

nummer 2 maart 2002

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

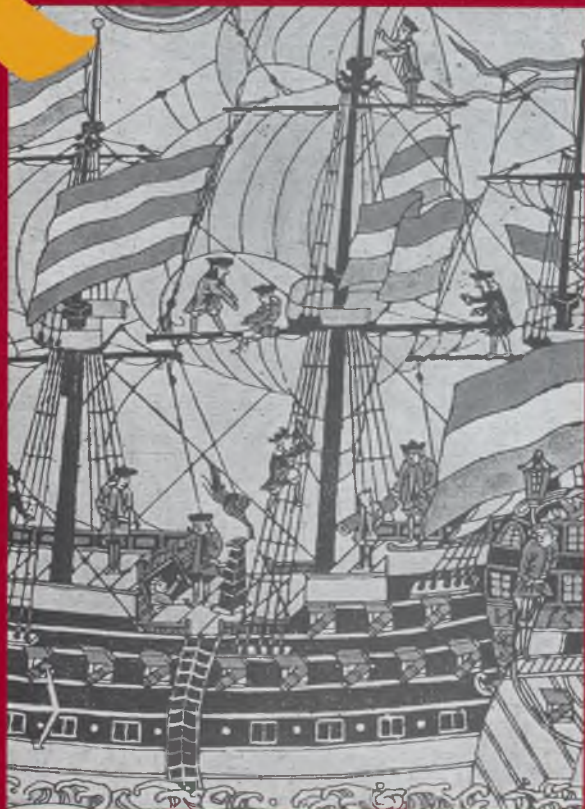
KLEIO

Opkomst VOC

**Lesplan
De Rooy**

**National
History Day**

**De Verhalen-
man**



jaargang 43

Algemeen Bestuur

Kees Weltevrede

voorzitter (KNHG, Stichting Euroclio/VGN)
Dubbeldamseweg Zuid 350,
3312 KT Dordrecht.
Tel. 078 - 6390 699.
Fax 078 - 6399 001
c.weltevrede@wxs.nl

Jetty Keijzer

vice-voorzitter (Commissie Havo/Vwo, Platform VVVO)
Archipel 31-01,
8224 HC Lelystad.
Tel. 030-235471,
Keijzer7@cs.com

Loek Janssen

secretaris
Ananasstraat 1,
6543 ZH Nijmegen.
Tel. 024 - 373 4800.
janssen.scholten@freeler.nl

Harry Groothuis

(Commissie Pabo, Commissie Basisvorming Vmbo, SLO)
Groen van Prinstererweg 11,
3731 HA De Bilt.
Tel. 030 - 2713 204.
h.groothuis@worldonline.nl

E-mail: info@vginkleio.nl
Website: vginkleio.nl

Renée Schreuder

(Beheer VGN-website,
Commissie Volwassenen-
educatie, Kleio)
Couwenhoven 46-01,
3703 EM Zeist.
Tel. 030 - 6959 506.
srd@wxs.nl

Johan Raven

penningmeester (Didactiek-
en activiteitencommissie,
RAD)
Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens.
Tel. 058-2574 050.
johanraven@hetnet.nl

Peter Wester,

beoogd bestuurslid,
Denekamperstraat 28,
7588 PW Beuningen.
Tel. 0541-5520161.
westerkok@introweb.nl

Administratie VGN:

Juliana van Stolberglaan 41,
2595 CA Den Haag.
Tel/fax 070-385 3669.
E-mail: lieke@euroclio.nl

VGN-giro: 128701 t.n.v.
Penningmeester VGN,
Den Haag.

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 2002:

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

Abonnement:

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

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

Tineke Bogaerts,
eindredactie,
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

Voor het eerst in zijn driejarig bestaan wordt de Grote Geschiedenis Quiz op tv uitgezonden. Op tweede paasdag kunt u uw parate kennis van de geschiedenis testen en meten met die van prominente en minder prominente Nederlanders. Kennelijk mag het vak geschiedenis zich in een behoorlijke belangstelling verheugen. In *De Volkskrant* gaf Piet de Rooy evenwel een merkwaardige verklaring voor het fenomeen geschiedenisquiz. De canon is in het ongereide geraakt. Vroeger was geschiedenis belangrijk voor de definiëring van de natie of de zuilen; tegenwoordig zijn er grote gaten geslagen in onze collectieve herinnering, en is er geen eensgezindheid meer over hetgeen wij van het verleden dienen te leren. Dus wordt ineens alles interessant en is geschiedenis rijp voor een spelletje.

Als De Rooy gelijk heeft, kunnen we het schoolvak geschiedenis wel opdoeken. Dat wordt immers in belangrijke mate overleidend gehouden door vertogen over bewustwording, zingeving, bestaansverheldering, identiteitsbepaling. Een spelletje triviaant met de klas is voor een keertje leuk, maar wij worden geacht onze leerlingen wel degelijk dieper historisch besef bij te brengen. Een opdracht waar Kleio de docent graag mee terzijde staat. In dit nummer lees u onder meer over de VOC en Portugal, over geschiedenisbeleving in Amerika en Japan, over hoe 'De Rooy' (dezelfde!) gestalte krijgt in de basisvorming en nog veel meer. Veel leesgenoegen, en succes met de quiz.

Jan van Oudheusden

Redactie

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

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

Marijke Meuwissen,
Simplonbaan 17,
3524 BG Utrecht.
Tel. 030 - 273 1670.
marijke.meuwissen@hccnet.nl

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

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

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
cbol@worldonline.nl

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

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

In dit nummer

- 2 *Gordiaantje: Met de wind in de zeilen*
De opkomst van de VOC in perspectief
Ernst van Veen
Niet alleen Hollandse ondernemingslust en koopmansgeest of de daden van krachtige figuren als Jan Pietersz. Coen maakten van de VOC een succesvolle onderneming. De nieuwe compagnie had ook internationaal het tij mee.
- 8 *Het rapport-De Rooy in de les I*
Voorbeeldlesplan voor de basisvorming vmbo
Jannet van Drie, Huub Oattes en Theo van Zon
Het echte nieuws staat aan het eind van dit artikel: schema's van een concentrisch leerplan voor basisvorming en basisvorming-plus en hoe daarin één van de perspectieven op vmbo-niveau zijn plaats vindt.
- 18 *Plezier hebben met geschiedenis?*
National History Day!
Oscar Lansén
- 24 *De verhalenman*
Kleiogesprek met Karel Baracs
Maria van Haperen en Tineke Bogaerts
- 27 *Een plaats voor cultureel erfgoed in de Pabo*
Het School-Museumproject in Noord-Nederland
Cees van der Kooij
- 30 *Japan, een warm bad!*
Nederland en Japan: representatie in schoolboeken
Harry Havekes en Loek Janssen

En verder

- 14 *In de Gouden Kom: Twee voor de prijs van één - het CE havo/vwo*
- 33 *Boek van de maand: IJkpunten*
- 38 *Boeken*
- 44 *Kleiokrant*

Met de wind in de zeilen

De geschiedschrijving over de VOC heeft zich tot nu toe vooral geconcentreerd op de politiek en de activiteiten van de Compagnie en haar employees. De aandacht voor de vele verschuivingen die, buiten toedoen van de VOC, plaatsvonden en die haar falen én succes in grote mate bepaalden, was beperkt. Dit artikel analyseert de achtergronden waartegen de opkomst van de VOC zich afspeelde. Het waren namelijk niet alleen de Hollandse ondernemingslust en koopmansgeest of de daden van krachtige figuren zoals een Jan Pietersz. Coen die van de VOC een succesvolle onderneming maakten. Men moest de wind mee hebben om iets groots te kunnen verrichten.

De eerste Nederlandse ondernemers die hun schepen naar het verre Indië stuurden om specerijen te kopen, hebben zich waarschijnlijk nauwelijks gerealiseerd hoe gecompliceerd het handelsnet was dat zij wilden binnendringen. Het Portugese bestuur, de *Estado da India* (dat wil zeggen de belastingheffing en de militaire macht) en de Portugese privé-handel binnen Azië waren zoveel mogelijk aangepast aan de inheemse handelsstromen. De 'ontdekking' van India door Vasco da Gama in 1498 had al zeer snel geleid tot de vestiging van forten, kerelike missies en handelsfactorijen op de belangrijkste knooppunten, zoals Hormuz, Diu, Goa, Cochin, Colombo, Malakka en de Molukken.

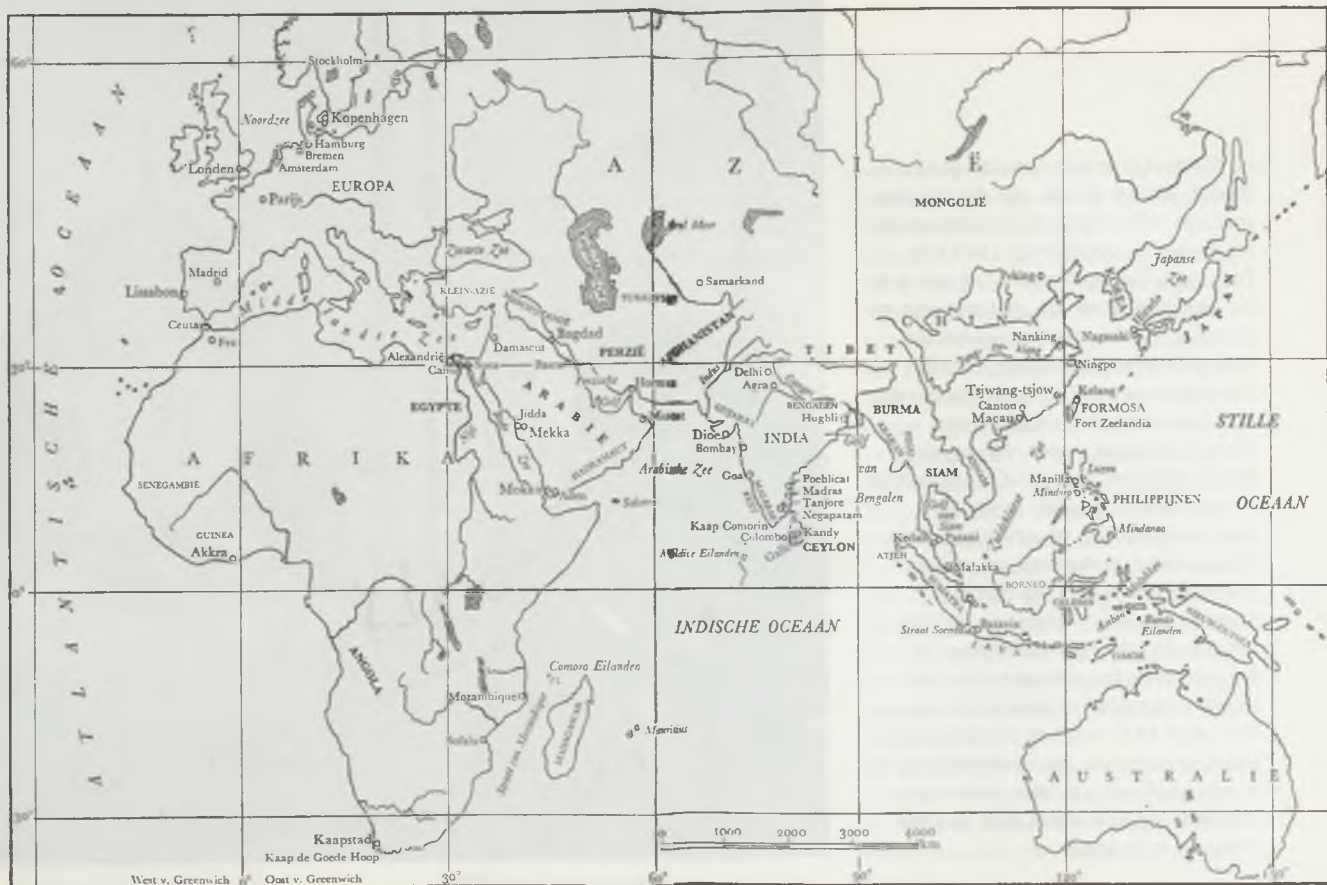
Bovendien vestigden vrije Portugese kooplieden zich langs de oostkust van India en in Birma en in plaatsen zoals Bantam en Macao.

Waar de Portugese maritieme macht een overheersende positie had, werden de zeeroutes tot koninklijk monopolie verklaard en het gebruik ervan verpacht. Het inheemse handelsverkeer werd tevens gedwongen belasting te betalen. Maar waar de *Estado* zwak was konden zowel de inheemse als de Portugese privé-handelaren vrijelijk hun gang gaan.

Halverwege de zestiende eeuw had een verbod van de Chinese keizer op de handel met Japan de Portugezen bovendien een unieke kans gegeven om een monopoliepositie te verwerven en daarnaast vele Japanners tot het katholieke geloof te bekeren. Chinese zijde, goud en keramiek werden in Japan geruild tegen zilver. Deze edelmetalen en goederen werden via Malakka ook naar Goa verscheept.

Het goud gaf toegang tot de Zuid-Indiase binnenlandse markten, onder meer voor de aankoop van diamanten. Het zilver, dat de Portugezen ook uit Europa importeerden, werd in Gujarat omgezet in katoenen stoffen die in Zuid-West-India weer tegen peper geruild konden worden. Katoenen stoffen waren bovendien hét betalingsmiddel ten oosten van Malakka, waar ze werden geruild tegen rijst, kruidnagelen, nootmuskaat en foelie van de Indonesische eilanden of tegen de producten uit het Verre Oosten. Deze specerijen vonden zo eveneens hun weg naar China en Japan.

Vanaf 1571, toen de Spanjaarden zich op de Filippijnen begonnen te vestigen, was het Aziatisch netwerk nog verder uitgebreid met een Zuid-Amerikaanse connectie, waarin vooral de Chinezen hun aandeel kregen met de aanvoer van voedsel, zijde en specerijen naar de Filippijnen, in ruil voor zilver uit Mexico.



De omvang van het arbeidsveld der Oost-Indische Compagnie.

Wat de Portugezen zelf hadden ingebracht was de *Carreira da India*: de vaart rondom Kaap de Goede Hoop. Die creëerde een additionele goederenstroom naar Europa en verving gedurende tientallen jaren zelfs de kamelenroute over land richting Levant. Oorspronkelijk een koninklijk monopolie, was deze vaart naar Azië in 1575 voor het eerst in privé-handen gekomen en tegen het einde van de jaren 1580 in die van Portugese kooplieden. Zij waren voor het merendeel nieuwe christenen, afstammelingen van de joden die zich aan het einde van de vijftiende eeuw tot het christendom hadden bekeerd. Door hun medeburgers, de 'oude christenen', en de inquisitie werden zij met groot wantrouwen bekeken. Daarom waren zij thuis zowel sociaal als in hun bewegingsvrijheid beperkt.

Zij financierden de aankoop van peper voor de Kroon, maar maakten hun echte winsten op katoen, zijde, diamanten, specerijen uit de Molukken en kaneel uit Sri Lanka, waarover zij bij aankomst in Lissabon, voor zover zij aangifte niet konden ontduiken, ongeveer twintig procent invoerrechten betaalden. Een groot deel van hun producten verkochten zij direct of indirect via hun vertegenwoordigers in Antwerpen, dat in 1585 in Spaanse handen gevallen was. Met de daarheen gesluisde inkomsten waren zij in staat

de Genuese bankiers, die financiers van de Spaanse Kroon waren, te assisteren bij de betaling en uitrusting van de Spaanse troepen in de Nederlanden.

De eerste jaren van de VOC

In 1581 werd Philips II uitgeroepen tot Koning van Portugal en als gevolg daarvan kwam Portugal in de Tachtigjarige oorlog formeel aan de kant van Spanje te staan. De Staten-Generaal en Prins Maurits zagen in een eigen handel op Indië vooral een middel om de onderdanen van de koning van Spanje dwars te zitten met kaapvaart en oorlog. Deze motivering was in 1602 dan ook doorslaggevend bij hun beslissing de VOC voor de tijd van 21 jaar een octrooi te verlenen. Hierdoor kreeg de VOC als enige in de Nederlanden (met uitzondering van de Magellaansche Compagnie, die echter binnen vier jaar van haar rechten gebruik moest maken en deze uiteindelijk overdroeg aan de VOC) het recht naar Indië te varen, forten te bouwen, gouverneurs te benoemen, een leger in stand te houden en verdragen te sluiten.

Binnen een jaar ontvingen de Heeren XVII van de Staten-Generaal al opdracht grotere schepen te gebruiken, goed bemand en bewapend, zodat zij niet alleen handel konden drijven, maar ook de 'erfvijand' schade konden berokkenen.

Terwijl de voorcompagnieën van de VOC goede winsten hadden kunnen maken, omdat de *Carreira da India* in de jaren 1590 door een dieptepunt ging, leefde deze ten tijde van de oprichting van de VOC weer op. De VOC kreeg het zwaar. In 1600 arriveerden er plotseling zes Portugese kraken in Lissabon, met zoveel peper aan boord dat de marktprijs aldaar ineens stortte. Vervolgens kwamen er, ondanks vele schipbreuken, gedurende de eerste twee decennia van de zeventiende eeuw ieder jaar twee à drie schepen van gemiddeld ruim elfhonderd ton aan.

Tot 1629 bleven de Portugese kooplieden, al of niet onder dwang, bereid met leningen de vaart naar Azië te financieren, waarbij zij de verliezen op de peper op de koop toenamen. Hun privé-handel was de kurk waarop de Portugese vaart naar India bleef drijven. De door de VOC in Atjeh aangekochte peper moest in Europa concurreren met de door de Portugezen uit India aangevoerde hoeveelheden. Als gevolg hiervan daalde de Amsterdamse marktprijs voor peper tussen 1603 en 1613 met vijfendertig procent. Desondanks bleven grote hoeveelheden specerijen in de pakhuizen liggen.

Kruidnagelen, nootmuskaat en foelie werden alleen op de Molukken en de Banda eilanden geteeld. Geheel in overeenstemming met de opdracht van

de Staten-Generaal en zwaar gesubsidieerd, vertrok Steven van der Haghen met zijn 'offensieve' vloot richting Azië en veroverde tenslotte in 1605 het Portugese fort op Ambon. Dit was echter niet voldoende om de Portugese en Javaanse handel in kruidnagelen via Makassar tegen te houden, terwijl bovendien ook nog Engelse kooplieden zich hier vestigden, nadat ze van Ambon verjaagd waren. Alleen op de Banda-eilanden was de VOC uiteindelijk in staat een monopolie te vestigen door de bevolking te vervangen door Nederlandse 'perkeniers' en arbeidskrachten van buiten het eiland. Voor de aandeelhouders van de VOC betekenden de lage marktprijzen in Europa en de hoge kosten voor het militaire optreden in Azië slecht nieuws. Pas vanaf 1610 werd er dividend uitgekeerd en dan nog zeer onregelmatig en in natura. Twee jaar later bleken driehonderd 'participanten' hun aandeel verkocht te hebben.



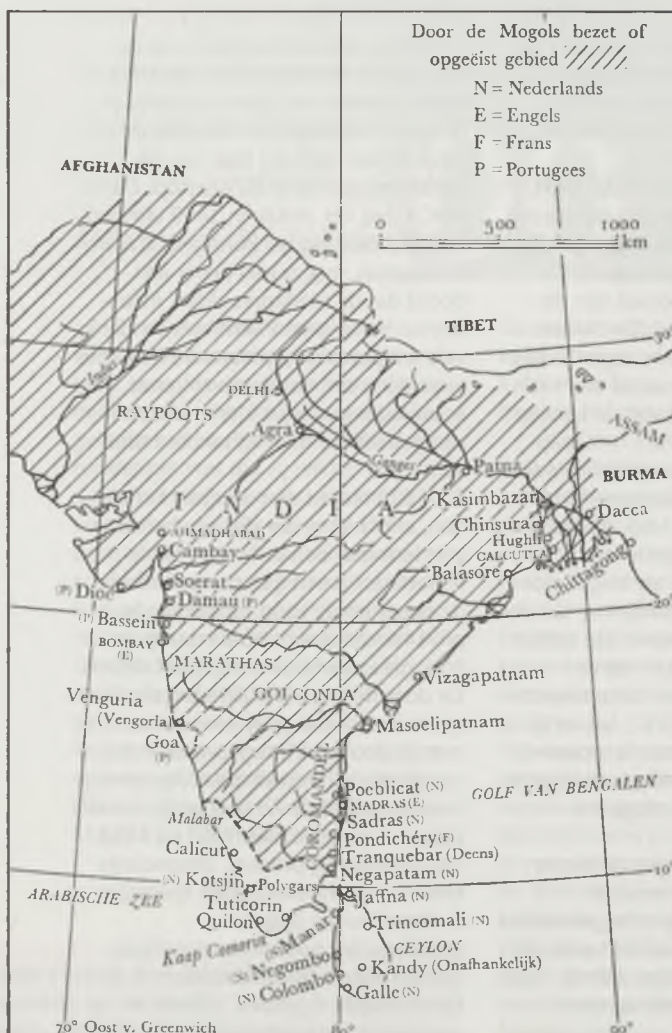
Boven: Vorsten van het Mogolrijk: midden Akbar, die regeerde van 1556 tot 1605, links zijn zoon Jahangir, rechts zijn kleinzoon Shah Jahan, die opdracht gaf tot dit schilderij en bouwde de Taj Mahal. (1631).

Om de vraag naar staatsubsidies te keren, verleende de Staten-Generaal een algemene opdracht tot kaapvaart tegen de Portugezen en Spanjaarden. Hiermee werd de VOC nu ook officieel een kapersbedrijf en kon zij zich vanaf 1620 in dit opzicht gedurende een aantal jaren aan de zijde scharen van de Engelsen. Haar activiteiten strekten zich uit van de kust van Mozambique tot aan Japan, maar uiteindelijk had de kaapvaart weinig effect op de *Carreira da India* en de intra-Aziatische handel. De opbrengst kon slechts een gedeelte van de kosten in Azië dekken.

Het idee dat de *Carreira da India* ten onder ging ten gevolge van Nederlandse of Engelse agressie is een mythe. Over de periode 1591-1630 – waarin 240 schepen uit Lissabon en 136 uit Azië vertrokken en een totaal van 71 schepen verloren ging – waren niet meer dan veertien schepen het slachtoffer van Nederlandse of Engelse kapers.

De jaren 1620

De hoeveelheden zilver die de VOC naar Azië verscheepte, stegen in de jaren 1620 met dertig procent vergeleken met het decennium daarvoor, terwijl tegelijkertijd met een zekere regelmaat dividend werd uitgekeerd. Toch is het voorbarig hieruit te concluderen dat de zaken zowel in Azië als in Europa beter gingen.



Links: Het rijk van de Groot-Mogol en de Europese forten in India en Ceylon, omstreeks 1700. (Kaartjes uit C.R. Boxer, 'Het profijt van de macht'.)



De gouverneur-generaal in de jaren twintig, Jan Pietersz. Coen, was een groot voorstander van een intra-Aziatisch handelsnetwerk. De opbouw daarvan met betrekking tot Japan gaf vooralsnog problemen. Het lukte hem niet daar toegang te krijgen zonder een behoorlijk aandeel te hebben in de Chinese zijdehandel zoals de Portugezen. Zij ruilden zijde tegen Japanse producten. De kaperactiviteiten in de Chinese Zee, het over het algemeen agressieve optreden van de VOC tegenover Chinezen en een mislukte aanval op Macao droegen daar niet toe bij. Ondanks de kolonisatie van het eiland Formosa, dicht bij de Chinese kust, zou het tot 1632 duren voordat de factorij daar winst maakte.

Anders was de situatie in India. Aan de oostelijke Coromandelkust was de VOC al vanaf 1605 actief om toegang te krijgen tot de textiel die onontbeerlijk was voor de handel ten oosten van Malakka. In 1610 kreeg zij het recht er een fort te bouwen. De Gouverneur-Generaal en de Heeren XVII hadden echter weinig vertrouwen in hun vertegenwoordigers daar en verdachten hen ervan zowel in de kaapvaart als in de handel ten eigen voordele samen te werken met de Portugezen. Zij zullen niet ver bezijden de waarheid geweest zijn, want gedurende de jaren 1620 werden van Portugese kant soortgelijke vermoedens geuit.

Aan de westkust van India nam de Engelse Indische Compagnie de leiding. In 1612 kreeg zij toestemming van de Mogols, de nieuwe heersers, in Surat een handelspost te vestigen. In 1620 werd dit recht ook toegekend aan de VOC, waardoor beiden toegang kregen tot de export van textiel en indigo uit Gujarat, die tot dusverre voor de Portugezen gereserveerd was geweest. In 1622 gaven de Engelsen maritieme steun aan Shah Abbas van Perzië, waardoor deze de Portugese nederzetting in Hormuz kon veroveren. Dit maakte de weg vrij voor een Engelse en later ook voor een Nederlandse factorij in Gombroon, het tegenwoordige Bandar Abbas, toen de havenstad van Isfahan. Beide plaatsen waren hoekstenen geweest van het Portugese handels- en belastingstelsel en het verlies van hun unieke positie betekende voor de Portugese privé-handel en de *Estado da India* een zware slag. Gesteld voor de keuze gaven de inheemse toeleveranciers de voorkeur aan de West-Europeanen omdat dezen niet probeerden hun godsdienst op te dringen.

Hoewel de *Carreira da India* in de jaren 1620 door gebrek aan personeel opnieuw in moeilijkheden raakte, profiteerde de VOC hiervan aanvankelijk niet. Met het einde van het Twaalfjarig Bestand werd de subsidiekraan dichtgedraaid en op vereffening van alle uitstaande schulden aangedrongen. Tegelijkertijd eisten de aandeelhouders, nu het einde van het octrooi in zicht kwam, opening van zaken en een afrekening, zodat zij de overgebleven voorraden zouden kunnen verdelen en hun geld terugkrijgen. Verder bleek dat de bewindhebbers zich bepaald niet hadden opgesteld als betrouwbare bestuurders. Praktijken als speculatie in aandelen met voorkennis, het geven van onjuiste informatie over de vooruitzichten van de handel met het doel de markt te manipuleren en het kopen van specerijen direct van de Compagnie tegen een lage prijs, om ze later weer te verkopen met een mooie winst, waren niet ongebruikelijk.

De jaren 1630

Uiteindelijk werd het octrooi toch weer vernieuwd en de bewegingsvrijheid van de bewindhebbers ietwat beperkt. Daarna ontvingen de aandeelhouders hun uitkeringen met meer regelmaat en na 1630 bijna elk jaar. Het feit dat de VOC vanaf 1630 meer

winstgevend werd, was in de eerste plaats het gevolg van de ineenstorting van de *Carreira da India*.

Het einde van het Twaalfjarig Bestand, en de wederopbouw van het leger en de maritieme macht die nodig waren voor een nieuw offensief in Europa brachten dusdanige kosten met zich mee dat de Spaanse Kroon in 1626, onder voorbijgaan van de Genuezen, zich direct tot de Portugese geldschietters in Lissabon en Antwerpen wendde. Stagnatie van de zilverstroom uit Zuid-Amerika, onder meer veroorzaakt door het verlies van een vloot aan Piet Hein, had verder een dusdanig tekort aan zilver tot gevolg dat de Genuezen meenden, gezien de slechte kredietwaardigheid van de Kroon, voor hun leningen een premie van dertig procent te kunnen vragen.

In ruil voor een nieuwe wetgeving, die 'nieuwe christenen' toestond Portugal te verlaten, namen de Portugese kooplieden-bankiers genoegen met vijftien procent.

Dit veroorzaakte een uittocht van Portugezen, met name van degenen die tot dusver de vaart naar India gefinancierd hadden, richting Madrid en Sevilla, waar ze zich als bankier of als handelaar met Zuid-Amerika vestigden. Anderen verspreidden zich verder over het grote Spaanse wereldrijk.

Voor de *Carreira da India* had deze ontwikkeling rampzalige gevolgen. Met de VOC als voorbeeld werd in 1629 nog de Portugese India Compagnie opgericht, maar van de in Portugal achtergebleven kooplieden was er niemand die zijn geld hierin wilde beleggen. Vier jaar later ging deze onderneming ter ziele. De Portugese vaart naar India verstoende nog een kleine opleving in de jaren 1640, maar daarna ging het verder bergafwaarts.

Een tweede oorzaak van de verbeterde bedrijfsresultaten van de VOC waren de politieke ontwikkelingen in Azië. In India had de voortgaande expansie van het Mogol-rijk tot gevolg, dat vele verdragen van de Portugezen met de lokale vorsten op losse schroeven kwamen te staan.

Dit creëerde voor de VOC ruimte om haar diensten aan te bieden in ruil voor het recht factorijen te vestigen. In 1636 kreeg zij het recht van vrije doorvaart en handel in Bengalen, en in 1637 gaf de vorst van Bijapur toestemming om Vengurla als verversingsstation en handelspost te gebruiken.



Europese missionarissen in Japan, geschilderd door een Japanse kunstenaar; links Jezuïeten, rechts Franciscanen.

Voor de Portugezen was dit een strategisch verlies: de plaats lag veertig mijl ten noorden van Goa en was uitstekend geschikt als spionnagenest en ondersteuningspunt voor de Nederlandse blokkades van die stad.

De meest belangrijke ontwikkeling was echter die in de Chinees-Japanse handel. In 1633 bleek de Chinese piraat 'Nicholaas Iquan', nadat hij de Nederlandse maritieme macht had getoond wie de sterkste was, alsnog bereid een deal te maken om de zozeer begeerde zijde te leveren. Kentekenend voor die tijd was ook de verordening van de Heeren XVII dat men de 'inlanders' minder hard moest aanpakken en tegenover hun vorsten meer diplomatiek moest optreden.

Dit bleek zeker ook van toepassing op de handel met Japan. Al vanaf het einde van de zestiende eeuw bevond dit land zich in een proces van staatsvorming en centralisatie van het gezag, waarbij de openbare ambten en de macht in handen kwamen van ambtenarenfamilies. Elke buitenstaander en andersdenkende werd als een bedreiging gezien en in 1612 begon de vervolging van de christenen met als con-

sequentie ook de verdrijving van de Portugese jezuïeten. De aanwezigheid van de Nederlanders, die ten aanzien van geloofs- en handelszaken pragmatischer te werk gingen, bood de Japanners een alternatief om zich onafhankelijk te maken van de Portugezen en toch een kleine opening naar het Westen te behouden. De handel met de Nederlanders werd nieuw leven ingeblazen en in 1635 legde de nieuwe shogun Iemitsu strenge beperkingen op aan de Portugese handel en die van de Japanners overzee.

De Portugezen werden tenslotte uitgebannen en de Chinezen namen hun handel vanuit Nagasaki over. De VOC kreeg het eilandje Deshima toegewezen en verving de Japanners in de handel met Siam, Quinam en Tonkin.

Voor de VOC hadden de ontwikkelingen op Formosa en in Japan niet beter op elkaar kunnen aansluiten. De VOC-import van zijde in en de exporten van zilver uit Japan stegen zeer snel. De handel tussen China en Japan was de motor geweest voor de Portugese handel in Azië en ook voor de VOC werd dit nu het geval. Het Nederlandse aan-

deel van de Japanse zilverexport was dertig procent van het totaal en betekende een enorme stimulans voor de handel van de VOC binnen Azië. Bovendien kon ongeveer één derde bespaard worden op de geldtransporten vanuit Europa.

In 1636 gaf de nieuwe gouverneur-generaal Antonio van Diemen, geheel op eigen initiatief, de aanzet tot een nieuwe strategische oorlogvoering tegen de *Estado da Índia* en de Portugees-Aziatische handel door middel van seizoenmatige blokkades van Goa. Die hadden als doel de zee en de Straat van Malakka vrij te houden voor kaapvaart tegen de Portugese handelschepen en voor de verovering van Malakka en Sri Lanka.

In Mei 1640 verzamelden de Nederlanders met vijftientacht oorlogsbodems het grootste deel van hun vloot in Azië vóór Malakka, terwijl de bondgenoten uit Johore de stad aan de landzijde belegerden. Niettegenstaande hongersnood en ziekten en het feit dat er niet meer dan 260 soldaten in de stad gelegerd waren, bood de Portu-

gese bevolking taaie weerstand. De stad gaf zich pas in januari 1641 over.

Ook in Sri Lanka kon de VOC gebruik maken van een groeiende tweespalt tussen de koning van Kandy en zijn 'vrienden' de Portugezen. Dit leidde in 1638 tot een verdrag waarbij de Nederlanders, in ruil voor militaire bijstand en 'bescherming', het recht kregen om handel te drijven.

In de daaropvolgende twee jaren veroverden de Nederlanders, met toestemming van de Singhalezen, Baticaloa en Trincomalee aan de oostkust, Negombo ten noorden van Colombo en tenslotte het zuidelijke plaatsje Galle. Hiermee viel vrijwel de hele kaneelhandel in de handen van de VOC.

Toen Portugal in 1640 weer onafhankelijk was geworden van Spanje en in Europa met de Verenigde Republiek een wapenstilstand had gesloten, begon de handelsoorlog tegen de Portugezen in Azië, evenals trouwens in Brazilië en Afrika, pas echt.

In de eerste plaats duurde het tot 1642 voordat de wapenstilstand ook in Azië erkend werd. Vervolgens creëerden de Nederlanders in 1643 een incident over de verdeling van de kaneeltuinen bij Galle en verklaarden de wapenstilstand ongeldig, totdat die een jaar later weer van kracht werd verklaard. Vervolgens gaf de Engelse oorlog, waarin de Portugezen in Azië aan de Engelse kant stonden, de Nederlanders een goed excuus voor de verovering van achtereenvolgens Colombo, Jaffna, Tuticorin, Quilon, Cannanore en tenslotte, in 1663, Cochin. Hiermee had de *Estado da India* zijn eerste dieptepunt bereikt en was de VOC bij het toppunt van haar militaire en economische macht aangeland.

Conclusie

Commerciële overwegingen brachten de Nederlandse kooplieden en financiers ertoe in de vaart op Indië te investeren. Voor de Staten-Generaal was oorlogvoering en kaapvaart tegen de Spanjaarden en Portugezen de voor-

Literatuur

- J.C. Boyajian, *Portuguese bankers at the court of Spain 1626-1650* (New Brunswick 1983).
- L. Blussé, F. Gaastra (eds.), *Companies and Trade* (Leiden 1981).
- M.A. Ebben, *Zilver, brood en kogels voor de koning. Kredietverlening door Portugese bankiers aan de Spaanse kroon 1621-1665* (Leiden 1996).
- F. Gaastra, *De geschiedenis van de VOC* (Zutphen 1991).
- J. van Goor, *De Nederlandse koloniën. Geschiedenis van de Nederlandse expansie 1600-1975* (Bilthoven 1997).
- G.J. Knaap, *Kruidnagelen en Christenen. De Verenigde Oost-Indische Compagnie en de bevolking van Ambon 1656-1696* (Dordrecht 1987).
- A.J.R. Russell-Wood, *The Portuguese Empire, 1415-1808* (Baltimore/Londen 1998).
- S. Subrahmanyam, *The Portuguese Empire in Asia 1500-1700. A political and economic history* (Harlow 1993).
- E. van Veen, *Decay or Defeat? An inquiry into the Portuguese decline in Asia 1580-1645* (Leiden 2000).

Een mondiaal bedrijf

'In de 17e en 18e eeuw was Nederland een van de belangrijkste landen van de wereld. Nederlandse schepen voeren over alle wereldzeeën. De handel bloeide als nooit tevoren. Een belangrijke rol was weggelegd voor de Verenigde Oost-Indische Compagnie of de VOC, in die tijd de grootste handelsorganisatie van de wereld. Deze onderneming werd in 1602 opgericht, precies 400 jaar geleden. Alle reden om daar even bij stil te staan.'

Om dit stukje oriëntatiekennis te verdiepen heeft de SLO een lesbrief van zeven kantjes A4 gepubliceerd, waarin kort wordt ingegaan op veertien essenties van 400 jaar VOC voor leerlingen van het basisonderwijs en de basisvorming. Korte informatieve tekststukjes zijn voorzien van opdrachten of verwijzingen naar aardige websites.

Dit lesmateriaal is in de herfst op uw school gearriveerd samen met een boekje voor docenten. Als u echt werk wilt maken van de herdenking komt dat goed van pas. Het geeft allerlei aardige inhoudelijke en didactische suggesties, tips, achtergrondinformatie en, hoe zou het ook anders na De Rooy, een bijlage met belangrijke jaartallen.

Niet gezien op school? Bij de SLO is het boekje en een exemplaar van het leerlingenmateriaal zolang de voorraad strekt gratis aan te vragen. Mail naar Ria van den Bergh, r.vandenbergh@slo.nl

Breinbreker...

De VOC koopt ter waarde van 450 gulden hertenhuiden in Thailand. Deze worden voor het dubbele verkocht in Japan. Van het geld wordt Japans koper gekocht en weer voor het dubbele verkocht in India. Daar worden katoenen stoffen gekocht ter waarde van 2,50 gulden per lap. Deze worden op Ambon geruild: 30 pond kruidnagelen voor één stuk stof. Als de VOC de kruidnagelen zonder tussenhandel had willen kopen, had zij in goud de waarde van 0,25 gulden per pond moeten betalen. Reken uit hoeveel de VOC heeft verdiend door de tussenhandel.

naamste doelstelling. Vanaf het begin van haar bestaan had de VOC grote moeite met de Portugese aanvoer van peper en andere specerijen te concurreren. De doelstelling van de Staten-Generaal was daarom koren op haar molen in het streven om een monopolie in de specerijenhandel te verwerven. Toch bleek deze benadering weinig succesvol. De tactiek om met dezelfde middelen toegang te krijgen tot de Chinese zijdehandel mislukte volkomen.

Dat de VOC in de jaren 1630 toch een succes werd, was enerzijds te danken aan de door financieringsproblemen veroorzaakte neergang van de Portugese vaart naar Azië, anderzijds aan de politieke ontwikkelingen in Azië zelf waardoor de macht van de *Estado da India* en de positie van de Portugese kooplieden in Iran, Japan, India en Sri Lanka werden ondermijnd. Door diplomatiek optreden tegenover de Aziatische machthebbers maakte de VOC hiervan gebruik.

Van 1636 tot in 1663 voerde de VOC een strategische handelsoorlog tegen de Portugezen. Het zee-imperium van Portugal zakte hierdoor als een kaartenhuis in elkaar, terwijl de VOC een hoogtepunt in haar ontwikkeling bereikte.

Het rapport-De Rooy in de les I

8



Na de discussies over uitgangspunten en achterliggende ideeën en vooronderstellingen van het rapport-De Rooy, worden nu de implicaties voor de praktijk van het onderwijs interessant.

Hoe zou een leerplan voor de basisvorming eruit kunnen zien? Hoe ontwikkelen leerlingen (meer) historisch besef? En hoe zit het met didactiek en de rol van de docent?

De SLO kreeg opdracht het rapport uit te werken in een voorbeeld-leerplan en voorbeeld-lesmateriaal. In een serie van drie artikelen wordt hierover verslag gedaan.

In dit eerste artikel wordt een voorbeeld van een leerplan voor de basisvorming vmbo gepresenteerd. Het tweede artikel toont hoe de doelstellingen van het rapport uitgewerkt kunnen worden in concreet lesmateriaal. Het laatste artikel bevat een verslag van de try-out van een lessenserie, ontwikkeld op basis van het rapport.

Jannet van Drie is SLO-medewerker en onderzoeker aan de Universiteit van Utrecht, Huub Oattes is docent geschiedenis en SLO-medewerker, Theo van Zon is leerplanontwikkelaar bij SLO.

Het overzicht van de tijdvakken van De Rooy en de kenmerkende aspecten daarvan staat op bladzijde 12 en 13.

Bij de uitwerking van het voorbeeld-leerplan voor de basisvorming hebben we ervoor gekozen om ons te richten op de basisvorming van het vmbo. Het aantal lesuren geschiedenis is voor deze groep beperkt tot 160 uur. Het is goed te bedenken dat het hier om bruto lestijd gaat. In de praktijk is de netto lestijd (aanmerkelijk) lager. Veel leerlingen krijgen in het tweede jaar van de basisvorming voor het laatst geschiedenis. Dit gegeven dwingt ons extra na te denken over stof die we deze categorie leerlingen willen aanbieden. Daarnaast stelt de vmbo-leerling specifieke eisen aan het te ontwikkelen lesmateriaal, bijvoorbeeld aan het abstractieniveau en taalgebruik.

Voordat we ingaan op het voorbeeld-leerplan, besteden we eerst aandacht aan de doelen die De Rooy stelt, en met name aan 'oriëntatiekennis', voor velen een nieuw begrip.

Historisch besef

De commissie-De Rooy stelt de ontwikkeling van historisch besef als hoofddoel van het geschiedenisonderwijs. Historisch besef wordt door de commissie omschreven als: *'de samenhang tussen de interpretatie van het verleden, het begrip van het heden en het perspectief op de toekomst'*. Het gaat hierbij niet zozeer om kennis van of belangstelling voor het verleden op zich, maar om de wijze waarop men zich oriënteert op de historisch-maatschappelijke werkelijkheid en zich daar een beeld van vormt. Het resultaat zou moeten zijn dat iemand met (meer) historisch besef de werkelijkheid op een meer verantwoorde wijze beleeft en interpreteert dan iemand zonder (of met minder) historisch besef.

Maar hoe ontwikkel je historisch besef bij leerlingen? De commissie geeft hiervoor twee handvatten. In de eerste plaats is het nodig dat leerlingen beschikken over een chronologisch kader om zich een verantwoord beeld te kunnen vormen van de historisch-maatschappelijke werkelijkheid. Dit kader dient als instrument om zich te oriënteren in de tijd en om personen, verschijnselen en gebeurtenissen historisch te kunnen plaatsen. De commissie spreekt daarom van *oriëntatiekennis*. Daarnaast gaat het ook om een historisch verantwoorde wijze van benaderen van kwesties en historisch redeneren. Historisch besef heeft dus ook te

maken met benaderingswijzen en vaardigheden rond onderzoek en beeldvorming.

Voor de ontwikkeling van historisch besef zijn volgens de commissie vooral de beeldvormende benaderingswijzen en vaardigheden van belang. Het accent ligt dan ook meer op verklaren, beeldvormen en oordelen dan op kritisch bronnenonderzoek. Kortom, voor de ontwikkeling van historisch besef dienen leerlingen een chronologisch tijdskader en historische vaardigheden te ontwikkelen.

Het kader van oriëntatiekennis en historische benaderingswijzen en -vaardigheden komt in onderlinge samenhang aan de orde van basisonderwijs tot en met de tweede fase. Het patroon blijft voortdurend hetzelfde, maar bij elke hogere of volgende fase is er sprake van uitbreiding, grotere diepgang en nuancering. Op deze manier zou een duurzaam en bruikbaar kader van oriëntatiekennis ontwikkeld moeten worden.

De concentrische opbouw maakt het voor docenten mogelijk uit te gaan van een gezamenlijk kader uit een vorige fase. Voor de leerlingen betekent het dat zij zaken herkennen uit een vorige fase en daarop kunnen voortbouwen. Een van de problemen in het geschiedenisonderwijs is immers dat (heel) veel maar een keer aan de orde komt en daarna niet of nauwelijks meer wordt herhaald, gebruikt of toegepast.

Oriëntatiekennis: wat is dat?

In de loop van hun onderwijscarrière moeten leerlingen zich geleidelijk steeds beter kunnen oriënteren in de tijd. Daartoe moeten leerlingen hun oriëntatiekennis gebruiken. Volgens de commissie-De Rooy gaat het bij oriëntatiekennis om: *'kennis die het mogelijk maakt zich te oriënteren in een chronologische ontwikkeling door de eeuwen, met name wat betreft de Europese geschiedenis'*.

De nadruk ligt daarbij op de gebruikswaarde van de kennis. Het gaat dus niet zozeer om de vraag: 'Welke kennis, feiten, of jaartallen hebben leerlingen van buiten geleerd?', als wel om de vraag: 'Wat kunnen leerlingen (ook na hun schoolcarrière) in concrete, steeds wisselende situaties met hun oriëntatiekennis en vaardigheden?'

Bij oriëntatiekennis gaat het dus om instrumentele kennis. De kennis is een

instrument waarmee personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen in een historisch kader geplaatst en begrepen kunnen worden.

Een voorbeeld. Als je 'Japan' zegt verschijnt er een soort 'mentale kaart', waarop ongeveer is 'te zien' waar Japan ligt. Weinig mensen zullen echter in staat zijn een kaart te tekenen waarop de precieze grenzen van Japan zijn aangegeven, laat staan aan te geven waar de tien belangrijkste steden van Japan liggen. Als je 'tijd van burgers en stoommachines' (1800-1900) zegt zou een 'mentaal tijdskader', een 'mentale kaart van de geschiedenis' moeten verschijnen waaraan begrippen en/of beelden van industriële revolutie, democratisering en modern imperialisme gerelateerd zijn. Of omgekeerd: als er een kaartje wordt getoond waaruit blijkt dat een groot deel van de wereld kolonie wordt van een aantal Europese landen moet dat gerelateerd worden aan 'de tijd van burgers en stoommachines' en het kenmerkend aspect 'modern imperialisme'.

Zoals nadere bestudering van bijvoorbeeld Japan zou kunnen leiden tot bijstelling, nuancering en verfijning van de 'mentale kaart' zou nadere bestudering van de tijd van burgers en stoommachines kunnen leiden tot nuancering en verfijning van het historisch kader.

Waaruit bestaat nu het kader van oriëntatiekennis voor leerlingen in de basisvorming?

– Het kader van tien tijdvakken.

De commissie heeft gekozen voor een eenvoudig, overzichtelijk en makkelijk te onthouden tijdvakkenkader. De wetenschappelijk-theoretische benadering van periodisering is daarbij ondergeschikt gemaakt aan een stelsel van tijdvakken met associatieve benamingen en met tijdsgrenzen in ronde jaartallen. Dit kader wordt in de loop van de schoolloopbaan steeds verder uitgebreid, ontwikkeld en genuanceerd en ter discussie gesteld.

– De kenmerkende aspecten van de tijdvakken.

Met behulp van deze kenmerken worden de tijdvakken nader gekarakteriseerd. De kenmerkende aspecten worden concreet gemaakt met behulp van gebeurtenissen, verschijnselen, personen en ontwikkelingen, die overigens niet door de commissie zijn voorgescreven. Didactisch zijn ze van groot belang omdat beelden gevormd worden aan de hand van concrete voor-

Leerdoelen bavo en bavo plus volgens het rapport-De Rooy

- 1 Ontwikkeling van een bruikbaar kader van oriëntatiekennis als duurzame overzichts-kennis. Dit kader wordt gevormd door:
 - a Het kader van tien tijdvakken, met bijbehorende tijdsgrenzen;
 - b De kenmerkende aspecten van de tijdvakken;
 - c De indeling in samenlevingstypen: een samenleving van jagers-verzamelaars, een landbouwsamenleving, een landbouw-stedelijke samenleving, een industriële samenleving en een informatiesamenleving;
 - d De indeling in de perioden Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Vroegmoderne Tijd en Moderne Tijd;
 - e Een aantal andere aanduidingen van tijd en tijdsindeling als jaren, eeuwen, jaartelling.
- 2 Met dit kader van overzichts-kennis kunnen leerlingen:
 - a Zich oriënteren in een tijdsverloop van eeuwen van met name Europese geschiedenis
 - b Tijdvakken met bijbehorende tijdsgrenzen in chronologisch volgorde kunnen noemen
 - c Concreet voorbeelden van gebeurtenissen en verschijnselen, samenhangend met kenmerkende aspecten kunnen plaatsen in tijdvakken, perioden en maatschappijtypen.
- 3 Ontwikkeling van historische benaderingswijzen en vaardigheden
 - a Vergelijken: vergelijken van situaties gebeurtenissen en verschijnselen in verschillende tijdvakken;
 - b Continuïteit en verandering: onderscheiden wat veranderd of hetzelfde gebleven is;
 - c Relatie met het heden: de betekenis voor het heden van historische gebeurtenissen verschijnselen en ontwikkelingen herkennen
 - d.Causaliteit: verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen.
 - e Interpretatie en oordeelsvorming: onderscheid maken tussen feiten en meningen; ermee rekening houden dat gedrag en ideeën van mensen door tijd, situatie en achtergrond worden bepaald; uitspraken met argumenten ondersteunen.

beelden. Het gaat echter niet om kennis van verschijnselen, personen, gebeurtenissen op zich, maar om voorbeelden die de kenmerkende aspecten verduidelijken.

– De indeling in de perioden Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen,

Vroegmoderne Tijd en Moderne Tijd.

– De indeling in samenlevingstypen: een samenleving van jagers-verzamelaars, een landbouwsamenleving, een landbouw - stedelijke samenleving, een industriële samenleving en een informatiesamenleving.

– Een aantal andere aanduidingen van tijd en tijdsindeling als jaren, eeuwen, jaartelling.

Oriëntatiekennis: wat kun je ermee?

Oriëntatiekennis dient als een *instrumenteel* kader ter oriëntatie in de tijd. Daarom zullen leerlingen dit kader moeten kunnen gebruiken/toepassen. Concreet houdt dit in dat leerlingen met behulp van oriëntatiekennis zich kunnen oriënteren in een tijdsverloop van eeuwen van met name Europese geschiedenis, bijvoorbeeld 'discussies over de sociale kwestie' kunnen relateren aan de 'de tijd van burgers en stoommachines'; concrete voorbeelden van gebeurtenissen en verschijnselen, samenhangend met kenmerkende aspecten kunnen herkennen en plaatsen in de context van de tijdvakken, bijvoorbeeld de publicatie van de 95 stellingen van Luther in de tijd van 'ontdekkers en hervormers'; of de kenmerkende aspecten met behulp van een zelfgekozen, passend voorbeeld van een persoon, een gebeurtenis, een verschijnsel of een ontwikkeling kunnen verduidelijken (voor basisvorming plus), bijvoorbeeld 'het totalitaire karakter van het communistisch politiek systeem' verduidelijken aan de hand van Stalin of het onderwijs in de Sovjetunie.

De ontwikkeling van het chronologisch tijdskader en het gebruik ervan gaan deels gelijk op. Op het moment dat een leerling geconfronteerd wordt met een nieuw voorbeeld en dat in het passende tijdvak plaatst (gebruik van het kader), wordt dit voorbeeld toegevoegd aan het kader van oriëntatiekennis (uitbreiding van het kader).

Het kader van oriëntatiekennis is dus voortdurend in ontwikkeling, en wordt steeds aangevuld en genuanceerd.

Om te kunnen functioneren als instrument moet de oriëntatiekennis beperkt van omvang en ook op langere termijn te onthouden zijn. Bij de ontwikkeling van oriëntatiekennis moet voortdurend rekening gehouden worden met het einddoel: het geheel van oriëntatiekennis waarover de leerling aan het einde van de schoolcarrière moet beschikken en waarvan hij/zij gebruik kan maken.

Een concentrische leerstofordening

In de meeste geschiedenismethodes is de leerstof chronologisch-thematisch geordend. Per hoofdstuk wordt een thema behandeld. Soms is er sprake van regelmaat in de verschillende invalshoeken; sociaal-economisch, cultureel-mentaal en bestuurlijk-politiek. Soms worden verschillende aspecten van een thema 'willekeurig' gekozen. Voordeel van deze leerstofordening is dat er vanuit de verschillende invalshoeken een samenhangend beeld ontstaat van een bepaalde ontwikkeling of samenleving. Er worden echter zelden relaties gelegd met voorafgaande of voortgaande ontwikkelingen. Er is ook weinig of geen sprake van vergelijken tussen periodes waardoor er weinig zicht ontstaat op langlopende ontwikkelingen, veranderingen of aspecten van continuïteit. Op deze manier ontstaat er nauwelijks een beeld van langetermijntoewijzingen en is er geen sprake van systematische opbouw van overzichts-kennis. Hoe kunnen deze nadelen vermeden worden?

Allereerst zou er systematisch aandacht moeten komen voor samenhangende ontwikkelingen door de tijdvakken heen. Daarbij kan de 'leerbaarheid' bevorderd worden door niet alle ontwikkelingen tegelijkertijd te behandelen en door te beginnen met de meest toegankelijke ontwikkelingslijn. Er zou consequent aandacht moeten zijn voor historisch beeldvorming met behulp van beeldvormende vaardigheden.

Tenslotte moet er veel ruimte zijn voor herhaling en integratie van kennis. Met herhaling bedoelen we hier niet 'hetzelfde nog een keer zeggen op dezelfde wijze'. Het gaat erom aan de hand van een nieuw voorbeeld of een nieuwe vraag leerlingen reeds bestaande oriëntatiekennis te laten ophalen en gebruiken en op een andere wijze met elkaar in verband te laten brengen. Zo worden bekende relaties herhaald en nieuwe relaties gelegd, waardoor kennis beter kan beklijven.

Op basis van bovenstaande overwegingen hebben we in het voorbeeld-leerplan gekozen voor een concentrische leerstofordening, waarbij in de basisvorming in twee rondes door het verleden wordt gegaan.

Niet alle kenmerkende aspecten van een tijdvak worden in één keer behandeld. In een eerste ronde worden alle sociaal-economische kenmerkende

Leerjaar 1

- kennismaking met de tien tijdvakken (2 uur):
 - herhaling/integratie van overzichts-kennis uit de basisschool
- eerste ronde door de tijdvakken (48 uur):
 - schets van een sociaal-economische ontwikkelingslijn
 - per tijdvak een kenmerkend aspect, vanuit een sociaal-economisch perspectief
 - herhaling en vergelijking van drie of vier tijdvakken vanuit een samenhangend perspectief
- behandeling van drie thema's (30 uur):
 - de rol van personen
 - de eigen omgeving (diachronisch)
 - migratie naar Nederland (diachronisch)
 - herhaling en toepassing van oriëntatiekennis en vaardigheden

Leerjaar 2

- Tweede ronde door de tijdvakken (60 uur)
 - schets van een cultureel-religieuze ontwikkelingslijn
 - per tijdvak een of twee kenmerkende aspecten, vanuit een cultureel-religieus en/of bestuurlijk/politiek perspectief
 - aansluiting bij eerder verworven kennis uit de eerste ronde
 - herhaling en vergelijking van drie of vier tijdvakken vanuit een samenhangend perspectief
 - Behandeling van staatsinrichting in twee thema's (15 uur)
 - Herhalingsronde door de tien tijdvakken (5 uur)

Leerjaar 3 (bavo +)

- derde ronde door de tijdvakken (35 uur)
 - schets van een politiek, cultureel, sociaal-economische ontwikkelingslijn
 - per tijdvak het extra kenmerkende aspect voor basisvorming-plus
 - aansluiting bij eerder verworven kennis uit de andere rondes
 - herhaling en vergelijking van drie of vier tijdvakken vanuit een samenhangend perspectief
 - behandeling van thema's
 - staatsinrichting: van gunst naar recht (15 uur)
 - oorlogvoering (15 uur)
 - keuze van: geschiedenis van de Nederlandse stad of ziekte en gezondheid (15 uur)

Voorbeeld van een concentrisch leerplan basisvorming en basisvorming plus.

aspecten van de tijdvakken behandeld; in de tweede ronde de cultureel-religieuze en de bestuurlijk-politieke aspecten. Deze ordening biedt mogelijkheden om ontwikkelingen door de tijdvakken heen in samenhang te bekijken, waardoor leerlingen zicht krijgen op de lange-termijn-ontwikkelingen. Daarnaast schept zij extra mogelijkheden voor herhaling, bijvoorbeeld door bij behandeling van ronde 2, sociaal-economische aspecten uit ronde 1 weer op te halen en te relateren aan culturele en politieke aspecten. Door meerdere malen 'door de tijd te gaan' wordt het kader van oriëntatiekennis tegelijkertijd ontwikkeld en gebruikt. Ook de historische thema's bieden de mogelijkheid gebruik te maken van het chronologisch kader. Overigens blijven deze thema's in het kader van deze artikelen buiten beschouwing.

Uiteraard kan de leerstof op meer manieren geordend worden. Elke ordening kent zo haar voor- en nadelen.

Een inhoudelijke lijn door de sociaal-economische ronde

Binnen de sociaal-economische ronde kunnen de kenmerkende aspecten van een aantal tijdvakken geclusterd worden vanuit het sociaal-economische perspectief. In het kader hieronder is daarvan een voorbeeld te zien. Het gaat om vier tijdvakken die de periode 1000-1800 beslaan. Vanuit het sociaal-economisch perspectief zijn vier kenmerkende aspecten van belang. 'De grote lijn' die daaruit gedestilleerd kan worden is de schaalvergroting van handel (en nijverheid) van lokale schaal naar wereldschaal en de toenemende dominantie van Europa (het westen) in dit systeem.

Om aandacht te kunnen schenken aan de grotere ontwikkelingslijnen is er voor gekozen om na de behandeling van drie of vier tijdvakken een herhalings- en vergelijkingsronde in te bouwen. Aan de hand van een opdracht wordt van leerlingen gevraagd om het geleerde in samenhang te bekijken door te kijken naar verschillen, veranderingen en aspecten van continuïteit. Daarbij wordt een beroep gedaan op beeldvormende benaderingswijzen en vaardigheden: het vergelijken en verklaren van situaties, verschijnselen en gebeurtenissen in de verschillende tijdvakken en onderscheiden wat veranderd dan wel hetzelfde gebleven is. Hierbij is het ook mogelijk uit te gaan of aan te sluiten bij het heden. De verwerking van deze sociaal-economische ordening in een lessenplan is onderwerp van een volgend artikel.

Tijdvak	Kenmerkend aspect	Sociaal-economisch perspectief	Uren
Tijd van steden en staten 1000-1500	Opkomst van handel en ontstaan van steden	Heropleving van Europese handel en stedelijke cultuur als gevolg van ontwikkelingen in de landbouw	4
Tijd van ontdekkers en hervormers 1500-1600	Begin overzeese Europese expansie	Begin overzeese Europese expansie en buiten-Europese handel	3
Tijd van regenten en vorsten 1600-1700	Ontstaan handelskapitalisme en begin wereldeconomie	Ontwikkeling handelskapitalisme en grote ondernemingen	3
Tijd van pruiken en revoluties 1700-1800	Slavenarbeid op plantages en opkomst abolitionisme.	Relatie tussen plantage-economieën in buiten-Europese gebieden en ontwikkeling handelskapitalisme	3
Herhalings-vergelijksronde	Van lokale handel naar Europees handelskapitalisme		3

Een voorbeeld van clustering van tijdvakken en kenmerkende aspecten vanuit een sociaal-economisch perspectief.

Tijdvak	Basisonderwijs	Basisvorming en leerwegen vmbo	Basisvorming-plus	Bovenbouw havo/vwo
bij de Tijd van jagers en hoeren (- 3000 v C)	- de levenswijze van jagers en verzamelaars; - het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen;	- de levenswijze van jagers en verzamelaars; - het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen;	- de levenswijze van jagers en verzamelaars - het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen; - het ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen;	- de levenswijze van jagers-verzamelaars; - het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen; - het ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen;
bij de Tijd van Grieken en Romeinen (3000 v C - 500 n C)	- de verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur en de confrontatie met de Germaanse cultuur; - het christendom in het Romeinse Rijk: van verboden tot enig toegestane godsdienst;	- de verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur en de confrontatie met de Germaanse cultuur; - het christendom in het Romeinse Rijk: van verboden tot enig toegestane godsdienst;	- burgerschap en wetenschappelijk denken in de Griekse stadstaat; - de verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur en de confrontatie met de Germaanse cultuur; - het christendom in het Romeinse Rijk: van verboden tot enig toegestane godsdienst;	- de ontwikkeling van wetenschappelijk denken en het denken over burgerschap en politiek in de Griekse stadstaat - de klassieke vormtaal van de Grieks-Romeinse cultuur; - de groei van het Romeinse imperium waardoor de Grieks-Romeinse cultuur zich in Europa verspreidde; - de confrontatie tussen de Grieks-Romeinse cultuur en de Germaanse cultuur van Noordwest-Europa; - de ontwikkeling van het jodendom en het christendom als de eerste monotheïstische godsdiensten;
bij de Tijd van monniken en ridders (500-1000)	- de verspreiding van het christendom tot in de Lage Landen; - hofstelsel en horigheid;	- de verspreiding van het christendom in Europa; - ontstaan en verspreiding van de islam; - hofstelsel en horigheid;	- de verspreiding van het christendom in Europa; - ontstaan en verspreiding van de islam; - hofstelsel en horigheid; - de verhouding tussen heer en vazal;	- de verspreiding van het christendom in geheel Europa; - het ontstaan en de verspreiding van de islam; - de vrijwel volledige vervanging in West-Europa van de agrarisch-urbane cultuur door een zelfvoorzienende agrarische cultuur, georganiseerd via hofstelsel en horigheid; - het ontstaan van feodale verhoudingen in het bestuur;
bij de Tijd van steden en staten (1000-1500)	- opkomst van handel en ontstaan van steden; - opkomst van de stedelijke burgerij en toenemende zelfstandigheid van steden;	- opkomst van handel en ontstaan van steden; - opkomst van de stedelijke burgerij en toenemende zelfstandigheid van steden; - het begin van staatsvorming en centralisatie;	- de strijd tussen kerk en staat; - opkomst van handel en ontstaan van steden; - opkomst van de stedelijke burgerij en toenemende zelfstandigheid van steden; - het begin van staatsvorming en centralisatie;	- de opkomst van handel en ambacht die de basis legde voor het herleven van een agrarisch-urbane samenleving; - de opkomst van de stedelijke burgerij en de toenemende zelfstandigheid van steden; - het conflict in de christelijke wereld over de vraag of de wereldlijke dan wel de geestelijke macht het primaat behoorde te hebben; - de expansie van de christelijke wereld naar buiten toe, onder andere in de vorm van de kruistochten; - het begin van staatsvorming en centralisatie;
bij de Tijd van ontdekkers en hervormers (1500-1600)	- het begin van de overzeese Europese expansie; - de Opstand en het ontstaan van een onafhankelijke Nederlandse staat;	- het begin van de overzeese Europese expansie; - de Reformatie en de splitsing in de christelijke kerk; - de Opstand en het ontstaan van een onafhankelijke Nederlandse staat;	- veranderend mens- en wereldbeeld in de Renaissance; - het begin van de overzeese Europese expansie; - de Reformatie en de splitsing in de christelijke kerk; - de Opstand en het ontstaan van een onafhankelijke Nederlandse staat;	- het begin van de Europese overzeese expansie; - het veranderende mens- en wereldbeeld van de renaissance en het begin van een nieuwe wetenschappelijke belangstelling; - de hernieuwde oriëntatie op het erfgoed van de klassieke Oudheid; - de protestantse reformatie die splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg had; - het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van een Nederlandse staat;
bij de Tijd van regenten en vorsten (1600-1700)	- ontstaan van handelskapitalisme en begin van een wereldeconomie; - burgerlijk bestuur en stedelijke cultuur in Nederland;	- ontstaan van handelskapitalisme en begin van een wereldeconomie; - burgerlijk bestuur en stedelijke cultuur in Nederland; - het streven van vorsten naar absolute macht;	- ontstaan van handelskapitalisme en begin van een wereldeconomie; - burgerlijk bestuur en stedelijke cultuur in Nederland; - het streven van vorsten naar absolute macht; - de wetenschappelijke revolutie;	- het streven van vorsten naar absolute macht; - de bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek; - wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie; - de wetenschappelijke revolutie;

Tijdvak	Basisonderwijs	Basisvorming en leerwegen vmbo	Basisvorming-plus	Bovenbouw havo/vwo
bij de Tijd van pruiken en revoluties (1700-1800)	- slavenarbeid op plantages en de opkomst van het abolitionisme; - het streven naar grondrechten en naar politieke invloed van de burgerij in de Franse en Bataafse revolutie;	- slavenarbeid op plantages en de opkomst van het abolitionisme; - het streven naar grondrechten en naar politieke invloed van de burgerij in de Franse en Bataafse revolutie;	- het denken over staat en maatschappij in de Verlichting; - slavenarbeid op plantages en de opkomst van het abolitionisme; - het streven naar grondrechten en naar politieke invloed van de burgerij in de Franse en Bataafse revolutie;	- rationeel optimisme en 'verlicht denken' dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen; - voortbestaan van het ancien régime met pogingen om het vorstelijk bestuur op eigentijdse verlichte wijze vorm te geven (verlicht absolutisme); - uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden transatlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme; - de democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussies over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap;
bij de Tijd van burgers en stoommachines (1800-1900)	- het ontstaan van een parlementair stelsel en de toename van volksinvloed; - de industriële revolutie en de opkomst van emancipatiebewegingen;	- het ontstaan van een parlementair stelsel en de toename van volksinvloed; - de industriële revolutie en de opkomst van emancipatiebewegingen; - het moderne imperialisme;	- de ideologieën nationalisme, liberalisme en socialisme; - ontstaan van een parlementair stelsel en de toename van volksinvloed; - de industriële revolutie en de opkomst van emancipatiebewegingen; - het moderne imperialisme;	- de industriële revolutie die in de westerse wereld de basis legde voor een industriële samenleving; - discussies over de 'sociale kwestie'; - de moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie; - de opkomst van emancipatiebewegingen; - voortschrijdende democratisering, met deelname van steeds meer mannen en vrouwen aan het politiek proces; - het ontstaan van ideologieën: het liberalisme, het nationalisme, en het socialisme;
bij de Tijd van de wereldoorlogen (190-1950)	- de economische wereldcrisis; - de Duitse bezetting en de jodenvervolgung;	- de economische wereldcrisis; - het racistisch en totalitair karakter van het nationaal-socialisme; - de Duitse bezetting en de jodenvervolgung;	- het totalitair karakter van het communistisch politiek systeem; - de economische wereldcrisis; - het racistisch en totalitair karakter van het nationaal-socialisme; - de Duitse bezetting en de jodenvervolgung;	- de rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie; - het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaal-socialisme; - de crisis van het wereldkapitalisme; - het voeren van twee wereldoorlogen; - racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden; - de Duitse bezetting van Nederland; - verwoestingen op niet eerder vertoonde schaal door massavernietigingswapens en de betrokkenheid van de burgerbevolking bij oorlogvoering; - vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme;
bij de Tijd van de televisie en computer (vanaf 1950)	- de blokvorming tussen Oost en West en de Koude Oorlog; - sociaal-culturele veranderingen en toenemende pluriformiteit vanaf de jaren '60.	- nationalistische bewegingen in de koloniën en het streven naar onafhankelijkheid; - de blokvorming tussen Oost en West en de Koude Oorlog; - sociaal-culturele veranderingen en toenemende pluriformiteit vanaf de jaren '60.	- nationalistische bewegingen in de koloniën en het streven naar onafhankelijkheid; - de blokvorming tussen Oost en West en de Koude Oorlog; - de Europese integratie; - sociaal-culturele veranderingen en toenemende pluriformiteit vanaf de jaren '60.	- de verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog; - de dekolonisatie die een eind maakte aan de westerse hegemonie in de wereld; - de eenwording van Europa; - de toenemende westerse welvaart die vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw aanleiding gaf tot ingrijpende sociaal-culturele veranderingsprocessen; - de ontwikkeling van pluriforme en multiculturele samenlevingen;

De tijdvakken van het rapport-De Rooy en het overzicht van de kenmerkende aspecten in de verschillende vormen van onderwijs

DE GOUDEN KOM

食為先

Twee voor de prijs van één

Met de invoering van de tweede fase is aan het geschiedenis-programma niets veranderd. De programma's zijn voor havo en vwo bovendien vrijwel hetzelfde; de eindexamenthema's zijn zelfs volledig identiek. Overladenheid was vóór invoering van de tweede fase al een probleem; met de tweede fase verminderde de onderwijstijd ook nog aanzienlijk. De verlichtingsmaatregelen die na een jaar van kracht werden waren voor havo en vwo dezelfde.

Voor vwo-leerlingen is het programma redelijk haalbaar; de havo-leerling dreigt echter het kind van de rekening te worden. Er bestaan grote verschillen tussen havo en vwo-leerlingen. De schooltypes zijn dus terecht ook anders van aard en inrichting. Waarom zien we dat dan niet terug in het eindexamenprogramma van geschiedenis?

Over de toekomst van het vak geschiedenis woedt al weer een paar jaar een hevige discussie, die inmiddels heeft geresulteerd in de rapporten -De Wit en -De Rooy. Beide bieden vergezichten op de toekomst van het vak, maar weinig houvast voor de problematiek van de centrale eindtoetsing. In het rapport van de commissie-De Rooy is bovendien opnieuw geen specifieke aandacht voor het havo.

De commissie havo/vwo van de VGN vond het tijd worden deze problematiek onder de loep te nemen en organiseerde een bijeenkomst om met docenten, stofomschrijvers, Cito- en Cevo-medewerkers naar oplossingen te zoeken.

Greetje de Vries

Reacties zijn welkom op de website van de VGN: www.vgnkleio.nl

Met de invoering van de tweede fase zijn vrijwel alle vakinhouden vernieuwd. Of alle aanpassingen even succesvol waren, wordt nu al openlijk betwijfeld, maar de inhoud van elk vak is in het kader van de tweede fase onder de loep genomen. Zo niet bij geschiedenis. Geschiedenis had immers kort daarvoor al een facelift gehad door de WIEG. Deze veranderingen werden alom als verbeteringen beschouwd, maar moesten eerst nog een aantal jaren 'bezinken'. Zo liep geschiedenis bij de invoering van de tweede fase volgens de 'wet van de remmende voorsprong' al gauw een relatieve achterstand op.

De tweede fase-karavaan trok ondertussen verder. De problemen kwamen aan het licht bij de eerste centrale examens 'nieuwe stijl' (maar bij geschiedenis dus gewoon 'oude stijl'): er kwam een ophoging van tien punten. Dit herhaalde zich een jaar later, zodat de staatssecretaris onlangs in alle ernst tegenover Paul Witteman kon beweren dat de examens 'zeer goed gemaakt' waren de afgelopen jaren (Vara, 'Barend en Witteman', 22-1-02).

Boosheid en frustratie bij veel docenten, bezorgdheid bij Cito en Cevo. Want, ondanks een gelijkgebleven geschiedenisprogramma, is door de tweede fase natuurlijk wél een hoop veranderd.

De problemen, die hierdoor zijn ontstaan, zijn vooral in het havo dagelijks merkbaar in de klas.

Geschiedenis in de tweede fase

Voor geschiedenis heeft de invoering van de tweede fase een aantal verstrekende gevolgen gehad.

1. Het vak is verplicht in twee profielen. Dit betekent dat veel meer leerlingen dan vroeger het vak volgen.

Onder hen bevinden zich leerlingen die het vak in de oude situatie nooit gekozen hadden, omdat ze er in de onderbouw reeds moeite mee hadden.

2. De onderwijstijd voor het vak is sterk teruggebracht, soms zelfs gehalveerd. De omvang van het programma is echter ongewijzigd gebleven. Dit geldt ook voor omvang en niveau van het eindexamen. Het eindexamenprogramma legt nu dus een grotere claim op de onderwijstijd. Er is echter minder tijd voor het oefenen van vaardigheden. Deze problemen maken het geven van het vak met name in het havo tot een welhaast onmogelijke opgave. De (echte) examenresultaten weerspiegelen dit.

3. Door de versplintering van de onderwijstijd hebben docenten meer groepen dan vroeger. Hierdoor kost het hen meer moeite namen, gezichten, laat staan resultaten (!) van hun leerlingen te onthouden en adequate begeleiding te geven. Dit geldt uiteraard voor veel meer vakken dan alleen voor geschiedenis.

4. Het geschiedenisprogramma is overladen; het voorgeschreven programma kan – zeker in het havo – bij lange na niet behandeld worden. De maatregelen van de staatssecretaris bieden de ruimte voor verlichting, maar maken geen onderscheid tussen havo en vwo. En dat terwijl er scholen zijn waar in havo-4 nog maar 1 uur geschiedenis per week op het rooster staat.

Verschillende schooltypes, verschillende leerlingen

De havo-leerling is in deze situatie nog het minst te benijden. In het CM- en het EM-profiel krijgt deze scholier voor het vak geschiedenis vrijwel hetzelfde programma voorgeschoteld als zijn vwo-collega, die er – terwijl hij er waarschijnlijk intellectueel wat beter voor is uitgerust – ook nog eens een jaar langer over mag doen! Het vwo-programma wordt bovendien aangevuld met een jaar geschiedenis van de twintigste eeuw, zodat historische kennis en vaardigheden op het vwo redelijk kunnen worden aangebracht en geoefend.

In het 'havo/vwo-geschiedenisprogramma' wordt qua omvang noch qua inhoud een beredeneerd onderscheid gemaakt tussen havo en vwo. Terwijl de kinderen die deze schooltypes bevolken toch duidelijk grote verschillen vertonen.

Waarin onderscheidt zich een havo van een vwo-scholier? Objectief zijn er een aantal verschillen aan te wijzen:

Schoolcarrière: de havist krijgt uiteindelijk minder onderwijs; in de eindexamensfase mogen we er dus van uitgaan dat hij over minder voorkennis / algemene kennis beschikt dan zijn vwo-collega.

Leeftijd en gerichtheid: de havist is jonger en vaak ook anders gericht dan de vwo-leerling. Theoretische invalshoeken spreken de havo-leerling minder aan; appelleren aan de gevoelswereld van deze leerling juist weer wel.

Vaardigheden: de in domein A van het geschiedenis-programma vermelde vaardigheden zijn voor beide schooltypes dezelfde, maar kunnen in het havo minder intensief geoefend worden. Daarnaast is de taalvaardigheid van een havo-leerling minder ontwikkeld. Dit is voor een vak als geschiedenis een behoorlijk nadeel.

Schoolexamenstof verschillend, centrale examenstof identiek

Het geschiedenisprogramma verplicht tot het aan de orde stellen van een vastgesteld aantal subdomeinen in het schoolexamen. Twee van deze subdomeinen zijn gereserveerd voor het centraal examen. Deze twee examenthema's worden voorbereid in de vorm van een stofomschrijving en zijn voor havo en vwo identiek.

Deze examenpraktijk doet in de tweede fase nog minder recht aan de situatie waarin het havo zich bevindt dan daarvoor, toen de overladenheid ook al als een probleem werd ervaren. Nu immers is er nog minder onderwijstijd dan voorheen en bevolken veel grotere groepen minder getalenteerde leerlingen de klaslokalen. Als wij de subdomeinen van het schoolexamen in het havo op een andere manier aan de orde stellen, waarom doen we dat bij de eindexamenthema's dan niet?

Is dat de reden waarom er zoveel slechte cijfers worden gehaald? Zijn de examenthema's te omvangrijk, te moeilijk, te abstract, te gedetailleerd? Doen ze

onvoldoende een beroep op de wat meer praktische gerichtheid van de havo-leerling? Appelleren de thema's wel voldoende aan de 'vlees-en-bloed' behoefte: het spektakel, de compassie of de relevantie waardoor we de aandacht van deze leerlingen kunnen vasthouden?

Een kleine rondgang door de eindexamenthema's van de afgelopen jaren: *Duitsland en Europa* was voor havo veel te moeilijk vanwege de enorme hoeveelheid details, maar het was geen 'ver-van-mijn-bed-show'.

Indonesië ligt goed in de markt bij havo, maar geeft problemen omdat de te leren periode veel te lang is.

Leerlingen gaan dan zaken door elkaar halen en bezondigen zich aan anachronistische opmerkingen. Indonesië vanaf 1814 was misschien beter geweest voor havo, want het onderwerp: uitbuiting, onderdrukking en de rechtvaardige strijd voor onafhankelijkheid, spreekt de havisten zeker aan.

De Sovjet Unie onder Stalin is misschien nog te doen, maar Brrrreznjev.....?

Net als bij Indonesië was een ingekorte versie voor havo beter geweest. Want al is de theorie van het marxisme aan de havo-leerling slechts in zeer afgeslankte vorm te slijten, het 'Big Brother is watching you'-gehalte gaat er in als koek!

We zien dus dat er momenteel examenthema's aan de orde zijn die, hoewel ze voor havo in een afgeslankte vorm beter behapbaar waren geweest, qua inhoud toch redelijk gekozen lijken. Maar helaas wacht ons voor het komend jaar nog een lastige klus. Dan staat 'Politieke cultuur in naoorlogs Nederland' op de rol; we krijgen te maken met het probleem van de 'impliciete voorkennis'.

Omdat zo'n onderwerp gesneden koek is voor de meeste docenten (en voor de meeste ouders, zeker die van vwo-leerlingen), ben je snel geneigd te denken dat leerlingen allerlei begrippen en gevoeligheden – toch zo typisch Nederlands tenslotte – wel kunnen plaatsen. Nee, dus. En dat kost dan weer een hoop extra tijd.

Kan het anders?

Wat doen we hieraan? Welke mogelijkheden hebben we überhaupt om er iets aan te doen? En op welke termijn hebben we daar dan in de praktijk iets aan?

De discussie bewoog zich rond drie thema's: welke mogelijkheden tot h/v-differentiatie in de stofomschrijving van examenthema's zijn er denkbaar, welke veranderingen op toetstechnisch gebied kunnen voor havo-leerlingen de 'maakbaarheid' van het eindexamen vergroten en wordt er tijdens de les en bij de constructie van examenkaternen wel voldoende gebruik gemaakt van een op havo-leest geschoeide didactiek?

Er werden een aantal suggesties gedaan tot verbetering.

Stofomschrijving: verschil maken tussen havo en vwo

Eén ding is duidelijk: als we het havo in een beter zittend examenjasje willen hijsen, moeten we beginnen bij de stofomschrijving. Deze zal aanwijzingen moeten geven, onderscheid moeten aanbrengen, met betrekking tot havo-examenstof en vwo-examenstof. Dit is misschien niet onmogelijk, maar de effecten hiervan zijn op z'n vroegst over drie jaar merkbaar.

Een andere mogelijkheid is het examenthema bij havo te beperken tot jaarlijks één in plaats van twee. Dit zou de verhouding tussen tijd besteed aan SE-stof en aan CE-stof recht trekken. Tussen beide programma-onderdelen bestaat in het havo nu een wanverhouding, omdat vrijwel het gehele havo-5 jaar aan eindexamenthema's moet worden besteed.

Met betrekking tot de weging van het eindexamencijfer ten opzichte van het schoolexamencijfer zou in dat geval een aanpassing moeten plaatsvinden ten gunste van het schoolexamencijfer. De vraag is natuurlijk of dat zo gemakkelijk te realiseren is.

Havo-examenthema's moeten in ieder geval korter worden (als er jaarlijks twee behandeld moeten worden), concreet van invulling, niet te bespiegelen, emotioneel moet de leerling bij het onderwerp betrokken kunnen raken, er moet een zekere link naar het heden kunnen worden gelegd en behandeling moet niet al te veel voorkennis vereisen. De benodigde voorkennis zou in een havo-stofomschrijving expliciet benoemd moeten worden in een voorwoord, zodat het probleem van de 'impliciete voorkennis' verdwijnt en een betere inschatting kan worden gemaakt van de benodigde onderwijstijd.

Afwisseling staat voorts hoog genoteerd, hetzij door twee heel verschillende thema's naast elkaar te programmeren, hetzij door dit binnen het onderwerp zelf aan te brengen (zoals bijvoorbeeld bij Indonesië). Het is zeer goed denkbaar dat, waar voor havo en vwo hetzelfde thema op het programma staat – mogelijk zelfs met dezelfde hoofdvraag als uitgangspunt – hier toch een voor havo en vwo verschillende invulling aan te geven. Het vereist natuurlijk wel de nodige oplettendheid van de docent als deze beide groepen 'bedient'.

het CE: meer rekening houden met havo

De klachten over de 'maakbaarheid' van het eindexamen geschiedenis nemen de laatste jaren in hevigheid toe. Zij vormen ook de aanleiding voor deze discussie en dit artikel. En er wordt – in weerwil van wat de staatssecretaris beweert – ook slecht gescoord. De oorzaak ligt waarschijnlijk minder bij de kwaliteit van de examens als wel bij de gewijzigde populatie van geschiedenisleerlingen sinds de invoering van de profielen.

Voor docenten lijkt echter ook de correctie een groter probleem te worden, niet alleen omdat ze veel meer kandidaten hebben, terwijl de examenlengte dezelfde is gebleven (en leerlingen (ook havo!) er sinds 1994 drie uur (!) aan kunnen werken), maar ook omdat ze niet goed uit de voeten kunnen met het correctievoorschrift.

Ook hier specifieke problemen bij het havo:

De 'taligheid' van het examen. Dit werkt twee kanten op en in beide gevallen is de leerling in het nadeel: als je leesvaardigheid niet voldoende is, snap je niet wat er van je wordt gevraagd. Als je schrijfvaardigheid niet voldoende is, formuleer je je antwoord verkeerd. De docent zit vervolgens hoofdschuddend de 'kretologie' op de blaadjes te vergelijken met het beschaafde Nederlands van het correctievoorschrift.

Ondertussen is nauwelijks meer vast te stellen of het de leerling nu wel of niet aan historisch inzicht ontbreekt. Oplossingen voor deze problemen bewegen zich vrijwel altijd in de sfeer van 'meer oefenen'; meer onderwijstijd, dus. Tja ...

Samenwerking met het vak Nederlands helpt misschien ook, maar zal van de secties weer een tijdsinvestering vragen.

De bronnen, te onderscheiden in tekstbronnen en beeldbronnen, die respectievelijk of te 'talig' zijn, of onduidelijk en voor meer uitleg vatbaar (de beruchte 'tempo doeloe-foto'), of eerder vervreemdend dan identificerend werken.

Examenmakers bij Cito/Cevo zijn zich uiteraard bewust van deze problemen en worstelen ook al enige tijd om vragen, bronnen en correctievoorschriften voor havo aan te passen aan de nieuwe tweede fase-populatie.

Omdat examens al ver van tevoren klaar moeten zijn, merken we dat vaak pas na twee jaar.

Verbeteringen kunnen zich richten op de formulering van de vraag en de eventuele intro bij de vraag, formuleren in het correctievoorschrift en selectie van bronnenmateriaal. De vragen kunnen meer sturend gemaakt worden, zodat leerlingen minder snel 'de weg kwijt raken'. De intro's bij vragen moeten zeer kort gehouden worden en de bronnen moeten ook beoordeeld worden op hun affectieve werking. Te denken valt bij voorbeeld aan ego-documenten. Bronnen van een te hoog (taal-)niveau kunnen bewerkt worden.

In het correctievoorschrift moeten voor havo niet dezelfde eisen worden gesteld als voor vwo. Aan de corrector moet enerzijds ruimte geboden worden, maar dit moet anderzijds geen onduidelijkheid creëren.

Een speciale havo-didactiek

We weten het niet, maar het zou kunnen dat bij de behandeling van examenthema's docenten die zowel havo als vwo-examenklassen hebben, ongemerkt min of meer dezelfde aanpak hanteren in beide groepen. Het onderwerp is per slot van rekening volledig identiek en soms wordt ook in beide groepen hetzelfde examenkatern gebruikt.

Als dat zo is, verval je snel in het 'theezakjes'-model: je gebruikt wat minder moeilijke woorden bij de havo-groep en het tempo ligt wat lager dus je slaat af en toe iets wat je te theoretisch vindt, over. Veel examenkaternen, vooral wanneer ze een 'havo' en een 'vwo'-boekje uitbrengen, doen precies hetzelfde: twee voor de prijs van één. De vraag is of beide groepen, havo en vwo, hiermee gediend zijn. Als altijd, kunnen we er vervolgens aan toevoegen: en als dat niet zo is, redt de vwo'er zich meestal wel en zit de havo'er met de problemen.

Maar wat is dan een 'havo-didactiek'? Bestaat die eigenlijk wel? Als die bestaat, horen we er verbazend weinig over. Buitengewoon vreemd voor een land, dat (als enige in Europa!) al ruim dertig jaar een dergelijk schooltype kent. Maar we blijken wel allemaal ongeveer te weten hoe je de havo-leerlingen zou moeten benaderen en wat voor soort stof voor hen geschikt is.

Duidelijk is dat we aan de 'leerbaarheid' van de stof bij havo hoge eisen stellen. De stof moet op een aansprekende manier worden aangeboden en bij voorkeur van concreet naar abstract toewerken: de inductieve methode. Leerlingen moeten zich er wat bij kunnen voorstellen. De les moet er enerzijds vooral op gericht zijn de leerlingen te activeren, het 'leren leren', anderzijds kunnen vaardigheden toch ook vaak beter met de hele groep geoefend worden. Individueel halen leerlingen te weinig uit een bron, een onderwijsleergesprek lijkt een betere methode.

Havo-leerlingen hebben veel behoefte aan 'leerstof', gewoon feitelijke informatie die ze kunnen leren. Gezien hun relatieve achterstand op het gebied van voorkennis, is dit ook wel begrijpelijk. Handreikingen in methodes om deze stof onder de knie te krijgen, zoals chronologische overzichten, begrippenlijsten, verwerkingsvragen en overzichts-vragen die leiden tot samenvatting van de leerstof zijn meer dan welkom.

Het werken met bronnen, een stapje verder dan het beheersen van de basisstof, is voor deze leerlingen al behoorlijk moeilijk. Bronnen moeten dus niet te moeilijk zijn of eventueel bewerkt worden. Een beknopte strategie met betrekking tot het werken met bronnen zou in de methodes ook niet misstaan.

Tot slot

Om de havo-leerling niet het kind van de tweede fase-rekening te laten worden, is het nodig dat er op korte termijn kritisch gekeken wordt naar de examenstof, de examenkaternen en de

examen-vragen waar deze groep leerlingen jaarlijks mee wordt geconfronteerd bij het vak geschiedenis.

Onder docenten, die tenslotte dagelijks met deze groep leerlingen te maken hebben, bestaat zeker wel een – deels onuitgesproken – consensus omtrent de vraag wat voor deze leerlingen wel en niet geschikt is. Er staat echter maar weinig op papier waar stofomschrijvers, katernenschrijvers en examenmakers houvast aan hebben. Het wordt dus tijd dat dat gebeurt. De discussie naar aanleiding waarvan dit artikel is geschreven, was een eerste stap.

Maar we gaan verder. Ook hierbij kunnen onze Kleio-rubriek 'De Gouden Kom' en de website van de VGN als platform dienen. Bij dezen bent U allen uitgenodigd aan de discussie deel te nemen!

De verkiezingen 2002



Bij Uitgeverij L.J. Veen verscheen 'ter ere' van de komende verkiezingen *Om de stembus. Verkiezingsaffiches 1918-1998* van D.J. Elzinga en G. Voerman. De auteurs, resp. hoogleraar staatsrecht aan de Rijksuniversiteit Groningen en hoofd van het Documentatiecentrum Nederlandse Politieke Partijen van de RUG, hebben hiermee een fantastisch werkje doen verschijnen. Hun uiteenzetting over tachtig jaar verkiezingsstrijd wordt uitbundig geïllustreerd met tachtig jaar verkiezingsaffiches. Het boek hoort dan ook bij de tentoonstelling *En dan barst de strijd los*, die tot en met 14 april te zien is in het Universiteitsmuseum

Om de stembus

in Groningen en daarna in de wandelgangen van de Tweede Kamer, waar men nu nog kan genieten van de beste politieke tekeningen van 2001.

De grote lijnen van verkiezingstopics, formatieperikelen en ontwikkeling en vorming van politieke partijen worden in het boek lezervriendelijk uit de doeken gedaan. Door de chronologische opzet kan je snel iets over een bepaalde periode vinden. En alle gebruikte afkortingen, en dat zijn er nogal wat in partij-politiek Nederland, worden achterin verklaard. Maar de grote aantrekkingskracht ligt hem in de vele affiches.

Eigenlijk had dit boek in folio-formaat moeten verschijnen; het is voor iedere leraar die naar aanleiding van de komende verkiezingen iets aan de 'wording en werking' wil doen een schatkist vol bronnen. Gelukkig is een vergrote kleurenkopie maken tegenwoordig niet meer zo duur ...

Je kunt leerlingen prima aan het werk zetten met affiches. Voor de verkiezingen van 1986 deed *Kleio* dat al voor: ook met een artikel en materiaal van Voerman, de mini-didactica nr.2.

D.J. Elzinga en G. Voerman, *Om de stembus. Verkiezingsaffiches 1918-1998*
(Uitgeverij L.J. Veen, Amsterdam 2002)
224 blz., €20,-.

Plezier hebben met geschiedenis?

**REACTION
REVOLUTION REFORM
IN
HISTORY**

Oscar Lansen

NATIONAL HISTORY DAY 2002

National History Day

Stel dat de geschiedenisfee morgenochtend aan je bed staat met de vraag welke vaardigheden je leerlingen zouden moeten beheersen. Wat zou je dan wensen? Interesse voor het vak? Het vermogen om zelfstandig bronnen te onderzoeken, probleemstellingen te analyseren en tot heldere conclusies te komen? Goede en boeiende presentaties? Kunnen samenwerken onder tijdsdruk zonder minoorlogen? Een droom nietwaar? Maar niet helemaal... Voor zo'n 700.000 leerlingen en 20.000 docenten in het Amerikaanse voortgezet onderwijs is deze wens werkelijkheid geworden. Ooit begonnen als een ééndaags evenement heeft National History Day tot nu toe zeven miljoen leerlingen een nieuwe kijk op geschiedenis gegeven.



Oscar Lansen is docent geschiedenis aan de University of South Carolina, Charlotte, en geeft daar les aan de lerarenopleiding.

Zoals ik al eerder in dit blad schreef (Kleio 2001/2, 10-16) gaat het al geruime tijd niet goed met het Amerikaanse geschiedenisonderwijs. Overvolle klassen, gebrekkig opgeleide leerkrachten, verouderde methoden, *accountability*, geldtekort, en weinig waardering voor geschiedenis, heeft het schoolklimaat voor Clio stevig verzuurd. Daarom besloot David van Tassel, historicus aan Case Western Reserve University, in 1974 een groep leerlingen uit het basis- en voortgezet onderwijs voor een dag naar de universiteit uit te nodigen. Hij wilde proberen ze meer voor geschiedenis te interesseren en wat vaardigheden bij te brengen.

In de loop van de tijd groeide zijn ééndaagse schoolreis uit tot een degelijk didactisch programma. En toen organisaties als de *American Historical Association*, de *Organization of American Historians*, de *National Council for History*

Education en de *National Council for the Social Studies* het programma hadden geprezen om zijn innovativiteit en effectiviteit brak National History Day op nationaal niveau door.

Vanuit haar hoofdkwartier aan de *University of Maryland* leidt deze organisatie vanaf 1980 programma's in 47 van de 50 Amerikaanse staten, Australië, Nieuw-Zeeland, Korea en Engeland.

Opzet van het programma

In zijn Amerikaanse vorm is National History Day een verrijkingsprogramma van een jaar voor alle vormen van het voortgezet onderwijs. Binnen een centraal thema als 'Triumph and Tragedy in History', 'Revolution, Reaction, Reform in History', 'Rights and Responsibilities in History', 'Exploration, Encounter, Exchange in History', 'Taking a Stand in History' en andere met opzet ruim geformuleerde

thema's worden de leerlingen aange-
moedigd zo actief, innovatief, maar wel
historisch verantwoord aan de slag te
gaan. Het is de bedoeling dat het werk
op een of andere manier wordt gepre-
senteerd. Voorwaarde is dat de presen-
taties grotendeels op primaire bronnen
zijn gebaseerd, een duidelijke band
met het thema hebben, en het werk
zijn van alle leden van de groep wan-
ner er sprake is van groepswerk.

Na een centrale introductie van het
thema aan het begin van het schooljaar
gaan leerlingen in Amerika onder be-
leiding van docenten een jaar lang aan
de slag. Tegen het einde van het
schooljaar komen de scholen bij elkaar
op een lokale universiteit voor een
regionale dag. Ingedeeld in leeftijdsca-
tegoriën (12-14 jarigen en 15-18 jaar),
presenteren de leerlingen het werk aan
elkaar, aan de lokale media en aan een
jury van universitaire docenten.
De jury selecteert de vijf beste presen-
taties per categorie en leeftijdsgroep.
Die leerlingen mogen meedoen aan de
geschiedenisdag van de eigen staat.
Daar herhaalt dit proces zich en selec-
teert men twee presentaties per cate-
gorie/leeftijdsgroep voor de nationale
dag, die in juni aan de *University of
Maryland* wordt gehouden.

Winnaars krijgen geldprijzen, studie-
beurzen (ja, dit is Amerika) en speciale
prijzen, zoals een aanbod van *History
Channel* om een professionele docu-
mentaire te maken, of van een muse-
um om het werk ten toon te stellen.

Verborgen talenten – onbekende stukjes verleden

Met de juiste hulp en ondersteu-
ning kan National History Day talenten
in leerlingen blootleggen die de stout-
ste verwachtingen overtreffen. Zo was
er bijvoorbeeld vorig jaar een twaalfjari-
ge leerling in Belmont, North Carolina,
die besloot onderzoek te doen naar de
oorlogservaringen van zijn grootvader.
Hij had hem nooit gekend, maar hij
had wel eens foto's van hem gezien, in
uniform en in een rolstoel. Daar groot-
moeder vrij vaag was omtrent de pre-
cise verwondingen die opa in de
Ardennen had opgelopen, nam hij con-
tact op met de sectie militaire geschie-
denis van het leger en de lokale vetera-
nenorganisatie. Daar ontdekte hij dat
zijn grootvader de oorlog ongedeerd
was doorgekomen.
Toen hij oma hiernaar vroeg, nam ze
hem mee naar de zolder en gaf hem

opa's legerkist en de brieven die hij
haar gedurende de oorlog had
gestuurd. Hierdoor ontdekte de leerling
dat niet zozeer directe verwondingen
zijn grootvader in een rolstoel hadden
geholpen, maar het psychische trauma
dat grootvader had overgehouden aan
het feit dat zijn handgranaat per onge-
luk een boerengezin in de Ardennen
had gedood. Dit had de trotse soldaat
aan de fles gebracht en vervolgens zijn
lichaam verwoest.
Voor National History Day trok de leer-
ling grootvader's uniform aan dat hij in
de kist had gevonden. In een mono-
loog, deels vanuit een rolstoel uit
grootvaders's brieven citerend, bracht
hij nogmaals opa's '*triumph and tragedy
in history*' tot leven.

Dit voorbeeld laat zien waar de kracht
ligt van National History Day. De keuze
van het onderwerp wordt aan de leer-
lingen overgelaten. Ze kunnen dan iets
nemen waarin ze echt geïnteresseerd
zijn.

Zo waren twee jongens, die samen
jarenlang hutten hadden gemaakt,
geïntrigeerd door Londen tijdens de
Blitz; zij bouwden hun eigen Anderson
shelter ...

Een leerling van Pueblo-indiaanse
afkomst had een ceremoniële deken
met een pick-up truck, terwijl in zijn
grootmoeder's ceremoniële deken een
paard en wagen-motief was geweven;
hij onderzocht op welke manier de

Ford Motor Company het leven in het
reservaat had veranderd.

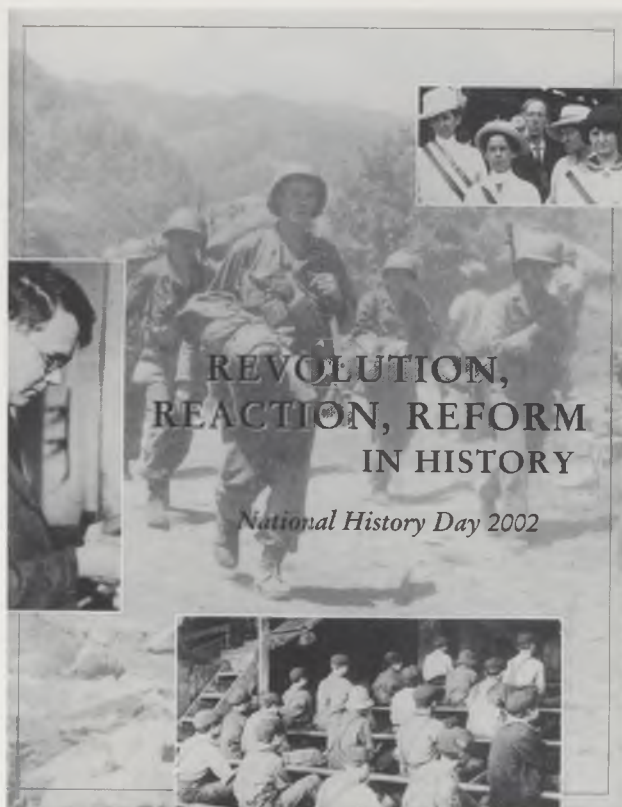
Een leerlinge met een beurs om medi-
cijnen te gaan studeren plaatste zich in
de schoenen van de eerste vrouwelijke
arts in de Verenigde Staten.
Een groep joodse leerlingen maakte
een documentaire over hun grootou-
ders gedurende de holocaust.

Eigen initiatief en historische vaardigheden

Omdat bronnenonderzoek verplicht
is, zijn de leerlingen gedwongen om
buiten het klaslokaal te kijken. Hiervoor
zijn vaardigheden nodig die een leer-
ling deels zelf, en deels met behulp van
specialisten (de archivaris, de gene-
aloog, de museumeducator, de redac-
teur) aanleert. De leerlingen krijgen
hierdoor niet alleen een kijkje in de toe-
gepaste geschiedeniskeuken, maar
ervaren de geschiedenis op een manier
die zij in het klaslokaal onmogelijk kun-
nen opdoen.

Ook voor de docent heeft de nadruk
op bronnenonderzoek zijn voordelen.
National History Day verstevigt de
band tussen scholen en allerlei lokale
historische verenigingen en instellingen
en geeft de docent toegang tot peda-
gogische middelen die anders buiten
zijn of haar bereik blijven. Het is vrij
eenvoudig een project op te zetten dat
zowel de school als een museum,
archief of lerarenopleiding ten goede





komt (zo laat ik aspirant docenten in het semester voor hun eindstage op een middelbare school met leerlingen en docenten aan een National History Day programma werken).

Omdat zij niet voor hun medeleerlingen wil onderdoen presenteren leerlingen hun onderzoeksresultaten vaak op een originele en authentieke wijze. Gedurende onze regionale dag heb ik concerten van Janis Joplin en de Sex Pistols bijgewoond, naar de Oprah Winfrey show over migratie van slaven geluisterd, een nagebouwde Apollocapsule, een opengebroken Titanic, en de ingang van een loopgraaf van dichtbij mogen bewonderen; en Graviolo Princip nogmaals Frans Ferdinand en Sophie zien vermoorden. Tevens moeten leerlingen aandacht besteden aan de helderheid en de structuur van de presentatie. Binnen tien minuten moet een onderwerp ingeleid zijn, het onderzoek belicht, de relatie met het centrale thema aangegeven, en een heldere conclusie geformuleerd; dit alles in een boeiende vorm en voor een publiek van medeleerlingen, deskundigen en leken.

Gedurende een National History Day project leren leerlingen versneld kritisch onderzoek te doen, constructief en gedisciplineerd samen te werken, een heldere presentatie te creëren, een tijdschema op te zetten, zich aan tijdslimieten te houden, en elkaar te ondersteunen en te corrigeren.

De feedback van de jury en het feit dat bijna alle participanten het volgende jaar weer meedoen, versterken deze vaardigheden. Bestaat de ideale geschiedenislerling dan toch?

Presentatie van het onderzoek

Binnen de Amerikaanse National History Day structuur hebben leerlingen de keuze om individueel of in groepen van maximaal vijf personen samen te werken. Men kan de bevindingen op vier verschillende manieren presenteren.

De klassieke presentatiewijze is het *onderzoeksrapport*. Deze (individuele) presentatievorm wordt voornamelijk gekozen door leerlingen die naar de universiteit doorstromen en wat betreft vaardigheden een voorsprong op de andere eerstejaars willen nemen. Een National History Day onderzoeksrapport heeft een lengte van tussen 1500 en 2500 woorden en moet voor een groot gedeelte op primaire bronnen gebaseerd zijn. Een jury van universitaire medewerkers beoordeelt het rapport en de geannoteerde bibliografie op relevantie, relatie tot het thema, en kwaliteit van onderzoek en presentatie. Gedurende een tien minuten durend interview tijdens de regionale, staats- of nationale dag, bespreekt de jury het werk met de leerling en geeft suggesties hoe het nog verbeterd kan worden.

De *tentoonstelling* is sinds het begin van National History Day de favoriete pre-

sentatievorm voor de onderbouw; het is vrij eenvoudig iets in elkaar te zetten en het vraagt een zekere hoeveelheid handvaardigheid (je hoeft niet stil te zitten). Het is de bedoeling dat de leerling(en) binnen strict gestelde afmetingen een visuele presentatie van het onderzoek creëren. Vaak maakt men gebruik van drie panelen met foto's en kaarten ondersteund met tekst (niet meer dan 250 woorden). Binnen het drieluik kunnen ook nog drie-dimensionale illustraties zoals maquettes, modellen, voorwerpen, neergezet worden. In een poging de show en de aandacht van de jury te stelen gaan veel groepen echter verder dan het traditionele drieluik. Vaak exposeren ze raketten, loopgraven, atoombomben, slagvelden, schepen, gebouwen, en dergelijke, voorzien van verlichting en, als dat erbij hoort, zelfs met beweging. De jury beoordeelt de tentoonstellingen aan de hand van de door de leerlingen samengestelde onderzoeksbrochure en een kort interview.

De *toneelvoorstelling* is de laatste jaren sterk aan het opkomen. Bij onderbouw-leerlingen gaat het vaak om een groepsvoorstelling (minder eng door het samen doen), in de bovenbouw zijn presentaties in de vorm van toneel meestal individueel. Kostuum en ensce-nering variëren van een eenvoudige monoloog tot uitgebreide wisselingen en special effects. Voor alle toneelvoorstellingen geldt dat de spelers zelf licht en geluid moeten bedienen, en dat de voorstelling niet langer dan tien minuten mag duren (met daarnaast vijf minuten voor het opzetten). Na het spel lichten de spelers gedurende vijf minuten hun onderzoek aan de jury toe, die wederom met behulp van een bijgeleverde onderzoeksbrochure tot een waardering komt.

De *media-presentatie/documentaire* heeft met de prijsdaling van PCs en de opkomst van digitale editing software een wedergeboorte meegemaakt. Het gaat nu niet meer om diaprojecties zoals voorheen, maar om videodocumentaires en computerprogramma's. De kwaliteit van het werk gaat hand in hand met de vaardigheid van de studenten. Dit leidt tot werk op allerlei niveaus, van lacherig opnemen van een stel fotos op een videoband, tot documentaires en powerpointpresentaties die zo door een omroep kunnen worden uitgezonden of deel kunnen uitmaken van een expositie in een museum.

Omdat een goede documentaire veel geld en tijd kost wordt deze categorie door de meer vermogende scholen gedomineerd, vaak in samenwerking met lokale musea en omroepen. Voor deze categorie geldt wederom een tijdslimiet van tien minuten en de bepaling dat als de presentatie eenmaal is gestart, geen verdere interventie van de makers is toegestaan. Een vijf minuten durende bespreking van het werk met de jury volgt op de presentatie.

Relatie met geschiedenis op school

Persoonlijk heb ik National History Day zowel als oppepmiddel op een kwakkelende school gebruikt, als voor een eindexamen activiteit op een IB (International Baccalaureate) en een lerarenopleiding. In mijn district zijn er scholen waar enkele leerlingen aan National History Day werken, en scholen die de hele onder- en/of bovenbouw erbij betrekken. Een paar scholen gaan zover dat men er binnen de school een multidisciplinair samenwerkingsprogramma van heeft opgezet (Social Studies, Geschiedenis, Engels, Tekenen/Handvaardigheid, Toneel). Enkele scholen gebruiken National History Day als het past binnen bepaalde thema's (bijvoorbeeld de Holocaust en Civil Rights), terwijl andere scholen een samenwerkingsverband hebben opgezet met lokale musea en archieven.

Eisen

Je kan NHD zo groot en zo klein, zo uitgebreid en beperkt maken als je maar wilt. Zolang je er met name in het eerste jaar de tijd en energie voor wilt uittrekken. Dat brengt ons tot de nadelen van National History Day. Het is zeker geen programma dat je even in een middagje, of voor een middagje, in mekaar zet. Als het onvoldoende georganiseerd en ondersteund wordt, lijdt het programma een vroege dood en is er een hoop tijd aan niets besteed. Maar als er eenmaal een solide basis voor het programma is gelegd, is National History Day gemakkelijk jaarlijks te houden. Een ander nadeel is dat National History Day tijd en geld kost; twee zaken die steeds schaarser in het onderwijs aan het worden zijn. Hier kan een solide opzet en een goede integratie in het lesplan uitkomst bieden. Tenslotte heeft men voor een goed National History Day-project de medewerking van buitenstaanders en/of

sponsors nodig. Dat betekent dat men niet alleen binnen de school, doch ook buiten de school moet coördineren.

Hoe kan een NHD programma opgezet worden?

Bezint eer gij begint! Het is voor het eerste jaar belangrijk op zeker te spelen. Een goede planning gaat aan ieder succesvol programma vooraf.

1. Welke bronnen staan ter beschikking? Maak allereerst een inventarisatie van de hoeveelheid mankracht die je kunt verwachten. Zijn er collega's die mee willen doen ('misschien' is niet voldoende)? Welke musea, archiefdiensten, lerarenopleidingen kunnen/willen concreet meewerken? Hoe? Zijn er gelden voor kostuums, tentoonstellingsmateriaal beschikbaar? Wat kan er geleend worden? Wat kunnen de musea, archieven, aan hulp bieden (faciliteiten, reproductiemogelijkheid van foto's en andere bronnen)? Helpt het om een speciaal thema te kiezen (de VOC)? Kan de gemeente wat bijdragen (tentoonstellingsruimte, subsidie)?

2. Hoeveel tijd mag National History Day kosten? Hoeveel tijd binnen de geschiedenislessen? Hoeveel buitenschoolse tijd? Hoeveel tijd kunnen/willen collega's en de buitenschoolse medewerkers aan het project besteden? Een goede integratie binnen het bestaande lesplan werpt hier zijn vruchten af. National History Day wordt dan een creatieve, didactisch verantwoorde methode om de leerlingen met een verplicht onderwerp te laten werken. Dit spaart tijd en energie en verzekert een goede opkomst gedurende de presentatiedag/-avond.

3. De bovenstaande punten leiden tot een eigen National History Day formule. Met de medeorganisatoren kan je nu de grootte, aard, en tijdsduur van de eerste National History Day bepalen.

4. Nu je iedereen toch bij elkaar hebt is het tijd een voorlopig programma op te zetten en taken te verdelen.

– Welk thema ga je gebruiken? Het Amerikaanse thema, een plaatselijk interessant thema? Of kies je voor een CE-onderwerp voor dit of volgend jaar?

– Wie precies gaat aan National History Day meedoen? Een hele jaargroep? Geselecteerde leerlingen? Wat ga je doen met leerlingen die niet meedoen of halverwege uitvallen?

– Welke presentatievormen ga je toestaan? Vallen de schriftelijke werkstukken en documentaires af om programmatische of technische redenen? Ga je National History Day in samenwerking met techniek/ICT doen en laat je daarom juist alleen maar computerprogramma's/documentaires en tentoonstellingen toe? Geef je cijfers voor de presentaties? Of wordt het een National History Day in de ware zin van het woord en zijn alle presentatievormen welkom?

– Hoe ga je de resultaten presenteren? Leerlingen willen eer van hun werk hebben (en wat belangstelling van de media voor je innovatieve onderwijsmethodes schaaft zeker niet). Wordt het een ouderavond? Een zaterdag? Een geschiedenisdag in de stad? Een excursie naar een lerarenopleiding?

– Hoe ziet het tijdschema van nu tot de geschiedenisdag eruit? Hoe en wanneer ga je het thema presenteren (centraal, in de klas)? Hoeveel tijd (waar en wanneer) kan voor National History Day uitgetrokken worden (één les per week, buitenschoolse tijd)? Wanneer en waar wordt de geschiedenisdag gehouden?

– Wie coördineert wat? De introductie? De PR? Buitenschoolse contacten? Eventuele sponsors? De financiën? De jury? De geschiedenisdag?

– Wanneer komt men weer bij elkaar?

5. Het is belangrijk het programma goed te introduceren. 'Wat de boer niet kent dat eet hij niet', gaat ook zeker voor leerlingen op.

Begin met het thema. Laat zien hoe dit thema in allerlei vormen door de eeuwen heen heeft gespeeld, zowel in ernstige situaties als in meer luchthartige. Indien noodzakelijk, relateer het thema aan het voor de klas uitgezochte onderwerp. Introduceer vervolgens de opdracht voor de leerlingen en de bronnen/samenwerking die ter beschikking staan.

Geef concrete voorbeelden van de toegestane presentatievormen (de Amerikaanse National History Day kan hierbij assisteren). Daag de leerlingen tenslotte uit met de geschiedenisdag (een suggestie van Otto van Bismarck: een gezamenlijke 'vijand' in de vorm van een andere klas of school doet wonderen).

6. De eigenlijke geschiedenisdag is de kroon op het werk en het werk van de leerlingen. De organisatie van zo'n dag is complex; er moet met veel zaken rekening gehouden worden.

Time line

Hoeveel tijd kost het om een succesvol National History Day programma op te zetten? Dat ligt aan de grootte van het programma en de hoeveelheid ondersteuning die je kunt verwachten.

Enkele vuistregels:

- Het kost tenminste vier weken om iedereen aan boord te krijgen. Tel er een week bij voor de coördinatie en een week individuele voorbereiding en je hebt dus zes weken nodig voordat National History Day in uw klas kan beginnen.
- Het bepalen van een onderwerp (inclusief inventarisatie van bronnen, samenstelling groep, en het formuleren van de vraagstelling) duurt twee tot drie weken. Daarna ligt het aan de opzet (samenwerking met lerarenopleiding, buitenschools werk, etcetera) hoeveel tijd de leerlingen nodig hebben voor onderzoek en presentatievoorbereiding.
- Begin, zodra het programma geïntroduceerd is, met het werven van sponsors en speciale prijzen. Deze doorgaande activiteit heeft vaak een domino-effect (die en die doet ook mee). Laat ook de leerlingen weten wie je al hebt.
- Werf de jury ongeveer zes weken voor de geschiedenisdag. Als je dit te vroeg doet dan haken leden af; te laat creëert paniek. Je weet dan ook hoeveel leerlingen werkelijk meedoen, en hoeveel juryleden nodig zijn. Probeer experts te krijgen voor de verschillende types jury.
- Begin vier weken voor de geschiedenisdag met de opzet van de ruimtes en het werven van assistenten. Wie zorgt er voor de tafels, wie regelt de stoelen, de lichten op het toneel? Je hebt tevens gedurende de geschiedenisdag ten minste vier capabele medewerkers nodig: een voor de supervisie van de tentoonstelling, één voor de supervisie van de rapportbesprekingen, één voor de supervisie van de toneelvoorstellingen en de documentaires, en één stressbestendig, creatief manusje-van-alles om de onvermijdelijke vuren te blussen. Dat geeft jezelf de gelegenheid om je met de jury's te bemoeien, disputen te beslechten, complimenten en klachten van ouders te incasseren en de tijd in de gaten te houden.
- Drie weken voor de dag is het tijd voor de eventuele uitnodigingen aan speciale gasten (de krant/VIP's zijn natuurlijk al uitgenodigd op het moment dat je zeker wilt dat er een National History Day zou komen).
- Twee weken voor de dag is de stilte voor de storm. Dit is de ideale tijd om de openingsspeech voor te bereiden, certificaten in te vullen, tafelnummers te drukken, deelnemerslijsten samen te stellen, jurykaarten te drukken, etcetera.
- Één week voor de dag nodig je de jury's en overige medewerkers uit voor instructies. Het is belangrijk om iedereen over alles in te lichten. Dit creëert de appreciatie voor de complexiteit van het evenement en garandeert een coöperatieve en flexibele houding van iedereen. Gedurende deze week is het verstandig om alle deelnemende scholen te polsen over uitvallers of nieuwe deelnemers die het tot in de puntjes verzorgde programma danig in de war kunnen schoppen. Geef alle deelnemers hun instructies.
- Print een dag voor het evenement het programma en corrigeer de deelnemerslijsten. En dan maar hopen dat er niets fout gaat ...

In principe zijn voor een geschiedenisdag drie ruimtes nodig: een zaal voor de opening, het toneel, de documentaires en voor de prijsuitreiking. Deze zaal moet genoeg stoelen hebben voor alle deelnemers en eventueel publiek en voldoende ruimte voor de toneelvoorstellingen (aula, gymnastiekzaal?). De tweede ruimte is de expositieruimte voor de tentoonstellingen. Houd de presentaties compact, dan passen ze op een tafel en heb je aan wat simpel telwerk voldoende (zorg voor een paar extra tafels wanneer andere scholen meedoen; hun rekenkunde doet vaak

voor de uwe onder). Zorg ervoor dat ten minste één derde van de tafels een stopcontact in de buurt heeft voor leerlingen die het wonder van de elektriciteit hebben ontdekt. Een klaslokaal of een kamer is nodig voor de jury in verband met de interviews en de besprekingen.

De tweede zorg is de jury. Daar de beoordeling van het werk tijd kost, is het verstandig met meerdere jury's te werken. Ga ervan uit dat de beoordeling van ieder tentoonstellingsproject zeven minuten kost; een rapport vijf-

ten minuten; en de toneelstukjes/-documentaires achttien minuten. Daarnaast heeft de jury tenminste een half uur nodig om de winnaars te bepalen. Probeer waar mogelijk de jury's per activiteit en leeftijdscategorie op te splitsen. Indien één categorie te groot is, dan kan je van 'run-off' jury's gebruik maken: je verdeelt de categorie in meerdere groepen met aparte jury's. Deze kiezen de beste drie of vijf per groep, en vervolgens gaan alle juryleden deze besten nogmaals bekijken.

De derde zorg is tijd. Er is bijna nooit genoeg tijd. De opening duurt tenminste twintig minuten. De prijsuitreiking een stuk langer. Als je besluit de geschiedenisdag op een zaterdag te houden dan is tijdgebrek relatief. Maar tijdens een (ouder)avond of op vrijdagmiddag is creatief organiseren noodzakelijk.

NHD

NATIONAL

HISTORY DAY

Een suggestie: Bepaal dat de tentoonstellingen en de onderzoeksrapporten een paar dagen voor de geschiedenisdag klaar moeten zijn. Plaats de tentoonstellingen van te voren, zodat iedereen ze al kan zien. (Laat de ouders wat vroeger komen als het gaat om een ouderavond.) De jury heeft nu ruimschoots vooraf tijd om de tentoonstellingen te beoordelen (zonder interviews) en de onderzoeksrapporten te bespreken en te waarderen. Vervolgens kan gedurende de geschiedenisdag de beschikbare tijd gebruikt worden voor de toneelvoorstellingen en documentaires (ouders kunnen nogmaals de tentoonstellingen bekijken terwijl de toneel-/documentaire-jury tot een beslissing komt).

Belangrijk zijn de administratie en de prijzen. Alle projecten dienen gecoördineerd te worden zodat schooltype en leerjaar de jury niet beïnvloeden. Zorg dat iedere deelnemer een certificaat krijgt. Kleine prijzen zijn altijd leuk. Vaak werken plaatselijke sponsors hier wel aan mee. Daarnaast kunt U ook speciale prijzen op de kop tikken.

Benader musea, kranten, archieven, een theatergroep en dergelijke en nodig ze uit een speciale prijs uit te reiken voor bijvoorbeeld de beste tentoonstelling, het beste gebruik van archiefmateriaal, het beste gebruik van de krant als historisch bron, de best geacteerde toneelvoorstelling. Voorwaarde kan zijn dat de sponsor zelf moet komen beoordelen en de eigen prijs moet meenemen (als je zo de krant in klas krijgt ben je automatisch van publiciteit verzekerd).

7. Archiveer het gebruikte materiaal zorgvuldig. Zorg ervoor dat van de beste tentoonstellingen dia's of digitale fotos zijn gemaakt. Zet de toneeluitvoeringen op video en maak kopieën van de beste onderzoeksrapporten. U kunt ze een volgend jaar als voorbeeld gebruiken.

Leerlingbegeleiding

National History Day is voor leerlingen onontgonnen terrein. Een goede begeleiding is daarom belangrijk. De grootste struikelblokken zijn vaak de keuze van een onderwerp en een presentatievorm. Voordat je de eerste zin over je lippen hebt, weten de leerlingen al wat ze gaan doen en met wie. Hier is begeleiding op z'n plaats. De 1800 leerkrachten in mijn district maken gebruik van een simpel werkschema, waarmee de leerlingen eerst de relevantie van het thema, de beschikbare bronnen en de meest effectieve presentatiemethode uitzoeken, voordat ze hun onderwerp vaststellen. Deze benadering voorkomt dat

men halverwege vast komt te zitten of dat de presentatie weinig met de historische inhoud en/of het thema van doen heeft.

Daarna is de begeleiding vrij eenvoudig. Als u de hulp van studenten aan lerarenopleidingen hebt ingeroepen, dan wordt uw rol die van supervisor. Indien u zelf begeleidt, dan zijn regelmatige besprekingen met de leerlingen en een 'problemsprekkuur' vaak voldoende. Daarnaast kunnen leerlingen ook elkaar begeleiden. Eén keer in de maand kunnen de leerlingen elkaar bijvoorbeeld laten zien hoever ze zijn en elkaars werk bespreken. Dit motiveert en stimuleert de creativiteit (maar pas op voor intellectuele spionage). Een paar weken voordat de presentaties gereed moeten zijn is het tijd om de historische duimschroeven eens stevig aan te draaien. Het vooruitzicht om voor je ouders en medeleerlingen af te gaan is niet aantrekkelijk en je bent als leraar dan vaak de reddende engel/-inflexibele duivel. Maar wees niet bang, gedurende de geschiedenisdag zeggen veel leerlingen dat hun verwachtingen overtroffen zijn en dat zonder U de wereld maar een saaie boel is.

Ten slotte

De kracht van het Amerikaanse National History Day programma ligt in haar uitgebreide organisatie en de grote hoeveelheid ondersteunend materiaal die beschikbaar is. Je kunt vrij van het Amerikaanse materiaal gebruik maken. De National History Day Website <http://www.thehistorynet.com/NationalHistoryDay/>

biedt een schat aan informatie.

Je kunt hier tevens het volgende materiaal downloaden:

- Student Contest Guide: dit is het reglement. Het bevat gedetailleerde informatie per categorie en geeft voorbeelden hoe het wel en hoe het niet te doen.
- Teacher Theme Guide: dit is een lijvig boek met een schat aan thema-informatie, didactische suggesties, web bronnen en lesplannen.
- Theme sheet: dit is de uitleg van het thema van dit jaar met suggesties voor onderwerpen.
- Directe links naar bronnen-onderzoek.

Je kunt tevens direct contact opnemen met het Amerikaanse hoofdkwartier. National History Day, 0119 Cecil Hall, University of Maryland College Park, MD 20742 USA
E-mail: National.History.Day@umail.umd.edu

Daarnaast is er een National History Day discussiegroep op het History Net (<http://www2.h-net.msu.edu/~histday/>) waar docenten materiaal en ervaring kunnen uitwisselen.

Je kunt mij ook een e-mail sturen: oelansen@email.uncc.edu

Ten slotte stuur ik je graag kopieën van de certificaten, jurykaarten, en het ondersteunend materiaal dat ik voor mijn district ontworpen heb.

NHD geschiedenisdag

Het is aan te raden dat u en uw vier coördinatoren twee uur voor het begin van het evenement aanwezig zijn. Er is altijd iets niet in orde. Tafels moeten verschoven worden, tafelnummers moeten gereorganiseerd worden etcetera.

De deelnemers zijn altijd te vroeg. Zorg daarom voor deelnemersregistratie op een centraal punt 45 minuten voor de start van het programma. Hierdoor krijgt u vlak voor het begin van het evenement nog te zien wat er veranderd moet worden. De coördinatoren kunnen hier hun hoofd over breken terwijl u het programma opent.

Zorg dat de jury 20 minuten te vroeg is. Stel de leden (nogmaals) aan elkaar voor en geef ze instructies (5 minuten). Laat ze de volgende 15 minuten in hun sop gaarkoken.

Houd de opening kort. Bespreek het thema met de nodige historische zelfspot en geef duidelijke instructies (leerlingen moeten aanwezig zijn gedurende jurering, blijf van de jury en elkaar/elkaars werk af, en beklaag je alleen bij de leiding). Geef iedereen 10 minuten voordat de jurering begint.

Waak over de tijd. Geef instructies aan de coördinatoren. Zorg dat de jury tijd heeft om tot een beoordeling te komen. Help de jury als er vragen over het reglement zijn of wanneer men er niet uitkomt. Blijf echter objectief (niet moeilijk want hoogstwaarschijnlijk ziet uzelf weinig van wat er die dag gepresenteerd is). Houd de jury-uitslagen bij.

Probeer de prijsuitreiking niet teveel uit te rekken. Begin snel na de bedankjes van de jury/medewerkers en de lovende woorden voor al de deelnemers. Laat de sponsors eerst de speciale prijzen uitreiken. Kondig daarna zelf de prijswinnaars aan. Sluit af met een uitnodiging voor volgend jaar.

Maria van Haperen, Tineke Bogaerts

De verhalenman

De Verhalenman van Amsterdam over de impact van verhalen; de overstijgende waarde van vertellen en hoe het verhaal verdieping geeft aan het structuurbegrip inleving.

Informatie over het verleden is van oudsher verhalend. Nog niet eens zo heel lang geleden bestond de geschiedenis louter en alleen uit vertellingen. De betrouwbaarheid van de feiten was doorgaans ondergeschikt aan de bedoeling of boodschap van het verhaal. De 'grote mannen'-geschiedenis droeg een boodschap uit met geldende deugden als 'moed' en 'trouw'. De schildering van de historische gebeurtenis moest kleurrijk zijn om in te spelen op de ontvankelijkheid van de toehoorders. Ook nu moet een vak als geschiedenis in hoge mate het element 'fictie' accepteren, omdat interpretatie van causale verbanden tot op zekere hoogte arbitrair is. Daarnaast kan het verleden niet authentiek worden beleefd. Door het aanhoren van verhalen leren kinderen waarheid en fictie van elkaar te onderscheiden en dat scherpt de kritische zin.

In Amsterdam huist een echte Verhalenman, Karel Baracs (1950). Ooit wilde hij acteur worden, maar koos bewust voor het basisonderwijs. Toen daar na vijftien jaar de sleet in kwam, zocht hij naar middelen en mogelijkheden om zijn ervaringen als onderwijzer, opvoeder en kunstenaar te combine-

ren. Met succes, want tegenwoordig vertelt hij verhalen en houdt daarnaast ook nog workshops en trainingen waar docenten en andere professionals kunnen leren vertellen.

Wie is de Verhalenman eigenlijk?

'Formeel ben ik leraar basisonderwijs (32 uur). In de praktijk werk ik full-time als Verhalenman. Al vanaf 1974 werk ik in het onderwijs waar ik startte met grootse idealen. Ik wilde aantonen dat onderwijs levendig en inspirerend moet zijn, dat opvoeding mensen niet in een keurslijf hoeft te dringen, maar talenten tot bloei kan brengen, dat leren leuk kan zijn.

Van huis kom ik uit een familie die enthousiast leeft, met interesse voor de wereld. Ondanks, of misschien juist door, creativiteit, belangstelling voor muziek, voor de natuur en voor verhalen, was ik zelf op de middelbare school vastgelopen. Het onderwijs was voor mij te saai, te zakelijk. Ik kreeg voortdurend straf en bleef vier keer zitten. Op mijn twintigste had ik de havo af en ging naar de Pedagogische Academie. Daar maakte ik kennis met de beginselen van het Jenaplan, waarin ruimte is voor spel en gesprek binnen de dagelijkse onderwijspraktijk. Een aantrekkelijk model dat ik jarenlang in praktijk bracht op de Blauwe Lijn in de Bijlmermeer. Met veel afwisseling tussen cognitieve en kunstzinnige onderdelen. Met andere woorden: ik probeerde onderwijs te geven dat hoofd, hart en handen aanspreekt.

Sinds 1993 werk ik vier dagen per week als Verhalenman voor de basisscholen in het Amsterdamse stadsdeel Zeeburg. Vijftien basisscholen, in totaal twintig locaties. Een heel gemengd gebied met zowel allochtone als meer kansrijke (KNSM-eiland) kinderen. De

creatie van Verhalenman is geboren naar aanleiding van een activiteit voor het toenmalige Projekt Buro Voor-rangsbeleid. Een aantal onderwijzers werd vrijgesteld van reguliere taken om projecten te bedenken om achterstanden, van met name allochtone kinderen, tegen te gaan.'

Tegenwoordig treedt de Verhalenman op door heel Nederland. Met een koffer vol verkleedkleren, attributen en een gitaar verzorgt hij voorstellingen voor kinderen van alle leeftijden van de basisschool. Hij vertelt niet alleen, maar speelt ook toneel en nodigt kinderen uit om mee te spelen.

Geschiedenisverhalen

Hoe ga je om met geschiedenis? Wordt daar door scholen specifiek om gevraagd? Of gebruik je het verleden voor andere doelstellingen?

'Geschiedenis is in die zin belangrijk, dat je mensen van vlees en bloed kunt creëren tegen de achtergrond van een bepaalde tijd. Zelf ben ik wel geïnteresseerd in het verleden; dat heb ik van thuis en van mijn eigen leraren meegekregen. Ik werk vaak op basis van bestaande boeken. Ik ga altijd uit van een leeftijdsgenoot van de kinderen aan wie ik het verhaal vertel. Voor de basisschool werk ik meestal met jeugdliteratuur. Vaak zijn het boeken die mijzelf destijds geraakt hebben. In die boeken wordt een bepaalde tijd neergezet door de ogen van kinderen. Hier heb ik bijvoorbeeld *In den otter* van C.J. Kieviet. Een zoontje van een hotelier in Zaandam ervaart de onderdrukking door de Fransen. Het is ontzettend leuk om daaruit te putten. Kinderen vergeten dan nooit meer dat hier ooit een Franse bezetting is geweest. Zo heb ik ook Singer over joods leven in Oost-Europa (*Kinderverhalen*), de VOC-tijd (*Scheepsmaat Woeltje* van K. Norel), de prehistorie met Wilkeshuis (*Patava de*



Karel heeft wel dertig koffers met verkleedkleden en andere spullen bij zijn verschillende verhalen.



holenjongen), de bezetting met Jan Terlouw (Oorlogswinter natuurlijk, maar ook Pjotr).

Je hoeft niet het hele boek van haver tot gort over te brengen. Je moet iets hebben van een performer. Al ben je niet iemand die voor zijn beroep avond aan avond een hele menigte in het theater in zijn hand houdt, toch is het aspect van 'performance' belangrijk. Leerlingen moeten kunnen meegaan in je verhaal. Je bereikt dan de prachtigste doelen. Om te beginnen dat je zelf als mens helemaal bij je kinderen bent. Oogcontact van de verteller met de groep, maar ook met ieder individueel. Bij geschiedenis denk je al gauw aan overdracht van informatie, maar het gaat natuurlijk om veel meer.'

Bedoel je dat je met je verhaal een sfeer creëert waarin leerlingen makkelijker gaan doen wat ze nu eenmaal moeten doen?

'Het verhaal is in principe een opstap naar de les: het werken met een methode, het doen wat gedaan moet worden. Maar de sfeer, het begrip dat de leerlingen gekregen hebben, werken ook door. Kinderen krijgen een veel betere greep op de abstractie van de lesstof als ze zich erbij betrokken voelen. Aan de ene kant zullen ze zeker veel meer van de les onthouden, dus de kennis neemt toe, maar ze zijn ook veel meer geneigd die kennis te gebruiken. Mijn verhalen onderscheiden zich van de verhalen die over het algemeen in de klas verteld worden. Ze gaan over leeftijdgenoten die in een andere tijd leefden. Misschien wel een beetje 'grote-mannen- en grote-vrouwengeschiedenis', maar dan in de ogen van kinderen. Mijn verhalen bevatten, behalve feiten en couleur locale, ook een stevig stuk menselijkheid. Mijn hoofdpersonen hebben allerlei gevoelens. Bijvoorbeeld blijdschap, omdat vader weer is thuisgekomen uit de oorlog. De buurman is er helaas niet meer. Vader vertelt dan 'waarom' en 'wat' hij zelf allemaal heeft meege-

maakt en zijn kinderen worden nog blijer dat hij behouden is weergekeerd. Je schetst het familieleven in die tijd er vanzelf bij.'

Heb je dan niet meer informatie nodig dan die jeugdboeken?

'Natuurlijk. Ik gebruik bij de voorbereiding ook de gebruikelijke geschiedenisboeken. En verder lees ik ook nog steeds heel graag in De Rek. Dan krijg je vanzelf een beeld. Ik heb zelf les gehad van De Rek. Onvergetelijk. Meneer de Rek was niet sterk in individueel contact. Maar hij was absoluut begeistert voor het vak geschiedenis en hij had een sterke drang om het verleden echt over te brengen. Hij was bijzonder geïrriteerd als leerlingen niet geïnteresseerd waren. Maar de meeste hingen wel aan zijn lippen. Hij ging vrij eigenaardig te werk. Hij rookte in de les en als hij vertelde hield hij daarbij altijd een sigaret rechtop vast – *Karei demonstreert ons hoe* – en liet hem gewoon branden terwijl hij rondliep en dingen zei als: 'Marco Polo was een intelligente knaap uit de hoogste kringen van Venetië, die maar één wens had: te reizen. Zijn wens zou in vervulling gaan.' Dan kon hij onverwacht naar iemand uitvallen: 'Heel vervelend, wat je doet. Hou op!' en een tafeltje rechtzetten dat hem niet beviel en daarna weer doorgaan: '... en zo kwamen zijn wensen uit'.

Omgaan met publiek

'Nu weet ik dat hij zijn verhaal beschermde tegen 'invloeden van buiten'. Dat doe ik zelf ook. Als kinderen in het publiek storend gedrag vertonen, ga ik daar altijd op in. Ik doe dat niet zo wild als De Rek. Je maakt zo zelf je verhaal kapot. Maar je kunt wat zachter zeggen dat iemand stoort. 'Sandra, niet doen, ik probeer wat uit te leggen ...' Ik ga er op dat moment niet vanuit dat het storende gedrag van sommige kinderen aan mijzelf ligt. Ze moeten er gewoon mee ophouden. Ik ben bezig

een goed en spannend verhaal te vertellen. Dus ik ga naar zo'n kind toe en spreek het kort en vriendelijk, maar wel persoonlijk en 'to the point' toe. Je moet het kind, dat storend gedrag vertoont, niet onmiddellijk het gevoel geven dat hij weg moet of zo. Hij moet zich alleen een beetje aanpassen. Eventueel doe ik dat twee keer, als het moet. En in dat persoonlijk contact met de stoorzender probeer ik dan aan te geven, dat hij of zij er echt ook bij hoort. Maar ik probeer het kort te houden en de sfeer van het verhaal zoveel mogelijk intact te laten. En omdat ik een relatie opbouw met de kinderen komt die heel persoonlijke oproep meestal wel over.'

Hoe lang duurt een boeiend verhaal? Vijf of tien minuten?

'Dat kan je zo niet zeggen. Het hangt er vanaf. Als de docent een geboeide en aandachtige groep voor zijn neus heeft en je hebt nog van alles te vertellen, ga dan maar door. Alles kan. Al moet je waarschijnlijk wel rekening houden met de rest van het programma op die schooldag. Voor de Verhalenman ligt dat wat anders. Ik kom op scholen om te vertellen. Van een leraar lijkt het me teveel gevraagd om ieder lesuur te beginnen met een lang goed verhaal. Dus dan maar kort. Je blijft dan gemakkelijk binnen de spanningsboog. En je moet immers nog naar de abstractie. Maar dat gaat vervolgens vrij gemakkelijk: van Patava, die verstoppertje spelend met vriendjes in een grot, de hollenbeer ontdekt, is de overstap naar de schilderingen in grotten van Lascaux in Frankrijk slechts klein. Met de kaart erbij,

Benieuwd hoe Karel Baracs te werk gaat?
Op woensdag 24 april van 10.00 tot ongeveer 11.30 u. vertelt hij samen met Ruth in het Verzetsmuseum in Amsterdam het verhaal van Marijke Brown aan twee basisschoolgroepen. Daarbij zijn (enkele) VGN-leden van harte welkom. Er is gelegenheid om met hem na te praten en vragen te stellen over zijn vertelmethode. Het moet wel van te voren afgesproken worden! Neem contact op met Tineke Bogaerts: tel. 030-6883576 of e-mail: c.bogaerts@hccnet.nl

afbeeldingen van andere schilderijen, het landschap, ben je al snel aan het lesgeven over de prehistorie. En dat terwijl de interesse al aanwezig is.'

Heb je zelf beeldmateriaal nodig bij je verhaal of gebruik je het regelmatig?
'Nee, dat is meer iets voor de docent die na mij komt. Ik vertel het verhaal. Een afbeelding erbij is niet echt nodig. Het kan wel. Ik teken wel eens de bizon op het bord, die Patava tekende voor zijn vriendjes in de sneeuw. En ik gebruik dus ook voorwerpen en verkleedspullen voor mijn verhaal. Voor een docent is een stok als speer al goed. Zelf verkleed ik me vaak zoals het bij het verhaal past en soms heb ik ook verkleedspullen voor leerlingen bij me. Die spelen dan een rol in mijn verhaal. Het zijn altijd dingen die heel snel aan en uit kunnen. Binnen een seconde zijn kinderen boef, politieagent, soldaat of schaapje. Mijn werk vervangt niet de methode en het werk van de leraren zelf, maar die zouden wel gek zijn als ze geen gebruik maakten van de goede sfeer en de interesse die de kinderen gekregen hebben. Goede leraren gaan daarop door. Als verteller voel ik me thuis in de traditie van Van der Hulst, de schrijver van vele jeugd- en schoolboeken voor het protestants-christelijk onderwijs, die fantastisch kon vertellen. In zijn boekje *Het vertellen* staat wat ik bedoel. Hij is mijn grote voorbeeld.'

De praktijk

De scholen in Zeeburg kunnen ieder jaar een nieuw programma kiezen. Er zijn vertellingen, die meer gericht zijn op taalvaardigheid, of meer op cultuur en alle lessen bevatten ook elementen voor sociaal-emotionele vorming. Karel heeft in zijn koffers een groot aantal verhalen, ieder gericht op een onderwerp in het basisschoolcurriculum. Voor geschiedenis bijvoorbeeld kan je kiezen uit verschillende tijdperken. Verder zijn er grotere projecten: de Verhalenman kan leerlingen leren vertellen; een project dat eindigt met de verhalenshow – een voorstelling

van goede vertellers. Aan ieder kind heeft Karel dan al uitgelegd hoe je nog beter iets kunt vertellen en er wordt uitgebreid geoefend, bijvoorbeeld in 'kwaad praten', niet gillen, op je standpunt blijven staan, niet bang zijn, harder spreken, luisteren. En er is het verhaal van Marijke Brown, dat te maken heeft met de Tweede Wereldoorlog.

'Ik heb dat project samen met het Verzetsmuseum Amsterdam gemaakt voor alle groepen acht van Zeeburg. Ik vertel daarin over het joodse babietje Ruth, dat in de oorlog werd geboren en waarvan de ouders werden opgepakt. Mijn moeder haalde haar uit de crèche van de Hollandse Schouwburg. Ruth werd ingeschreven als 'Marijke' en een vriendin fungeerde als de ongetrouwde moeder, die thuis niet had durven vertellen dat ze zwanger was. Hoe dat allemaal tijdens de Tweede Wereldoorlog in werkelijkheid is gegaan heb ik van mijn moeder gehoord en ik vertel vanuit Marijke hoe haar leven verder is gelopen.

Na de oorlog, in 1947, kwam ze terecht bij familie: haar ouders waren niet meer terug gekomen, maar in de Verenigde Staten bleken familieleden van het kindje te wonen. De vriendin van mijn moeder kreeg een enorme schok. Marijke was inmiddels al vijf jaar toen ze weg moest. Haar nieuwe gezin vertelde haar niets over het oorlogsverleden. Ze heette weer Ruth en toen ze volwassenen werd trouwde ze met meneer Brown.

Maar ze bleef zich wel herinneren dat zij ergens in Nederland nog een moeder had. En ze is in de jaren tachtig gaan zoeken. De vriendin van mijn moeder was toen al overleden, maar Ruth vond wel meer familie van haar ouders. Die mensen wisten niets van haar verleden als 'Marijke'. Maar inmiddels was ik voor mijn moeder ook gaan zoeken. Die was toen al ouder en wilde graag de oorlogsbaby nog eens zien. Zij wist hoe Marijke eigenlijk geheten had en ook ik kwam dus bij de Amsterdamse familie terecht. Een idiote samenloop van omstandigheden.

Ruth is nu twee keer in Nederland geweest en de laatste keer heeft zij voor negen groepen acht samen met mij dit verhaal verteld. Het was heel aangrijpend voor de kinderen. Ze konden zich heel goed de situatie voorstellen. Vooral een paar allochtone meisjes waren erg betrokken en lief voor Ruth. Je zou eigenlijk uit moeten zoeken

waarom juist die islamitische meisjes zo meeleefden met de lotgevallen van een joods kind in en na de oorlog. Ze vroegen van alles en waren heel begaan. Ze hadden een groot hart.

Als ik in april dit verhaal weer ga vertellen, dan komt Marijke weer over uit de VS en doet mee.'

Verhalen vertellen is nodig

'De techniek van verhalen vertellen kun je aanleren. Ik geef een workshop 'Vertellen in de klas' en probeer cursisten te leren 'hoe' ze kinderen, een groep kunnen boeien en 'raken'. Van essentieel belang is dat een verhaal emotie oproept. Daardoor schept een docent een goed leerklimaat. Onuitgesproken toont hij dat geschiedenis de moeite waard is en dat leerlingen voor hem belangrijk zijn. Ook de hoofdpersonen in een verhaal worden neergezet als mensen met emoties. Neem Rembrandt van Rijn: hij tekent graag en goed, maar hij is verdrietig omdat hij dat niet altijd mag doen. Of hij is boos, omdat een opdrachtgever hem niet op tijd betaalt. Of hij is bang voor de pest, de gevreesde ziekte die zijn gezin bedreigt.

Je kunt gevoelens in een verhaal op twee manieren concreet maken. Gebruik de directe rede in het verhaal. Een voorbeeld: Vader Van Rijn stond in de deuropening en zag tot zijn verbazing zijn zoon zitten aan de keukentafel, een ganzenveer in de hand. "Verdorie, Rembrandt! Je zou hout halen! Zit je nu al weer te tekenen?" We horen de vader spreken. We ervaren door zijn stem de afkeur van zo'n luie zoon met kunstzinnige aspiraties. Die ervaring is van groot belang, want die boze vader raakt ons meer dan een nuchtere beschrijving. Veel vertellers zouden het vermoedelijk laten bij de indirecte rede: "Rembrandt's vader maakte zich zorgen en verbood de jongen eenvoudigweg om te tekenen."

Wissel directe en indirecte rede bij vertellen af. Beschrijf feiten, gebeurtenissen en personen, maar laat vooral hun karakters lachen, huilen, mopperen, ruzie maken en feest vieren. Breng ze tot leven.

De andere manier om dit effect te bereiken is dramatiseren, met andere woorden 'speel de boze vader' en 'speel de verdrietige schilder'. Door een beetje toneelspel te verbinden aan een les uit de methode zal de informatie overkomen en beklijven. Dat is iets dat ik met cursisten oefen.'

Cees van der Kooij

Een plaats voor cultureel erfgoed in de Pabo

Zowel internationaal als nationaal staat cultureel erfgoed hoog op de politieke agenda. De Unesco probeert via de Werelderfgoedlijst duidelijk te maken dat bepaalde overblijfselen uit het verleden van waarde zijn voor de hele wereld. Het beleid, ontwikkeld op het Ministerie van OC en W is gericht op behoud van cultureel erfgoed en op de toegankelijkheid van het cultureel erfgoed, met specifieke aandacht voor cultureel erfgoed in het onderwijs: onder meer via het Cultuur en school-beleid en via de activiteiten van het Bureau Erfgoed Actueel.

Cultureel erfgoed kreeg zelfs een plekje in de Troonrede van 2001: 'De toegankelijkheid van ons cultureel erfgoed voor een groot en divers publiek vraagt om vernieuwingen in het museaal bestel. De regering heeft middelen vrijgemaakt voor een ingrijpende renovatie van het Rijksmuseum in Amsterdam'.

Cultureel erfgoed en onderwijs horen bij elkaar: het is overal in de omgeving van de school aanwezig. Sporen in het landschap zoals de wierde of terp achter de school, voorwerpen zoals de glis (schaats) bij de bouw van de school opgegraven en nu onderdeel van de collectie van het plaatselijke museum, monumenten zoals de havezate of borg even buiten het dorp, grafzerken op het kerkhof bij de middeleeuwse kerk en de schriftelijke bronnen, zoals het recept van balkenbrij. Het museum en de scholen horen in theorie al even vanzelfsprekend bij elkaar. Het museum heeft de scholen nodig. Leerlingen zijn immers de toekomstige 'bewaarders' van het cultureel erfgoed. Musea proberen al jaren drempels te slechten en de scholen het museum in te lokken.

De praktijk is moeilijker dan het klinkt: museummedewerkers zijn niet altijd goed op de hoogte van de veranderingen in het onderwijs en hebben te weinig idee van de mogelijkheden en wensen van de scholen. De leerkrachten weten omgekeerd vaak weinig over de mogelijkheden om voor hun onderwijs gebruik te maken van de museumverzamelingen en ze kennen bovendien de weg in het museum niet. Soms hebben het museum en de scholen iemand nodig om met elkaar in contact te komen. De provinciaal museumconsulent kan daarbij, als makelaar tussen vraag en aanbod, een handje helpen. Dat gebeurde in 1992 toen een docent van de Christelijke Pabo De Nijenborg

in Groningen aanklopte bij de toenmalige museumconsulent met de vraag: "Wij willen met onze studenten wat met musea doen. Maar wat en hoe?". Daar lag de start voor een *Cultuur en school*-project van het eerste uur, gericht op de vraag wat pabo-studenten in hun opleiding moeten leren om later in het basisonderwijs op een goede manier bezig te zijn, toegespitst op het cultureel erfgoed, dat bewaard wordt in musea.

Het School-Museumproject

Zo ontstond het School-Museumproject, een project van de Pabo's van de Christelijke Hogeschool Noord-Nederland (met vestigingen in Emmen, Leeuwarden en Groningen) en de Hanzehogeschool Groningen samen met de Federaties van Musea in de provincies Friesland, Groningen en Drenthe. Speciaal voor dit project werd een stichting in het leven geroepen: de Stichting School-Museumproject. Uitgangspunt is dat pabo-studenten tijdens hun opleiding ervaring opdoen met het werken met leerlingen in het museum. De studenten – derde- of vierdejaars – oriënteren zich in een museum, ontwerpen rondom één of meerdere bruiklenen van het museum lessen, die ze op de basisschool geven ter voorbereiding op het museumbezoek. Terug op school wordt het programma afgerond en met de leerlingen geëvalueerd. Dat is in zeer kort bestek de rode draad van het voor de Pabo's ontwikkelde curriculumonderdeel, vastgelegd in de *Handleiding* voor de studenten.

Cees van der Kooij is projectleider van het School-Museumproject.

Het PABO-programma is onder invloed van voortdurende visitaties onderhevig aan snelle veranderingen. Dat is op zich geen goed klimaat om met nieuwe programma-onderdelen te komen: het totale programma wekt al een overladen indruk en wat moet je dan nog met musea of met cultureel erfgoed? De situatie van de Pabo's is dan ook medebepalend geweest voor de vormgeving van het uiteindelijk ontwikkeld curriculumonderdeel. De module – 80 sbu – is zo opgezet, dat het aantal contacturen heel beperkt gehouden is en een groot deel zich afspeelt in de vorm van zelfwerkzaamheid.

Na algemene introductiecolleges met onder andere een workshop 'Werken met voorwerpen' gaan de studenten in groepen zelf aan de slag met de oriëntatie in het hun toegewezen museum – via een *Museumoriëntatie*, die onderdeel is van de *Handleiding* – en met hun activiteiten in de basisschoolklassen, waarmee ze op museumbezoek gaan. De docent houdt via een spreekuur contact met de studentengroepjes en bezoekt – als de tijd het toelaat – enige museumactiviteiten.

Desalniettemin kostte het moeite in te breken in de zich ontwikkelende curriculumstructuren. Binnen de programmering van de Christelijke Hogeschool Noord Nederland werd een plaats gevonden in de laatste periode van het derde studiejaar; bij de Hanzehogeschool was er eerst ook ruimte in het derde studiejaar, maar schoof de School-Museummodule vervolgens op naar het begin van het vierde jaar. Voor de Christelijke Hogeschool Noord Nederland werd het een verplichte module voor de studenten, die zich voorbereiden op het werken met oudere leerlingen, voor de Hanzehogeschool werd het een module, waar vrij op ingeschreven kon worden: één module uit een lange keuzelijst.

De docenten, die uiteindelijk tijd inruimden voor de module, waren niet alleen maar historici: ook geografen, biologen en beeldende vormgevers bleken enthousiaste propagandisten voor een verantwoorde wijze van werken met in musea bewaard cultureel erfgoed.

De module heeft uiteindelijk de volgende doelen gekregen:

- studenten leren zich te oriënteren in een museum(collectie);
- studenten leren o.m. door goed te kijken voorwerpen te bevragen;



Vorbereitung op school en

- studenten leren voor een bepaalde doelgroep selecties te maken uit een museum(collectie);
- studenten leren educatieve materialen – in de ruimste zin van het woord – te ontwikkelen, waarmee ze met hun doelgroep in het museum aan het werk kunnen;
- studenten leren lessen te geven waarin bruiklenen van het museum een belangrijke rol spelen (werken met voorwerpen);
- studenten leren museumbezoeken – met alles erop en eraan – te organiseren.

Een belangrijk aspect daarbij is dat tijdens de lessen op school en vervolgens tijdens het museumbezoek de basisschoolleerlingen nauwkeurig naar voorwerpen leren kijken. Als detectives moeten zij zoveel mogelijk gegevens over onbekende, geheimzinnige bruiklenvoorwerpen verzamelen. Want geheimzinnig zijn ze: rooidopjes, een strijkel, een kersenontpitter, een glis, scherven van een pot, een knijpkat of een snotneus.

Het onderzoekje levert gegevens op over vorm, materiaal, bewerking, versiering, slijtage en compleetheid. Aan de hand daarvan worden conclusies getrokken: hoe oud kan het voorwerp zijn, waarvoor en door wie is het gebruikt en is het veel waard. Geleidelijk aan wordt het voorwerp ook als museumvoorwerp bekeken. Het voorwerp wordt in de context van het museum geplaatst en vormt zo de brug naar het museumbezoek.

Deelname

De belangstelling voor het School-Museumproject bij de studenten, de basisscholen en de musea was groot. Sinds 1997 hebben jaarlijks ruim 100 PABO-studenten, 150 basisscholen, 50 musea en 4.000 leerlingen meegedaan aan het project. De deelname aan de uitvoering in 2000 – het laatste officiële projectjaar – was een record: 135 studenten deden mee, alle musea die zich hadden opgegeven (55 van de 150 musea die Noord-Nederland rijk is), 200 basisscholen en ruim 6.300 leerlingen. Circa 80 basisscholen hebben we moeten teleurstellen.

Jaarlijks is er grondig geëvalueerd en die evaluaties maken duidelijk dat de studenten zeer tevreden zijn over de grote mate van vrijheid die ze hebben om binnen de kaders van het project de module zelf in te vullen en vorm te geven. Het hulpmiddel daarbij – de *Handleiding* – vervult een belangrijke en door de studenten zeer gewaardeerde rol. Ook de reacties van de studenten op de School-Museummodule in het geheel zijn uitermate positief.

'Je leert een heleboel tijdens een project als dit. Je leert groepen kinderen begeleiden, je leert goed organiseren en je leert educatief materiaal maken.

Ik ben veel te weten gekomen over hoe een museum in elkaar zit en wat je ermee kunt doen. En ik heb zelf ervaren dat het helemaal niet zo'n stap is om met de klas naar het museum te gaan. De kinderen vinden het zo leuk, dat ont-houd je'.



werken in het Anatomisch Museum van de Universiteit Groningen (foto's van D. Woltinge).

Wel geven studenten aan, dat de totale moduleopzet ontzettend veel tijd vraagt. En voor enkele groepjes studenten bleek de vereiste zelfstandigheid om aan het project te werken – iets wat toch wel van derde jaars studenten verwacht mag worden – nog niet optimaal aanwezig. Zij vroegen om meer inleidende colleges en een intensievere begeleiding, iets wat binnen de huidige constellatie van de meeste Pabo's helaas niet te bieden is.

Ook de evaluaties van de basisscholen en van de musea zijn positief. Inmiddels is er een vaste 'klantenkring' ontstaan: scholen, die jaarlijks mee willen doen en musea, die uitkijken naar de deelnemers aan het School-Museumproject. Daarbij dient wel opgemerkt te worden, dat het vooral om de kleinere musea gaat: musea zonder educatieve dienst, draaiend op een ploeg vrijwilligers.

Beschikbaar materiaal

Vier jaar lang is met het School-Museumproject in de vorm van een Cultuur en school-project, gesubsidieerd door de rijksoverheid en door de drie noordelijke provincies en de steden Leeuwarden en Groningen, geëxperimenteerd. In die projectperiode zijn materialen ontwikkeld, die uitgetoetst en uitgebreid geëvalueerd zijn. Het project is nu overgedragen aan de deelnemende Pabo's. Vanuit het project wordt nog enige ondersteuning geboden bij de implementatie. Er is een situatie ontstaan dat zowel de

Christelijke Hogeschool Noord Nederland als de Hanzehogeschool Groningen het werken met cultureel erfgoed in musea een plaats in hun curriculum gegeven hebben en dat er een aantal producten ontwikkeld is voor algemeen gebruik in het onderwijs. Tot op heden zijn gerealiseerd:

- een organisatie-model voor het project in een Lerarenopleiding Basis-onderwijs: *Organisatiemodel School-Museumproject*;
- een gedachtebepaling over de plaats van cultureel erfgoed in het curriculum van de Pabo: *Cultureel erfgoed en het pabo-programma*;
- een handleiding voor de studenten om aan het project te werken met inhoudelijke, organisatorische en achtergrondinformatie: *Handleiding School-Museumproject*, waarin als belangrijk onderdeel: *de Museumoriëntatie*, een hulpmiddel voor studenten om zich een beeld te vormen van de inhoud en de opzet van het museum.

Ten slotte

Inmiddels is er een nieuwe pilot gestart met het doel om het project ruimer te richten op cultureel erfgoed dan alleen maar op het museum. In het kader daarvan zal de module omgebouwd en uitgebreid worden, zodat ze ook te gebruiken is voor (de geschiedenis van) het landschap, monumenten en archieven (inclusief het bodemarchief). In de eerste helft van 2002 zal daarvoor een aparte brochure over het maken van educatief materiaal voor

studenten en voor medewerkers van erfgoedinstellingen (musea, monumentinstellingen, archieven, historische verenigingen) verschijnen. Veel erfgoedinstellingen hebben geen specialisten op educatief gebied, maar de ervaringen in het School-Museumproject leren dat veel basisscholen juist het kleine museum, de kerk, de borg en de molen om de hoek aantrekkelijk vinden om te bezoeken. Een uitgebreid handboek over het werken met cultureel erfgoed voor onderwijsgevend in het basisonderwijs en voor medewerkers van erfgoedinstellingen zal bij SLO verschijnen.

Met extra-subsidie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen wordt ten slotte gewerkt aan een nascholingscursus 'Werken met cultureel erfgoed' voor leraren die werkzaam zijn in het basisonderwijs en voor medewerkers die werken bij erfgoedinstellingen.

De cursus wordt zo opgezet, dat deze landelijk gebruikt kan worden, maar per regio een eigen inkleuring kan krijgen. De pilot-cursus zal in de loop van 2002 beschikbaar komen.

Nadere informatie over het School-Museumproject en de producten:
Stichting School-Museumproject,
Lopende Diep 8,
9712 NW Groningen.
Tel. 050 – 3130052 of 050 – 5018947.
E-mail: fmg@castel.nl

Japan, een warm bad!

In mei 2001 werd het INOP (Instituut Nationale Onderwijs Promotie) benaderd door het Japanse ISEI (International Society for Educational Information) voor een congres over de vraag hoe Japan in Nederlandse geschiedenis en aardrijkskunde schoolboeken werd gepresenteerd. Het INOP zocht contact met de betreffende vakorganisaties en namens de geschiedenisdocenten gingen Loek Janssen en Harry Havekes eind november 2001 naar dit congres in Tokio.

De vlucht was lang – en er gingen ook nog eens acht uren 'verloren' –, maar het welkom in Japan was hartverwarmend. Niet alleen was alles tot in de puntjes verzorgd, maar we stapten ook een heerlijke nazomer in. De meegenomen jas is het hotel, dat tegenover de keizerlijke tuinen lag, niet meer uitgekomen.

De eerste dag kregen we de kans om even te acclimatiseren. In de vroege ochtend werd op persoonlijk initiatief een van de grootste Shinto schrijnen van Tokio bezocht. Na een kleine offerande bogen de historici twee maal, klaptten twee maal in de handen en deden een stille wens. Die dag werden de oostelijke keizerlijke tuinen bezocht, waar tijdens de Edo-periode het centrum van de macht lag, en later op die dag bezochten we het Nationaal Museum.

De volgende dagen werden ingenomen door het congres, dat bestond uit twee delen, een tafelconferentie met lezingen van de Nederlanders en de Japanners en een studiebezoek aan het Nationaal Historisch Museum, waar de complete geschiedenis van Japan voor schoolkinderen wordt duidelijk gemaakt. Hoewel het concept hiervan al 30 jaar oud is, voldoet het op vele punten aan de moderne eisen van denken over onderwijs: visualisering en tastbaar maken van de geschiedenis, zowel in thematische als in chronologische opzet. Over de inhoud van de lezingen kunt u hieronder meer lezen.

Na het congres werden de hoogvereerde vertegenwoordigers van Nederland meegenomen op een kleine rondreis door Japan. Er werd een bezoek gebracht aan het indrukwekkende vredesmuseum en

vredespark in Hiroshima. Het park, op enkele honderden meters van het hypocentrum van de bom, stond met zijn rust in schril contrast met de gruwelijke verschrikkingen die in het museum getoond werden.

Het is ongelooflijk hoe deze stad letterlijk uit de as is herrezen. In het huidige Hiroshima herinnert alleen het park, het museum en de beroemde a-bom koepel nog aan 6 augustus 1945, 8.15 uur. Contemporain Hiroshima wordt gedomineerd door lichtreclames, grote brede wegen en jongeren die bezit hebben genomen van de openbare ruimte.

Later op die dag werd ook nog een bezoek gebracht aan het Miyajima tempelcomplex, waarvan de beroemde toegangspoort in het water staat. Deze houten tempels, met veelvuldig gebruik van oranje, waren ook voor de in kostuum gestoken Japanners een belangrijke trekpleister. De Japanse architectuur harmoniseert altijd met de omliggende natuur: bomen, struiken en heuvels lijken een geheel te vormen met de tempels, schrijnen en pagodes.

Met de Shinkansen (de snelste trein ter wereld) werd de reis vervolgd naar Himeji. Dit prachtige, witte kasteel uit de zestiende en zeventiende eeuw behoorde toe aan de plaatselijke daimyo, die daar slechts een deel van het jaar woonde, omdat de shogun Tokagawa eiste dat hij de rest van het jaar in Edo (= Tokio) verbleef. Via een labyrint van voorhoven, gebouwen en paden werd de vijand zodanig op het verkeerde been gezet dat niemand er ooit in is geslaagd het kasteel te veroveren.



Poort op het heilige eiland Miyajima.

De laatste dag werden de keizerlijke paleizen, villa's en tuinen bezocht in Kyoto, dat 1100 jaar lang de residentie van de keizers is geweest. Opnieuw werden we geconfronteerd met een stad waar oud en nieuw naast en door elkaar lopen. De keizerlijke paleizen worden gekenmerkt door een prachtige eenvoud en mooie ingehouden kleuren. En ook nu weer zijn natuur en architectuur tot een schitterende eenheid geworden.

In drie dagen tijd werden drie monumenten bezocht die op lijst van het werelderfgoed staan. Japan hebben we leren kennen als een land dat heel anders is dan we verwachtten, maar waarschijnlijk ook anders is dan het beeld dat we nu hebben.

Harry Havekes en Loek Janssen

Japan en Nederland: representatie in schoolboeken

Als men de vraag krijgt hoe Japan wordt gepresenteerd in Nederlandse schoolboeken geschiedenis dan is vaak de eerste reactie: 'dat zal wel niet zo positief zijn'. Meteen gevolgd door: 'en niet erg veel'. Het tweede blijkt inderdaad waar te zijn. Er wordt weinig aandacht besteed aan een van de grootste industrielanden van dit moment. Het eerste blijkt echter heel wat genuanceerder te liggen.

We konden in Japan vertellen dat, hoewel er slechts één methode is die Japan als zelfstandig hoofdstuk (als niet-westerse beschaving) behandelt in de bovenbouw, alle methoden wel enige aandacht besteden aan Japan. Dat is dan wel altijd gekoppeld aan een ander hoofdstuk.

Grofweg kun je stellen dat in de onderbouw Japan genoemd wordt bij de behandeling van de VOC (Deshima), de Tweede Wereldoorlog (Oorlog in de Stille Oceaan en atombommen) en de onafhankelijkheid van Indonesië. Een enkele methode noemt ook nog Japan als een nieuwe economische macht (een van de kerndoelen). Aangetekend dient te worden dat het om een aantal regels of klein aantal pagina's gaat – tot ongeveer maximaal 14 pagina's in één methode. Dat is op zich niet veel, maar in die pagina's wordt wel een boeiend beeld van Japan geschetst. Er is niet echt sprake van een negatief beeld. Dat is afhankelijk van de periode waarover gesproken wordt.

De periode van ongeveer 250 jaar dat we als enige Europeanen toegang hadden tot Japan, via het kunstmatige eilandje Deshima, wordt vrij positief besproken. Sterker, hier en daar klinkt iets van trots door dat ons klein landje daar toch maar vertegenwoordigd was. We benadrukken ook graag dat wij voor de Japanners een venster op de wereld vormden.

Loek Janssen en Harry Havekes zijn docenten geschiedenis en werken ook mee aan geschiedenismethoden.

Het is aardig om hier te constateren dat de Japanners daar toch wat anders tegenaan kijken. Prof. Yoko Nagazumi, wier specialisatie de relatie tussen Japan en Nederland in de Edo-periode is, en ook ons studiebezoek aan het Nationaal Historisch Museum maakten duidelijk dat de Edo-periode in Japan wordt beschouwd als een zeer rustige, welvarende periode in de Japanse geschiedenis. De afsluiting van het land zorgde voor welvaart, hoogstaande cultuur en een verheerlijking van de eigen beschaving. Het sporadische contact

met mensen uit Holland (*Oranda* in het Japans) was nauwelijks van belang. Pas in de negentiende eeuw, wanneer de interne spanningen groeien en het westen een technische voorsprong heeft genomen op Japan, wordt dat beeld van het venster op de wereld interessanter. Pas vanaf dat moment wordt dat Hollandse contact echt serieus genomen. In Japan besteedt men dan ook, meer dan bij ons, aandacht aan de (positieve) rol die Nederland heeft gespeeld bij de openstelling van Japan in 1854.



Foto boven: het enige gebouw in Hiroshima van voor 1945, onder: het kasteel van de zilververreiger in Himeji, een van de weinige gave kastelen uit de tijd van de Shoguns.

Het beeld dat onze schoolboeken schetsen van Japan tijdens de Tweede Wereldoorlog is natuurlijk niet positief. Japan wordt gezien als een agressor, die bovendien samenwerkte met Hitler-Duitsland. Opmerkelijk is dat lang niet alle Nederlandse methoden de Japanse concentratiekampen noemen. Natuurlijk besteedt elke methode aandacht aan de atoombommen. Hiroshima is een van die feiten die leerlingen niet echt hoeven te leren, omdat ze er allemaal al wel eens van gehoord hebben. Bij de bespreking van die atoombommen wordt ook ruim aandacht besteed aan de verschrikkingen en de slachtoffers. De bewoners van Hiroshima en Deshima worden bij de bespreking van het einde van de wereldoorlog dus weer in een ander licht geplaatst. Bij de bespreking van Indonesië wordt Japan heel neutraal genoemd als de katalysator van de onafhankelijkheid. Daar zit nauwelijks een oordeel aan vast. De methoden die ook nog het huidige Japan beschrijven, gaan in op de continuïteiten die de huidige beschaving nog heeft met de oude Japanse waarden en normen. Het beeld dat daaruit naar voren komt is vrij positief: een moderne, democratische industriële grootmacht, die een betrouwbare partner is voor de VS en Europa.

De tweede fase boeken laten in wezen hetzelfde beeld zien met die aantekening dat Japan in de tweede fase nog minder aan bod komt dan in de basisvorming. Komt het wel aan bod, dan is het meteen ook zeer uitgebreid en wordt een diepgravend en meer genuanceerd beeld geschetst als moderne industriële macht.

Een aantal stereotypen komt ook aan bod: de samoeraï, als teken van strijd-lust en plichtsbesef; de oude, voor ons wat mystieke cultuur, met de mengeling van diverse godsdiensten en de aandacht voor de groep in plaats van het individu.

Nederland in Japanse schoolboeken

Het zal niet echt verbazing wekken dat Nederland nauwelijks of niet aan bod komt in de Japanse schoolboeken. Hooguit worden een paar regels besteed aan een deel van de Nederlandse geschiedenis, afhankelijk van het moment in de geschiedenis dat besproken wordt. Zo wordt de Opstand besproken, de Vrede van Münster, de bezetting tijdens Napoleon, de onafhanke-

lijkheid van België, de situatie tijdens WO II en natuurlijk de Nederlanders in Zuid- en Oost Azië.

Nogmaals dient gezegd te worden dat het hier echt gaat om het noemen van Nederland.

Veel aardiger is dat prof. Yasushi Toriumi tijdens het congres duidelijk maakte hoe geschiedenisonderwijs in Japan georganiseerd is. Ze kennen niet zoals wij één vak geschiedenis, maar het vak is gesplitst in vier delen: Japanse geschiedenis A en B en Wereld-geschiedenis A en B.

De A-versie gaat dan telkens over de gehele geschiedenis, dus vanaf de prehistorie tot heden en de B-versie gaat over de laatste 150 jaar (zeg maar vanaf 1854). Dit systeem kent men zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs.

Leerlingen in het primair onderwijs krijgen zowel Japanse als wereldgeschiedenis. Het is aan de school om te bepalen of dat de A of de B versie is.

Opmerkelijk genoeg is in het voortgezet onderwijs wereldgeschiedenis verplicht en is Japanse geschiedenis een keuzevak. Scholieren moeten nog wel kiezen of ze de A of B versie volgen. Verder moeten ze ten minste twee van de vier mogelijkheden kiezen.

Aangegeven werd dat vooral de contemporaine wereldgeschiedenis en de contemporaine Japanse geschiedenis (de B-versies) gekozen werden. Het is boeiend om na te denken over de keuzes die bij ons gemaakt zouden worden: Stellen we wereldgeschiedenis of vaderlandse geschiedenis verplicht? En laten we leerlingen kiezen tussen de hele geschiedenis of alleen de contemporaine geschiedenis (en waar laten we die dan beginnen)?

Oranda in Azië

Onze tweede historische lezing, na de bespreking van Japan in de Nederlandse schoolboeken, had betrekking op de relatie van de 'Dutch' en Azië in, grofweg, de periode 1600-2000. Japanners zijn werkelijk geïnteresseerd (en vaak ook uitstekend geïnformeerd!) in de activiteiten van onze voorouders in Zuid en Oost Azië. En dan met name in de periode 1600-1900; daarna ligt het iets ingewikkelder.

Meteen al was de inleider -en daarna ook de twee uitstekende tolken en onze Japanse toehoorders- met een probleem geconfronteerd: over wie hebben we het eigenlijk? De Neder-

landers of de Hollanders? Oftewel het probleem waarmee de Engelse taal ons confronteert: het land van de Dutch, The Netherlands of Holland?

We kwamen er niet helemaal uit, maar de interesse van de Japanners was er niet minder om. Interesse voor het begin, de Tachtigjarige Oorlog (of Opstand of Revolutie?), voor de opkomst van de Republiek als handelsmogendheid en vooral voor de activiteiten van de VOC in Azië, met name in Japan natuurlijk.

En dus vertel je het verhaal over De Liefde, de stichting van een factorij op Deshima, de hofreis naar Edo, VOC-ambtenaren, die in de Edo-tijd Japan op de hoogte hielden van de ontwikkelingen in de wereld en vertel je, na 1854, over de diverse vernieuwingen, die in Japan werden ingevoerd met behulp van Nederlandse deskundigheid. Bijvoorbeeld in de medische wetenschap, maar ook (het kan natuurlijk niet anders) op het terrein van waterstaatswerken. Uit de verhalen van onze Japanse collega's bleek overduidelijk, dat alleen al om dit laatste de waardering voor Oranda in Japan nog steeds erg groot is. Men overweegt op dit moment om ter bestrijding van overstromingen een oud plan van de Nederlander Johannes de Rijke uit de negentiende eeuw weer te gaan toepassen!

Het verhaal van de twintigste eeuw ligt iets ingewikkelder...

Zoals bekend ligt de geschiedenis van Japan in de twintiger, dertiger en veertiger jaren gevoelig. Zeker in Korea en China, maar ook in Japan zelf. Japan werd een expansieve mogendheid en veroverde Korea en grote delen van China. Na de aanval op Pearl Harbor kwam het land in de Tweede Wereldoorlog tegenover de Geallieerden te staan. Nederlands-Indië werd bezet en de daar woonachtige Nederlanders kwamen terecht in de beruchte Jappenkampen. Indirect maakten de Japanners de stichting van de Republiek Indonesië mogelijk in 1945.

Maar we kwamen er niet helemaal uit toen besproken werd waarom Japan de strijd was begonnen en wat ze precies 'fout' hadden gedaan in Indonesië. Voor ons, Nederlandse, gevoel liepen we er met een boogje omheen tijdens de conferentie. Misschien een goede reden om te hopen op een nieuwe uitnodiging van onze gastvrije Japanse collega's aan Nederlandse historici!

Wien Neerlands Bloed ...

Bespreking van de NWO-reeks
'Nederlandse cultuur in Europese
context':

- Willem Frijhoff en Marijke Spies (red.), '1650: Bevochten eendracht',
- Wijnand Mijnhardt en Joost Kloek (red.), '1800: Blauwdrukken voor een samenleving',
- Jan Bank en Maarten van Buuren (red.), '1900: Hoogtij van burgerlijke cultuur',
- Kees Schuyt en Ed Taverne (red.), '1950: Welvaart in zwart-wit',
- Douwe Fokkema en Frans Grijzenhout (red.), 'Rekenschap: 1650 - 2000'.

Sdu Uitgevers, Den Haag
1998-2001.

Ieder deel bevat circa 400 blz., is gebonden en geïllustreerd, prijs per deel circa €45,-.

De delen zijn besproken door
Hubert Schrijnemakers, Hans Pols,
Stefan Boom, Jan van Oud-
heusden en Cees Bol,
eindredactie Hans Moors.

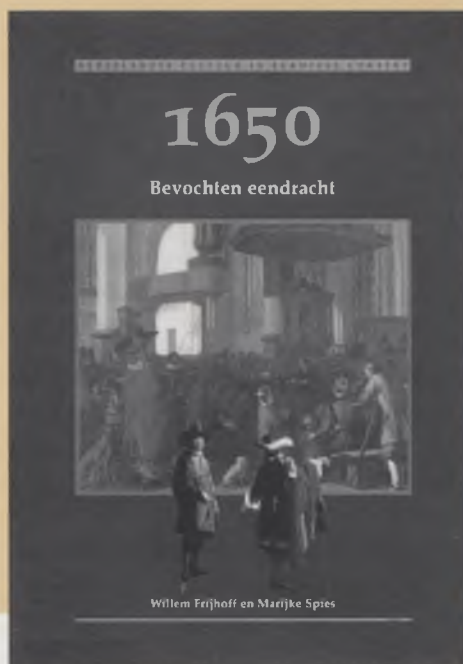
Nederland heeft er een monument bij. Meer dan drie eeuwen Nederlandse geschiedenis zijn in kaart gebracht. En bovendien op de kaart gezet! Volgens de initiatiefnemers was dat geen overbodige luxe. Door 'het omstreeks 1988-'89 plotseling sterk doordringende besef dat in de nabije toekomst de nationale grenzen binnen Europa steeds verder aan belang zouden inboeten ...', schrijft Douwe Fokkema in zijn inleiding bij het afsluitende deel *Rekenschap*, '... werd de vraag gesteld naar de weerslag hiervan op culturele ontwikkelingen. Zou de Nederlandse cultuur misschien gereduceerd worden tot een verschijnsel van niet meer dan regionale betekenis of ten prooi kunnen vallen aan een vervlakkende internationalisering?'

Deze vragen vormen het lattenwerk achter vier lijvige studies, die rondom de ijkpunten 1650, 1800, 1900 en 1950 een dwarsdoorsnede presenteren van de Nederlandse samenleving en de culturele relaties tussen Nederland en Europa. Het vijfde en laatste deel beoogt door die gehele periode heen analytische verbanden te leggen. In het stellen van die vragen (en de uitwerking in zo'n ongekend duur en omvangrijk project), ligt het antwoord eigenlijk al besloten. Wie veronderstelt dat de politieke, economische en financieel-administratieve schaalvergroting waarin de Europese samenwerking bestaat, afbreuk doet aan de nationale identiteit van en de regionale identiteiten binnen Nederland, volgt immers in essentie een onhistorische lijn van denken. En dat is de bedoeling niet geweest, getuige de ambitie van het project om piketten te slaan in de (culturele) ontwikkeling van Nederland sinds de Republiek.

'Rekenschap'

Rekenschap: 1650-2000 is een vreemde eend in de bijt. De redacteurs, Douwe Fokkema en Frans Grijzenhout, hebben bewust een opzet gekozen die niet aansluit bij die van de 'historische' delen van de reeks. De bijdragen in *Rekenschap* zijn bedoeld om de 'momentopnamen' voorzover mogelijk te verbinden. En de auteurs hoefden niet te schromen 'een persoonlijk standpunt in te nemen'. Het resultaat is een verzameling persoonlijke essays: rekenschap, zoals Huizinga de geschiedenis omschreef. Maar een goed overzicht en een heldere afweging van de resultaten die de keur van geschiedschrijvers, sociologen, literatuur- en kunsthistorici de afgelopen tien jaar heeft geboekt, is hiermee niet gegeven. Dat is jammer.

Het zou het boek ten goede zijn gekomen als meer auteurs de lijn van de bijdrage van Niek van Sas zouden hebben gevolgd. Zijn artikel vat namelijk de ontwikkeling van het onderzoek naar staats- en natievorming samen en maakt interessante nieuwe invalshoeken toepasbaar op de Nederlandse situatie. Zodoende legt hij belangrijke dwarsverbanden tussen de verschillende delen van de reeks. Volgens Van Sas was de 'Nederlandse Verlichting', die gedurende de tweede helft van de achttiende eeuw in steeds bredere kring weerklank vond, een vitale fase in het proces van natievorming. Er ontstond een gevoel van nationale identiteit, dat een noodzakelijke voorwaarde vormde voor de totstandkoming van de eenheidsstaat in 1798. Natievorming ging in Nederland vooraf aan staatsvorming – en niet andersom,



zoals in het bekende verklaringsmodel van Ernst Gellner.

Van Sas laat zien hoe het proces van politieke vernieuwing zich sinds de jaren tachtig van de achttiende eeuw ontwikkelt en in 1848 tot een staatkundige bestendiging komt. Hierna begint de periode van wederzijdse beïnvloeding van staat en maatschappij, zoals Jan Romein het noemde, waaruit in de tweede helft van de negentiende eeuw de verzuilde samenleving groeide, die een eeuw later zo plotseling begon af te kalven. Op basis van deze interessante analyse komt Van Sas tot de conclusie, dat er geen reden is om te denken dat de Nederlandse cultuur in Europa onder de hamer komt. De nationale soevereiniteit is beslist niet aan het 'weglekken' naar Brussel, waar voornamelijk technische, weinig omstreden regelgeving wordt geproduceerd.

Het belang van historisch gegroeide cultuurverschillen, stelt hij, mag niet worden onderschat.

'Bovendien beschikken de lidstaten van de Europese Unie over een mate van homogeniteit die voor Europa als geheel voorlopig ondenkbaar is.'

Deze conclusie klinkt wat beredeneerder dan het hooggestemde Besluit van *Rekenschap*. Hierin wordt opgeroepen tot een Europese dialoog tussen nationale staten.

'De concurrentie binnen de Europese Unie zal op den duur Europa verlammen als de rol die een verenigd Europa in de wereld kan spelen, niet tot de verbeelding gaat spreken. Daar ligt de mogelijkheid van een 'groot verhaal' over Europa.'

Ongetwijfeld, maar laten we eerst eens

zien wat het Nederlandse aandeel in dat verhaal zou kunnen zijn.

1650

In het eerste deel van de reeks: *1650, Bevochten eendracht* doen de redacteurs Willem Frijhoff en Marijke Spies een alleszins geslaagde poging om de Republiek, die rond 1650 een politiek, economisch en cultureel hoogtepunt had bereikt, te karakteriseren in een aantal ogenschijnlijk abstracte begrippen: eendracht in verscheidenheid, speelruimte voor andersdenken, participatie, onderhandeling en discussie. Volgens het rapport van de commissie-De Rooy kan oriëntatiekennis ondersteuning bieden bij het herkennen van bepaalde karakteristieken van een tijdvak. Kan de docent zich met behulp van *Bevochten eendracht* oriënteren in de Gouden Eeuw?

Rond het markeringspunt 1650 trekken de auteurs lijnen naar het verleden en naar de toekomst. Het gaat hun niet om de cultuur van de zeventiende eeuw, want in 1680 was die anders dan in 1618. En rond 1650 kende de Republiek een oorlogscultuur, die de basis vormde voor de welvaart, politieke macht en culturele bloei. Dikwijls wordt vergeten hoeveel de kaapvaart of de wapenexport hebben bijgedragen aan de economie. Het was niet in het belang van de Republiek een vredespolitiek te voeren, zoals schoolboeken soms beweren. Geen wonder dat de samenleving moeizaam omschakelde naar vrede (die de Zeeuwen overigens niet tekenden), en dat ook in het dagelijks leven het conflictmodel en niet het harmoniemodel overheerste.

Toch is rond 1650 een culturele heroriëntatie zichtbaar, niet alleen in prenten en pamfletten, maar ook in het toneel (Vondel's Leeuwendalers) of de architectuur. Het 'uitverkoren volk' legt de nadruk op zijn vrome, succesvolle ondernemers, die alleen ter zee hun handelsbelangen gewapenderhand verdedigen.

Kun je vanuit zo'n cultuuromslag de identiteit van de Republiek beschrijven? De auteurs beperken zich overigens tot de openbare ruimte en de landschapsbepalende stedelijke cultuur (waarvan de plattelandscultuur afhankelijk was). De Republiek kende tal van groepsstructuren. Die van de adel en de Oranjes in Den Haag en Leeuwarden, bijvoorbeeld, of de volkscultuur die oprijst uit allerlei gelegenhedswerk. Voorts ook de culturen van religieuze groeperingen (dissenters, joden, katholieken), de politieke cultuur van gewestelijke, lokale en andere bestuurscolleges, van facties en partijen. Al die groepen hadden vanwege de oorlog geleerd in de openbaarheid eendrachtig samen te werken, niet zozeer op principiële als wel op praktische gronden.

Die eendracht groeide organisch, werd niet door een centrale overheid opgelegd. De Republiek vormde geen eenheid, maar de staten droegen eensgezindheid in hun wapen.

Identiteitsbepalende factoren waren verder het ontbreken van eenhoofdig gezag, de hoge verstedelijkingsgraad en de hiermee samenhangende, relatief ontwikkelde sociale zorg in de steden. Ook de welvaart en de hieraan oorza-

1900

Hoogtij van burgerlijke cultuur



Jan Bank en Maarten van Buuren

kelijk verbonden tolerantie, de gewetensvrijheid, de hoge alfabetiseringsgraad, de leescultuur, de debatkultuur, de relatief autonome positie van vrouwen, bepaalden de identiteit van de Republiek.

In de eerste hoofdstukken komen deze uitgangspunten het best tot hun recht. Verderop in het boek worden de analyses van architectuur, beeldende kunsten, letterkunde, muziek en onderwijs meer geïjkt en traditioneel: mooie, doorgaans goed gecomponeerde en aansprekende overzichten, die tegelijkertijd wat losser lijken geraakt van het interessante interpretatiekader waarmee de zeventiende-eeuwse Nederlandse cultuur wordt gekarakteriseerd. Dat is jammer, net als de overwegende aandacht voor de Republiek: de Europese context komt minder aan de orde. En bovendien gaat het boek vooral over de Hollandse cultuur. De aandacht voor de landprovincies, laat staan de Generaliteitslanden, is beduidend minder.

1800

Zoals Van Sas in zijn analyse van het natie- en staatsvormingsproces liet zien, werd in de decennia rond 1800 de basis gelegd voor het moderne Nederland. Tijdgenoten en latere generaties ervoeren dat tijdvak als een moment van grote veranderingen. De redacteuren van 1800: *Blauwdrukken voor een samenleving*, Joost Kloek en Wijnand Mijnhardt, hebben de blik dan ook voorwaarts gericht.

Het openbare stedelijke leven was in de vroegmoderne tijd georganiseerd in publieke organisaties als broederschap-

pen, schutterijen, gilden en rederijderskamers. Zij hadden een corporatieve inslag, nauw gerelateerd aan het stadsbestuur en de kerk. In de loop van de achttiende eeuw komen echter de niet-corporatieve, meer besloten genootschappen op. Dit verschijnsel is in heel Noord-West Europa waarneembaar, maar in de Republiek vroeger dan elders, waarschijnlijk vanwege de hoge urbanisatiegraad, de hiermee gepaard gaande behoefte van de stedelijke elites om zich sociaal en cultureel te onderscheiden en de ruimte op cultureel gebied die voortvloeide uit het ontbreken van een absolutistische staat met een hofcultuur. De nieuwe sociabiliteitsvormen stonden in essentie losser van de stedelijke overheden, waardoor een bovenregionale – een nationale – belangstelling en betrokkenheid werd gestimuleerd. Bovendien maakte de Vierde Engelse Oorlog duidelijk hoe de Republiek er in de wereld voorstond. En dat bleek niet al te glorieus te zijn. Ook de culturele grootheid van de Republiek bleek tanende. De universiteiten trokken nauwelijks buitenlandse professoren en studenten meer. Nederlandse uitgeverijbeheerders niet langer de Europese boekenmarkt. De publieke opinie, grosso modo een laat achttiende-eeuwse uitvinding, werd beheerst door twee thema's: het verval der Republiek en de vraag hoe het tij kon worden gekeerd. In antwoord op die vraag ontstond het discours van de 'nieuwe burger'.

Een burger werd niet langer gedefinieerd als 'poorter', het met rechten en plichten inwoner zijn van een stad. De burger was deel van de natie en hoeder van de morele en culturele pijlers van het vaderland. Dit burgerideaal vond haar uitdrukking bijvoorbeeld in de oprichting van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Deze beklemtoonde de vrije, veelzijdig ontwikkelde (mannelijke) burger die zijn verantwoordelijkheden nam als lid van de (christelijke) samenleving. Meer van deze vormingsgenootschappen schoten als paddestoelen uit de grond. En het onderwijs kwam centraal te staan: het was het instrument dat de Republiek uit het slop kon trekken. Anders dan in de omringende landen kwam de nadruk niet te liggen op het voortgezet of het wetenschappelijk onderwijs, maar op het primaire onderwijs waar de basis werd gelegd voor de nieuwe Nederlandse burger. Het lager onderwijs was een zaak van nationaal belang.

Wat dat nationale belang precies inhield, zou gedurende de negentiende eeuw de gemoederen voortdurend beroeren. Eigenlijk is het nooit meer verstomd. In retrospectief ligt hierin wellicht de betekenis van 1800 als markeringspunt in de Nederlandse geschiedenis.

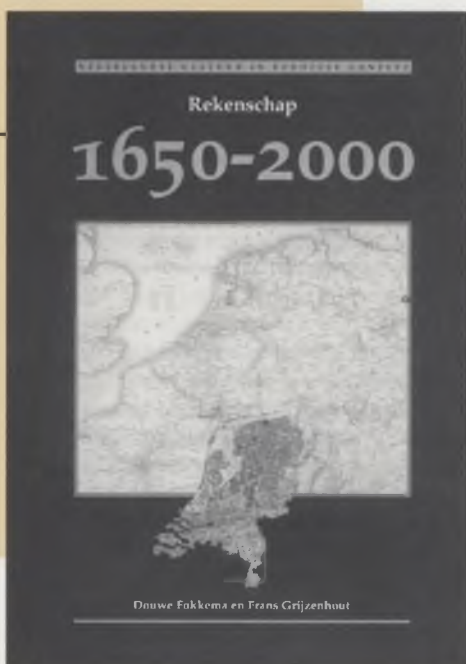
1900

De redacteuren Jan Bank en Maarten van Buuren van 1900 kenschetsen het ijkpunt 1900 als de *Hoogtij van burgerlijke cultuur*. Ver voorbij de Biedermeier dus, maar ook weer niet helemaal, want in tegenstelling tot de omringende landen werd het intellectuele klimaat rond de eeuwwisseling in Nederland eerder als constructief dan als decadent ervaren.

Geen breukvlak of fin de siècle, maar de notie van een gevestigde bloeiende natie. Economische bloei kenmerkte het tijdvak; modernisering van productiemiddelen, spectaculaire wetenschapsontwikkeling, voortschrijdende ontkerkelijking en geloofsafval. Bank en Van Buuren nemen de definitie van 'cultuur' als onderzoeksgebied over uit 1650 - *Bevochten eendracht*. Zij beogen: *'een studie van de publieke cultuur en de culturele infrastructuur rondom 1900 in combinatie met een analyse van het vertoog dat sociale en culturele groepen over zichzelf en de samenleving hielden'*.

Opmerkelijk dat het te definiëren begrip ook in de definitie zelf voorkomt. De operationalisering van deze definitie is in *Bevochten eendracht* overtuigender dan in *Hoogtij van burgerlijke cultuur*. Het 'hevig gewarrel', zoals Piet de Rooy het tijdvak rond 1900 ooit typeerde, lijkt te veel vat op het boek te hebben gekregen. Tal van onderwerpen op velerlei terrein komen aan de orde. Maar waarom nu juist deze keuzes zijn gemaakt, blijft onduidelijk.

Maar een kleurrijk verhaal vertelt het boek alleszins, gelardeerd met opmerkelijke aandachtssprongen. De feesten rondom de inhuldiging van Wilhelmina vormen aanleiding voor een beschrijving van de verschillende politieke stromingen: van de rijkgeschakeerde liberale beweging tot de radicale socialisten. En even later gaat het dan opeens over het beeld van Nederland – in de letterlijke zin van het woord. Schilders als Kandinsky, Picasso en Sluyters passeren de revue, evenals de waardering van Rembrandt, Hooft en Vondel, om ten



slotte terecht te komen bij de herdenking van 1813, de feestelijke opening van het Vredespaleis, en de opkomst van de volkenkunde. Feesten en herdenkingen als indicator voor het (zelf)beeld van Nederland.

De 'koloniale dimensie van het vaderland' komt voorts aan de orde: het tropisch beeld van Nederland. Op de beroemde Nationale tentoonstelling van Vrouwenarbeid uit 1898 was al ruim aandacht besteed aan Oost- en West-Indië. Tijdens de vrouwen-

toonstelling van 1913 werd dit herhaald en op de Wereldtentoonstelling van 1900 in Parijs bouwde Nederland een Indisch paviljoen. Een interessante invalshoek is de aandacht voor immigranten uit Indonesië (Sosrokartono, Tan Malaka, Hatta en Sjahrir bijvoorbeeld), Suriname, de Antillen en de Belgische vluchtelingenstroom na 1914.

De infrastructurele ontwikkeling van Nederland komt aan bod: de groot-schalige uitbreiding van spoorwegen, havens, kanalen, polders. Rotterdam komt op, ten koste van de economische positie van de haven van Amsterdam. Beide steden groeien en zijn in dit opzicht karakteristiek voor de voortschrijdende verstedelijking. De bevolking groeide snel, en even gezwind werd de ene stadswal na de andere geslecht.

Kunst in de hoogtij van de burgerlijke cultuur was gemeenschapskunst. De middeleeuwse kathedraal, in neogotische vertaling, bracht het geïntegreerde, monumentale dat met de middeleeuwse gemeenschap geassocieerd werd tot uitdrukking. De schilderkunst evolueerde van symbolisme naar abstract. Het boek geeft er mooie voorbeelden van.

Kenmerkend voor het begin van de twintigste eeuw is de spectaculaire groei van het onderwijs, die in twee hoofdstukken wordt geanalyseerd. De periode rond de eeuwwisseling was een Gouden Eeuw op het terrein van de natuurwetenschappen. In 1900 was 36% van alle studenten ingeschreven bij natuurwetenschappelijke studierichtingen. En de oogst aan Nobelprijzen was aanzienlijk. Er wordt diep ingegaan op het zogenaamde Zeeman-effect. Voor een leerling met natuurkunde wellicht een mooi hoofdstuk in het profielwerkstuk (met geschiedenis), maar waarom dit zoveel aandacht krijgt, is een raadsel.

In een aantal hoofdstukken wordt verder ingegaan op religieuze en kerkelijke ontwikkelingen: theologische debatten worden ontrafeld, maar ook de kerkgebouwen zelf komen onder de loep. Utopisten, socialisten en feministen krijgen gelukkig de aandacht die ze verdienen, hoewel de roman *Hilde van Suylenburgh* van Cecile Goekoop-De Jong van Beek en Donk hier wel erg centraal is gesteld in de analyse van de ontwikkeling van het Nederlandse feminisme.

Hoogtij van burgerlijke cultuur eindigt met een terugblik, een poging om tot een synthese te komen met *Bevochten eendracht*. Noodgedwongen, want *Blauwdrukken voor een samenleving* was nog niet klaar. De terugblik onderstreept nogmaals de kenmerkende debatcultuur en de tolerantie in de Republiek. Rond 1900 stonden die onder druk, maar uiteindelijk bleken kerkenstrijd en 'sociale quaestie' niet de splijtzwammen in de natiestaat die zij hadden geleken.

1950

1950: *Welvaart in zwart-wit*, geredigeerd door Kees Schuyt en Ed Taverne, behandelt de naoorlogse wederopbouw en de groei van de verzorgingsstaat. De titel is gekozen omdat het – althans volgens de auteurs – vooral zwart-witfoto's en dito films zijn waardoor deze periode op het netvlies is blijven hangen. Een groot aantal thema's komt in het boek aan de orde, zoals de economische groei, de plannen voor nieuwe woonwijken, de waterstaatkundige werken, de mate van verzuildeheid van de maatschappij, hervormingen in het onderwijs, politieke verhoudingen, wetenschappelijke prestaties, de opstandigheid van de opgroeiende naoorlogse generatie, de invloeden uit de Verenigde Staten, de vernieuwingen in kunst en literatuur.

Deze synthese is anders opgezet dan de overige delen in de reeks. Er is geen dwarsdoorsnede gemaakt van de Nederlandse cultuur rond 1950, maar een onbevangen analyse van de samenleving in de kwarteeuw na de bevrijding (1948-1973).

De auteurs hebben een onderverdeling gemaakt in vier blokken. Het eerste, 'Welvaart in wording', geeft inzicht in hoe snel de schade van de oorlog werd hersteld, en de manieren waarop de welvaarts- en industrialisatiepolitiek van de rooms-rode kabinetten haar vruchten afwierp. Het tweede, 'De reconstructie van Nederland', vormt een heel inzichtelijk en origineel exposé over ruimtelijke ordening en woningbouw. De doorsnee handboeken gaan hier doorgaans aan voorbij, hoewel Nederland grootschalig op de schop ging. Deze fase van reconstructie raakte pas rond 1973 in een crisis, toen ruilverkaveling, cityvorming en sanering zoetjesaan steeds minder positief geladen begrippen werden. Het derde blok, 'Het sociale en politieke leven', vormt een min of meer obligate



Onderbelichte populaire cultuur! Foto: F. Hemelrijk.

weergave van veranderingen in de maatschappij en hun weerslag op de politiek. Overtuigend wordt in dit deel aangetoond dat het ideaal van de maakbare samenleving minder planmatig en meer ad-hoc gestalte heeft gekregen dan vaak wordt gedacht, terwijl hiervoor bovendien van links tot rechts brede instemming bestond. De gezagscrisis van de jaren zestig wordt toegeschreven aan een combinatie van een viertal factoren: de opkomst van nieuwe belangengroepen, van nieuwe activvormen, de centrale rol van de media en de driehoeksverhouding tussen een vernieuwende voorhoede, het gezag en de omstanders. Dat de redacteurs minder voeling hebben met het terrein van cultuur in engere zin blijkt uit het vierde blok: 'Beweging in de cultuur' vormt een rondgang langs literatuur, kunst, toneel, muziek en dans. De artikelen in dit deel zijn sterk wisselend van kwaliteit. Opvallend is dat de aandacht vooral uitgaat naar avantgardekunst en cultuur met een grote C: een gemis dat ook de andere delen in de reeks aanklijft. De populaire cultuur, zoals de opkomst van de popmuziek, blijft onderbelicht. De invloed van Amerika en Engeland wordt aangegeven voor allerlei levenssferen, behalve voor een van de opwindendste en luidruchtigste: die met Elvis, Cliff Richard, de Beatles,

Bob Dylan, Woodstock. Node gemist worden namen als Boudewijn de Groot, Ramses Shaffy, Liesbeth List, Anneke Grönloh en Rob de Nijs, evenals die van sporticonen als Reinier Paping, Sjoukje Dijkstra of Abe Lenstra, of tv-persoonlijkheden als Mies Bouman.

Religie paste kennelijk evenmin in de strakke interpretatieschema's die de redacteurs en de auteurs zichzelf hebben opgelegd. Kerk en samenleving worden alleen maar behandeld in het kader van secularisatie en ontzuiling, terwijl elke herinnering aan een roomse schoolperiode uit de jaren vijftig ruimschoots aanleiding geeft tot bezinning op de verplichte kerkgang, de processies, de verwoede kerkenbouw. En niet in de laatste plaats de 'vernieuwing' in katholieke en protestantse kringen: tegen institutionalisering en dogmatisering, vóór een eerlijk, open en empathisch geloof. Dit was een cruciale fase in de religieuze en kerkelijke geschiedenis van de naoorlogse periode. De teleurstelling over het mislukken ervan versnelde het proces van ontkerkelijking en geloofsafval.

Welvaart in zwart-wit laat, met name in de eerste twee blokken, een bewonderenswaardige synthese zien van zeer diverse terreinen van onderzoek over de periode van de wederopbouw en welvaart. De goedgekozen zwart-witfo-

to's van topfotografen als Cas Oorthuys en Ed van der Elsken weerspiegelen de veranderingen in de het derde kwart van de twintigste eeuw, zoals blijkt uit hun portrettering van het snel veranderende straatbeeld, de massacultuur, de vrijetijdsbesteding, het protest. Het boek vormt al met al een zeer lezenswaardig geheel, dat een – helaas slechts gedeeltelijk geslaagde – poging behelst om een kwarteeuw recente Nederlandse geschiedenis in een omvattende formule te vangen.

2002

Welke waarde er gehecht moet worden aan een project als 'Nederlandse cultuur in Europese context' is moeilijk te zeggen. Enerzijds dwingt het respect af. Anderzijds blijft de ambitie om greep te krijgen op 'het Nederlandse' door de eeuwen heen een dapper verlangen. Uit elk van de boeken rijst een beeld op van het tijdvak dat behandeld wordt. Dat is op zichzelf een verdienste, ook al zijn op elk beeld aanvullingen of correcties te plegen. Soms is dat trouwens heel nodig: het is een generiek gemis dat kunst en cultuur in kleine letters maar met een breed publiek zo beperkt aandacht hebben gekregen. Minder eenduidig is het project in zijn balans tussen het blootleggen van fundamentele ontwikkelingen die de Nederlandse samenleving hebben beïnvloed en de cultuurhistorische beschrijving van de tijdvakken. In *Bevochten eendracht* en *Welvaart in zwart-wit* lijkt het streven naar herijking van analytische interpretatiekaders explicieter dan in *Blauwdrukken voor een samenleving* en *Hoogtij van burgerlijke cultuur*. Ook binnen de afzonderlijke delen is deze balans niet altijd even werkzaam. En ironisch genoeg is het evenwicht in *Rekenschap* nog het meest wankel.

Al met al doet het project denken aan een pruimenboom die onder het gewicht van zijn overvolle takken dreigt te bezwijken. Het streven om én een visie op het wezen en de evolutie van de Nederlandse identiteit te geven, én de Nederlandse cultuur internationaal te positioneren, én een overzicht te bieden over meer dan driehonderd jaar cultuurhistorische ontwikkeling maakt dat Jantje de pruimen misschien maar laat hangen.

Als cultuurhistorisch overzichtswerk schiet het project dan ook tekort.

Boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

Over de VOC, de dit jaar vierhonderd jaar geleden opgerichte eerste multinational, verscheen bij de Walburg Pers in een speciale jubileumeditie *De geschiedenis van de VOC* van Femme S. Gaastra. De uitgave van ruim tien jaar geleden is vooral rijker geïllustreerd. De literatuuropgave is geactualiseerd. Een prachtig lees- en kijkboek, Walburg Pers, prijs € 19,95.

Nog nooit is de belangstelling voor de houding van de rooms-katholieke kerk ten aanzien van de joden zo groot geweest als nu. Nu de Vaticaanse archieven uit de periode van Pius XII zijn opengegaan, zal de interesse nog wel even blijven. Davis I. Ketzer onderzocht de verantwoordelijkheid van de kerk van Rome voor het antisemitisme door de eeuwen heen: *In Gods naam. De katholieke kerk en de jodenvervolgung*. Prometheus, € 19,95.

Over de vraag waarom Japanse soldaten zo wreed optraden in de Tweede Wereldoorlog gaat *Verschrikkingen in het Verre Oosten. Japanse wreedheden voor en tijdens de Tweede Wereldoorlog*. Dit boek hoort bij de televisieserie 'Horror in the East'. Laurence Rees, auteur van het boek en producent van de serie, is driemaal onderscheiden met een Emmy Award. Sun, € 22,50.

Boeken over hekserij kunnen in geen enkele schoolbibliotheek ontbreken. Het is een geliefd onderwerp voor werkstukken. Robin Briggs wil in *Heksenwaan. De sociale en culturele geschiedenis van hekserij in Europa* laten zien wat heksen zijn en welke plaats ze in het leven van de vijftiende tot zeventiende eeuw innamen. Waar kwamen heksen vandaan en in welke maatschappelijke context kwamen ze voor? Agora, € 22,50.

Het leven op het platteland is door de eeuwen heen minstens zoveel veranderd als het leven in de stad, maar toch bestaat er een voorstelling van het buitenleven die zich het best met tijdloosheid en ongereptheid laat beschrijven. Pas vanaf de jaren zestig zou het platteland

ingrijpend gewijzigd zijn. In *Musealisering van het platteland. De historie van een Brabants boerenhuis* van Gerard Rooijackers, Anneke van Lierop en Renate van de Weijer (red.) wordt aan de hand van de lotgevallen van een boerenhuis in de Meijerij van Den Bosch een cultuurhistorisch commentaar gegeven op de nostalgische visie op het platteland. Sun, € 22,50.

Het is een open deur, maar de wijze waarop wij met ons verleden omgaan is tijdsbepaald. Onze opvatting van verleden en geschiedenis past bij een geletterde samenleving. Over hoe in de Middeleeuwen het verleden werd gereconstrueerd gaat *Omgang met het Verleden*, onder redactie van R.E.V. Stuip en C. Vellekoop. Verloren, € 19,-.

Hans Pols



TOTOKS EN INDO'S IN NEDERLAND

Wim Willems, *De uittocht uit Indië 1945-1995. De geschiedenis van Indische Nederlanders* (Bert Bakker, Amsterdam 2001).

Wim Willems, coördinator van het Centrum voor de Geschiedenis van Migranten aan de Universiteit van Amsterdam schreef *De uittocht uit Indië 1945-1995*, derde en laatste deel van een reeks studies over de geschiedenis van Indische Nederlanders. De delen 1 en 2 van andere auteurs volgen binnenkort.

Het boek handelt over de uit Indonesië afkomstige Indische migrantengroep, die bestond uit volbloed Europese totoks en Indo's met gemengd bloed. (De eveneens uit Indonesië afkomstige Molukkers worden niet tot de Indische groep gerekend; hun geschiedenis is in vele opzichten inderdaad een andere.) Met de nodige voorzichtigheid berekende Willems dat de Indische groep - in eigen kring spreekt men van 'Indische mensen' - in 1970 uit ongeveer 330.000 personen bestond, waarvan er zo'n 50.000 intussen waren doorge-migreerd naar onder meer de VS en Australië. Deze uit de vroegere kolonie afkomstige groep nieuwkomers - *'in feite gewoon migranten, alleen gebruikte niemand dat begrip'* - neemt al bijna een halve eeuw een vrijwel onzichtbare positie in, net als vergelijkbare groepen in ander Europese landen. Willems wijst erop dat Indische Nederlanders in het maatschappelijk debat over de multiculturele samenleving evenmin een rol spelen, terwijl de sociale en culturele sporen van hun aanwezigheid overal aanwijsbaar zijn.

Om dit collectieve geheugenverlies te kunnen begrijpen heeft de auteur zich verdiept in het Nederlandse nationale zelfbeeld in de naoorlogse periode.

Een groot deel van het boek gaat over het overheidsbeleid ten aanzien van de Indische groep, met veel ruimte voor de Indische kant van het verhaal. Willems heeft gezocht naar verklaringen voor meningen die in de Indische gemeenschap gemeengoed lijken.

'Wij zijn niet erkend als oorlogsslachtoffer van de Japanse bezetting, zijn het kind van de rekening van de dekolonisatie, en hebben een kille en onhartelijke ontvangst gekend toen wij naar Nederland repatrieerden. Meer dan een halve eeuw na het gebeurd spelen gevoelens van achterstelling, gebrek aan erkenning, behoefte aan een gebaar van hogere hand, officiële excuses en financiële genoegdoening nog altijd op.'

Het is niet toevallig dat ten tijde van het verschijnen van dit boek de Nederlandse regering 'als gebaar' aan de Indische gemeenschap miljoenen guldens ter beschikking stelde, onder meer voor persoonlijke uitkeringen aan personen die de oorlog in Indië hebben meegemaakt.

Na de Japanse capitulatie (15 augustus 1945) en de Indonesische onafhankelijkheidsverklaring (17 augustus 1945) begon de evacuatie van Nederlanders vanuit het gevaarlijke Indonesië naar het berooide Nederland. Voor de eerste Indische 'recuperanten' waren er tijdelijke opvangvoorzieningen, omdat verondersteld werd dat het merendeel van hen zou terugkeren. In de daaropvolgende jaren werd de Nederlandse overheid voortdurend gedwongen haar beleid bij te stellen door een onderschatting van de dynamiek van de koloniale migratie ten gevolge van politieke ontwikkelingen, zoals de soevereiniteitsoverdracht in 1949 en de verbanning van Nederlanders uit Indonesië in 1957. In haar opvatting over migratie, aldus Willems, ging en gaat de overheid er

vanuit dat het voor mensen beter is in hun geboorteland te blijven en dat het voor Nederland slecht is om grote groepen nieuwkomers met een afwijkende achtergrond op te nemen, omdat zij hier moeilijk integreren.

Het boek levert twee belangrijke conclusies op. Wat betreft de houding van de overheid viel het met de veronderstelde kilte wel mee, zeker gezien de historische omstandigheden. Er was een versplinterde overheid met een arena van belangen. Een ééndimensionale, paternalistische of racistische overheid was er zeker niet. De tweede conclusie betreft de veronderstelde passiviteit waarmee Indische Nederlanders het overheidsbeleid ondergingen. Willems constateert dat er voortdurend en op grote schaal vanuit de Indische gemeenschap aan belangenbehartiging is gedaan. Uitgebreide aandacht is er voor de Indische voorman Tjalie Robinson.

Willems heeft zijn historische beschrijving van de periode 1945-1995 meermalen onderbroken door persoonlijke herinneringen van betrokkenen; voor de lezer een goede mogelijkheid tot inleving. Deze prettig leesbare fragmenten accentueren echter het nogal archaische taalgebruik van de auteur, waardoor zijn overige teksten minder vlot lezen. Jammer is ook dat Willems in zijn inleidende hoofdstuk niet zo duidelijk aangeeft wat zijn vraagstelling nu precies is. Het is tijdens het lezen toch een beetje afwachten waarover het boek nu precies gaat; en waarover het niét gaat, zoals de wisselwerking tussen nieuwkomers en gevestigden. In het laatste hoofdstuk van deze wetenschappelijke studie mis ik een samenhangende conclusie, waarin hoofd- en bijzaken duidelijk van elkaar worden gescheiden.

Dit zeer informatieve boek is bruikbaar voor een profielwerkstuk over de naoorlogse Indische geschiedenis. Om die reden verdient het een plaats in de schoolmediatheek.

Mar Oomen en Guido Abuys, *Welkom in Holland! Indische Nederlanders in kamp Westerbork, 1950-1951* (Herinneringscentrum Kamp Westerbork, Hooghalen/Assen 2001).

In de jaren 1950-1951 is het Kamp Westerbork onder naam De Schattenberg negen maanden opvangkamp geweest voor uit Indonesië 'gerepatrieerde' Indische Nederlanders. In verband met de te verwachten personen na de soevereiniteitsoverdracht (27 december 1949) had de Nederlandse overheid contracten afgesloten met hotels en pensions voor de eerste opvang. Toen dit niet toereikend bleek, kwam Kamp Westerbork in aanmerking. Na alle oorlogservaring was de kennismaking met het kamp met zijn barakken en prikkeldraad een grote schok voor de Indische groep. Nog geen jaar later maakte ze plaats voor de volgende bewoners, de Molukkers.

Ter gelegenheid van een tentoonstelling over het onderwerp verscheen het boekje *Welkom in Holland!* Het is een met zorg samengesteld boekje met veel details in tekst en beeld over het verblijf van de Indische Nederlanders deze negen maanden op deze plek in Drente; een fraai stukje petite histoire op het terrein van ontmoetingen van culturen. Door middel van opgenomen interviews met betrokkenen wordt ook een beeld gegeven van Indische voorgeschiedenis van deze personen. Dit zeer toegankelijke boekje verdient een plaats in de schoolmediatheek.

Tom van der Geugten

VERLOREN VERLEDEN

Geert H. Janssen, *Het stokje van Oldenbarnevelt* (Verloren, Hilversum 2001) 95 blz., € 9,30, deel 14 van de reeks.

13 Mei 1619 wordt algemeen gezien als een zwarte dag in de Nederlandse geschiedenis. Toen werd op het schavot pal voor de Ridderzaal in Den Haag de landsadvocaat van Holland, Johan van Oldenbarnevelt, onthoofd. Een klap met het beulzwaard dat in het Rijksmuseum nog te bewonderen valt, was voldoende om een einde te maken aan het leven van een van de grootste staatslieden van ons land. De man die gedurende drieëndertig jaren de Noord-Nederlandse opstand tegen Spanje politiek en deels ook militair leiding had gegeven werd, beschuldigd van hoogverraad, terechtgesteld.

In het verleden werd deze tragische episode uit onze vaderlandse geschiedenis al op de basisschool aan de jeugd doorverteld. De laatste decennia wordt door de veranderde opzet van het geschiedenisonderwijs vrijwel geen aandacht meer besteed aan dergelijke markante historische momenten. In de serie *Verloren Verleden*, waarin juist die personen en gebeurtenissen aan de orde gesteld worden die bij velen geen enkel teken van herkenning meer oproepen, gaat het veertiende deeltje over de staatsman. Het boekje besteedt veel aandacht aan de politieke carrière van Van Oldenbarnevelt en geeft de achtergronden van de 'gerechtelijke moord'.

Janssens boekje begint aantrekkelijk met een samenvatting van het relaas van Jan Francken, de bediende van Van Oldenbarnevelt, die zijn heer vanaf de eerste dag van diens gevangenschap tot aan de terechtstelling heeft bijgestaan en die daarvan op ontroerende wijze en met veel aandacht voor de menselijke aspecten verslag heeft gedaan.

Daarna volgen hoofdstukken over Oldenbarnevelts carrière tijdens de Opstand en in de nieuwe Republiek en over de bestandswisten. Op bladzijde 65 komt opnieuw het proces aan de orde en wordt Van Oldenbarnevelt voor de tweede keer naar het schavot gevoerd. Het resultaat is niet anders dan de eerste keer en men vraagt zich af of dit alles niet overzichtelijker en spannender in een doorlopend verhaal verteld had kunnen worden. Bovendien had in dit hoofdstuk wel wat meer meegedeeld kunnen worden over de ondervragings-tactiek van de rechters en de lange lijst met 336 vragen die de landsadvocaat kreeg voorgelegd. De kwalijke rol die Hugo de Groot heeft gespeeld blijft volledig buiten schot.

Als het doel van deze serie is een breed publiek voor min of meer verloren gegane verhalen uit onze vaderlandse geschiedenis te interesseren, dan is een boeiende weergave ervan een eerste vereiste. Wat dit betreft valt te vrezen dat voor veel lezers het gedeelte dat handelt over de staatkundige verhoudingen in de

Republiek wel wat erg lang en gedetailleerd en vooral gort-droog is uitgevallen. Daar staat tegenover dat verschillende andere hoofdstukken beslist de moeite van het lezen waard zijn.

Wie echter over de terechtstelling van Van Oldenbarnevelt schrijft, behoort tenminste duidelijk te zijn over de juridische fundering van het vonnis. Op bladzijde 9 staat dat hij werd veroordeeld op grond van landverraad, maar elders blijkt dat de rechters dat niet konden bewijzen. Tenslotte werd de landsadvocaat beschuldigd van hoogverraad. De geeignende juridische term voor hoogverraad is, aldus Janssen, 'crimen laesae majestatis'. Deze niet aan iedere lezer bekende term wordt helaas niet verklaard, evenmin als het verband tussen majesteitsschennis en hoogverraad.

Ook rond de discussie over de vraag of hier recht gesproken is blijft een zekere mist hangen. De strijd tussen Gerretson, Geyl en Algra uit 1954 wordt wel genoemd, maar komt niet uit de verf. Dat ook de biograaf van Van Oldenbarnevelt, Den Tex, zich in deze discussie heeft gemengd, wordt niet vermeld, terwijl juist hij met betrekking tot het optreden van de rechters een zeer gematigd standpunt inneemt. Nergens in het boekje komt men de term 'gerechtelijke moord' tegen. Dit begrip heeft echter de discussies over de terechtstelling lang beheerst en op scherp gesteld. Het is de kern van de tegenstelling tussen de staatse en de orangistische opvatting.

Het is niet altijd eenvoudig om historische ontwikkelingen in goed leesbaar en grammaticaal en stilistisch correct Nederlands te verwoorden en daarbij tevens de historische werkelijkheid geen geweld aan te doen. Hoe goed bedoeld de opzet van *Het stokje* ... ook moge zijn, het boekje wordt helaas ontsierd door een aantal onjuist weergegeven historische feiten en door een tenenkrommend taalgebruik. Simpele blunders hadden door wat meer nauwkeurigheid voorkomen kunnen worden. Het boekje wemelt bovendien van de storende taal- en stijlfouten. In een aantal gevallen krijgen bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden de verkeerde uitgangsvorm en worden uitdrukkingen en gezegden verkeerd gebruikt. 'Naar verloop van tijd' (25) komt dit 'op zijn zachts gezegd' (16) op de lezer uiterst irritant en soms bepaald lachwekkend over.

Grotere nauwkeurigheid en wat meer kennis van zaken zouden een inhoudelijk waardevoller boekje hebben opgeleverd.

C.E.H.J. Verhoef

Wendy de Visser, *Piet Hein en de Zilvervloot. Oorlog en handel in de West* (Verloren, Hilversum 2001), 88 blz., prijs € 9,30, deel 13.

Deel 13 van de onvolprezen reeks *Verloren Verleden* gaat over weer een vaste noot op de zang van elke ouderwetse vertellende geschiedenisdocent, de heldendaad van Piet Hein. In *Piet Hein en de Zilvervloot* geeft Wendy de Visser een heel aardig exposé over de meest legendarische kapingsactie uit onze vaderlandse geschiedenis.

In 1628 slaagde kapitein Piet Hein erin het grootste deel van de Spaanse zilvervloot te veroveren, door die in de baai van Matanzas (Cuba) in te sluiten en deels op een zandbank te drijven. Het duurde dagen voordat de buit op de Hollandse

Het stokje van Oldenbarnevelt





scheperen was overgebracht, en de thuisreis was vervolgens vol tegenslagen. Maar begin 1629 kon Hein een ware triomftocht door de Republiek houden. Hij werd benoemd tot luitenant-admiraal van Holland. Reeds korte tijd later sneuvelde hij, op het hoogtepunt van zijn roem, in een gevecht met Duinkerker kapers.

De buitmaking van de zilvervlootsschat – 177.392,5 pond zilver, maar ook onder meer specerijen, schilderijen, zijde, suiker, huiden – betekende een financiële aderlating voor Spanje, en tegelijk een behoorlijke morele opsteker voor de Republiek. Wendy de Visser beschrijft dit alles deskundig en helder. Trouw aan het inmiddels bekende procédé van de reeks schetst ze de achtergronden (met name de geschiedenis van de West-Indische Compagnie), gaat ze in op de manier waarop haar onderwerp in de loop der tijd door historici, kunstenaars en romanschrijvers werd geïnterpreteerd, en geeft ze actuele aanknopingspunten. In het geval van de WIC is dat natuurlijk de recente discussie over ons slavernijverleden. De docent die de slavernijdiscussie in de klas wil voeren, kan aan dit boekje dan ook goede steun hebben. Het beschrijft bijvoorbeeld de commotie toen in 1596 een Portugees slavenschip Middelburg aandeed. De burgemeester was niet gediend van die mensenhandel; op zijn aandrang werden de slaven vrijgelaten en geadopteerd door Zeeuwse gezinnen. Later verdwenen dit soort scrupules helaas. Hollanders en Zeeuwen maakten vette winsten met de driehoekshandel tussen Europa, Afrika en Amerika.

Het is jammer dat de tekst en het beeldmateriaal in dit boekje niet parallel lopen, want ook bij de uitweidingen over allerlei WIC-activiteiten draaien de meeste illustraties om Piet Hein en zijn heldendaad. Een ander bezwaar is, dat de besteding van de zilvervloot-buit maar gedeeltelijk wordt onthuld; het beleg van Den Bosch in 1629 werd er inderdaad mee betaald, maar heeft Frederik Hendrik niet ook een deel van het geld gestoken in Huis Ten Bosch? De verdienste van dit boekje is, dat de docent een bijzonder informatief en goedgeschreven stukje vaderlandse geschiedenis voorhanden heeft, om zó hapklaar in de les op te dienen.

Jan van Oudheusden

Hans Gramberg, *De overwintering op Nova Zembla* (Verloren, Hilversum 2001), 93 blz., prijs € 9,30, deel 16.

Ook dit boekje is volgens het inmiddels vertrouwde concept van de reeks opgebouwd: eerst het eigenlijke verhaal, dan de stand van onze kennis sindsdien, en ten slotte hoe het verhaal zijn plaats heeft gekregen in kunst, literatuur en collectieve verbeelding. Dat alles overvloedig en kleurrijk geïllustreerd.

De mislukte zoektocht naar de noordelijke passage naar Indië leidde tot een tien maanden durend verblijf op de noordoostpunt van Nova Zembla. Dankzij het Behouden Huys en de ijzeren discipline die Willem Barentsz zijn mannen wist op te leggen, overleefde het gezelschap de barre winter van 1596-97 en konden uiteindelijk twaalf van de zeventien mannen heelhuids terugkeren. Door de aantekeningen van Gerrit de Veer werd het een smeug verslag dat in de zeventiende eeuw direct enorm populair was.

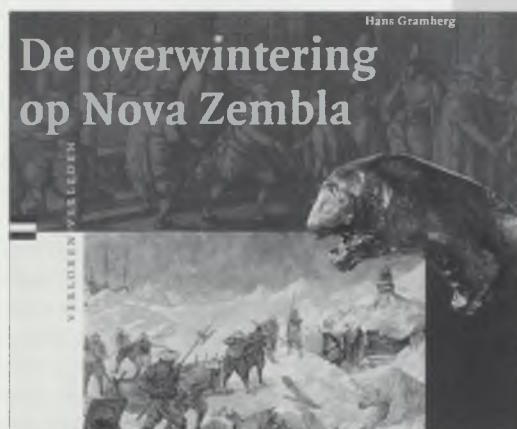
Wie aan de hand van Grambergs boekje (opnieuw) wil smullen (of huiveren) van het verhaal wordt echter teleurgesteld, want aan de eigenlijke expeditie besteedt de auteur slechts enkele pagina's. Voor je het weet zijn de mannen weer terug in Amsterdam. De huiveringwekkende details die ik me uit jeugdboeken herinner (bijvoorbeeld hoe door scheurbuik je verhemelte weg-schrompelt en je tanden uitvallen; hoe de mannen rond het vuur gezeten van achteren bevroren en van voren aanbranden) moet ik er dit keer bij denken.

Wel geeft de auteur een uitvoerig exposé over de Nederlandse overzeese expansie van eind zestiende eeuw. Eerdere poolexpedities krijgen onevenredig veel aandacht, evenals de reizen van Jan Huygen van Linschoten, en de Eerste en Tweede Schipvaart naar Indië. Gramberg vertelt ook over de herontdekking van het Behouden Huys door de Noor Carlsen (1871) en latere expedities tot en met die van 1995. Ook besteedt hij aandacht aan kleding, schoeisel en andere bagage.

Het boekje wordt afgesloten met een rondgang langs de literaire verbeeldingen. Vondel vergeleek de tocht met een hellevaart ('... dat zotte volk dat met een ijdel hoop een vaart langs 't Noorden zocht, spijt der naturen loop ...'), Tollens wijdde er een lijvig gedicht aan, Jacob van Lennep herschreef het als stichtend jeugdboek. In deze opsomming ontbreekt onder meer het boek van D. Wijnbeek uit de serie 'Neerlands fundamente' (1941).

Jammer genoeg zwijgt de auteur over het herdenkingsjaar 1996, toen onder meer op Terschelling een replica van het Huys werd gebouwd, een standbeeld onthuld en een theaterstuk opgevoerd. Ook had ik graag wat meer gelezen over hoe J. Isings zich documenteerde voor zijn beroemde schoolplaat (uit 1950). In de literatuurlijst mis ik onder meer *Gevangen in het ijs* van Dick Walda, het spannende *Overwintering op Nova Zembla* van Rayner Unwin (zie *Kleio* jrg. 1996, no.4, 40) maar ook een recente jeugdroman als *Bevroren Tijd* van Lineke Dijkzeul. Gramberg heeft kortom lang niet alles gelezen wat er te lezen viel en dat is jammer. Andere auteurs in deze reeks slaagden er beter in hun verhaal als compleet pakketje te presenteren.

Jan van Oudheusden





CULTFIGUUR

Edward Radzinsky, *Raspoetin. De bezeten monnik* (Balans/Amsterdam en Van Halewijck/Leuven 2001) 592 blz., € 29,50.

De Russische historicus en toneelschrijver Edward Radzinsky kennen we als de enigszins exuberante auteur van biografieën van tsaar Nicolaas II en Josef Stalin.

Radzinsky bedrijft een sensationeel soort onderzoeksjournalistiek. Aan zijn biografie over de laatste tsaar gaf de vondst in 1991 van de keizerlijke botten bij Jekaterinenburg extra jeu. Zijn Stalin-biografie kruidde hij met nieuw aan het licht gekomen documenten uit de Kremlinarchieven. Ook aan deze Raspoetin-biografie ligt een spectaculaire vondst ten grondslag: in 1995 werd op de veiling van Sotheby een dossier aangeboden met talloze getuigenverklaringen uit 1917 naar de handel en wandel van de monnik. Via de cellist Rostropovich belandde de kostbare schat in de grijpgrage handen van Radzinsky, wiens instinct voor een smeug verhaal direct geactiveerd werd.

Het resultaat is een kloek boekwerk, dat zeer uitvoerig het leven volgt van de louche gebedsgenezer, wiens paranormale gaven een levensreddende invloed hadden op de doodzieke tsarevitsj Alexej. Radzinsky geeft inzicht in de complexe persoonlijkheid van de Aziatische monnik, die een onmiskenbare spirituele verhevenheid paarde aan een onlesbare dorst naar drank, seks en macht. Grigoro Raspoetin was meer dan de duivelse machtswellusteling over wie de pers zonder schroom berichtte en wiens strapatsen de doema en de wanhopige premiers Stolypin en Kokovtsev tot interventie en spionage noopten. Raspoetin predikte ook de hemelse liefde, was onbaatzuchtig en vertelde de tsaar en tsarina dingen die ze niet wisten over het gewone volk. Bovendien wierp hij zich aan de vooravond van de Eerste Wereldoorlog op als apostel van de vrede. Hij wist niet alleen het ziekteproces van de kroonprins te stoppen, maar oefende ook een kalmerende invloed uit op de gespannen zenuwen van de tsarina.

De stroom van zeer negatieve krantenberichten, onderzoeksrapporten en verhalen over uitpattingen en orgieën van de ontembare monnik bereikten ook de tsaar en tsarina. Die leken oostindisch doof voor de signalen.

Toen in 1914 de oorlog uitbrak werd de kwestie Raspoetin een openlijk schandaal. De tsaar was langdurig van huis, en de monnik had vrij spel. Uit de brieven die Alexandra haast dagelijks aan haar echtgenoot schreef, blijkt zonneklaar hoe 'Onze Vriend' in alles haar steun en toeverlaat was. Namens hem zette zij Nicolaas onder druk om ministers te benoemen of te ontslaan, niet te luisteren naar de doema, vol te houden aan het front. Naarmate het slechter ging met de oorlogvoering nam niet allen de nood van het volk toe, maar ook de kwaadsprekerij en de stroom publicaties en spotprenten over landverraad van de 'Duitse' en haar kwade geest.

In december 1916 gebeurde wat allang werd verwacht: Raspoetin werd slachtoffer van een moordcomplot. Hij liet zich een geheime ontmoeting voorspiegelen met een nicht van de tsaar. Toen de cyankali in de wijn en de gebakjes van prins Joesoepov niet hielpen, moesten pistoolschoten en een halter het karwei afmaken. Raspoetin werd in een wak in de

Malaja Nevka gesmeten, waarna hij, alvorens te verdrinken, nog trachtte zich onder water van zijn boeien te bevrijden.

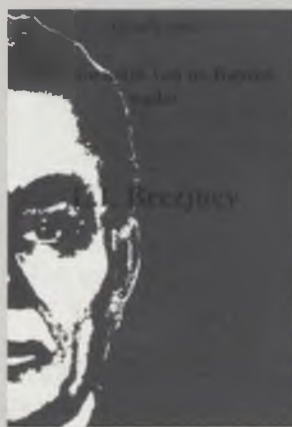
De laatste jaren lijkt ook Raspoetin een herrijzenis te beleven. In Rusland wordt hij steeds vaker als cultfiguur gepresenteerd, merkwaardig genoeg als vaandeldrager van oude Russische ideeën van orthodoxie en autocratie, in plaats van als grafdelver van de monarchie. Het boek van Radzinsky past in deze hernieuwde aandacht, maar is tegelijk een serieuze poging tot ontmythologisering. Jammer dat het enthousiasme van Radzinsky over zijn bronnen hem verleidt tot ellenlange citaten en vergelijkingen tussen de verschillende getuigenverklaringen, en stoeten zwaarwichtige ministers en lichte dames ten tonele voert. Daardoor komt de leesbaarheid af en toe ernstig in de knel. Maar wie wil doorbijten komt aan zijn trekken.

Jan van Oudheusden

HOOGTIJDAGEN VAN DE USSR

Elbert Toonen, *De Glorietijd van de Russen onder L.I. Brezjnev* (Uitgeverij Personalia, Haarlem 2001) 314 blz., prijs € 18,11.

Boeken van Nederlandse makelij die exclusief handelen over de Sovjet-Unie in de periode Brezjnev zijn dun gezaaid. Dat deze periode toevallig het onderwerp vormt van het centraal examen geschiedenis maakt extra nieuwsgierig naar de inhoud. Temeer trekt het boek de aandacht, omdat auteur Elbert Toonen geschiedenisdocent is geweest. In zijn fascinatie over de Sovjet-Unie verzamelde hij jarenlang verwoed allerlei boeken en artikelen over dit land. Die vormden - samen met eigen reisimpressies - de basis voor het boek dat klaarblijkelijk geheel buiten het circuit van erkende kremlinologen en oost-Europadeskundigen werd geconcipieerd.



Toonen wil bewijzen dat de achttien jaren dat Brezjnev secretaris-generaal van de CPSU was de hoogtij vormde van de macht van de Sovjet-Unie. Als we de chaos van de periode Gorbatsjov en Jeltsin als uitgangspunt nemen, vormden de jaren 1964-1982 inderdaad een stabiele tijd. Daarvoor voert Toonen een groot aantal bewijzen aan. De welvaart steeg aanzienlijk; er kwamen koelkasten, tv-toestellen en wasmachines binnen bereik van velen.

De wereld keek vol vrees en ontzag naar de imposante parades en manoeuvres van de Sovjet-strijdkrachten. Het akkoord van Helsinki (1975) was een echt hoogtepunt: het Westen erkende de bestaande grenzen en de machtsverhoudingen in Europa, zoals die sinds Jalta waren gegroeid. Tranen rolden over de wangen van de bejaarde leider. Het evenement vormde het begin van een grenzeloze persoonsverheerlijking.

Toonen beschrijft in aparte hoofdstukken onder meer de dissidentenbeweging (met korte portretten van Sacharov, Amalrik, Solzjenitsyn en anderen), de landbouw, de industrie,

de jeugdbeweging, de godsdienstpolitiek, de strijdkrachten, de ruimtevaart, de geheime diensten.

Wie vertrouwd is met de alom bekende feiten uit de politieke loopbaan van Stalin, maar voor wie de persoon Breznev nog grotendeels een onbeschreven blad vormt, vindt in dit boek veel om zijn kennis aan te vullen. Breznev kon bogen op een voorbeeldige politieke loopbaan, via de jeugdorganisatie Komsomol, het partijlidmaatschap (sinds 1931), deelname (naast Chroesjtsjov) aan de campagnes tegen de koelakken, een commissariaat in het Rode Leger tijdens de Grote Vaderlandse oorlog, en een hoofdrol in de campagne van Chroesjtsjov om de maagdelijke gebieden van Kazachstan.

In 1964 werd Chroesjtsjov afgezet. De partijtop had behoefte aan stabiliteit en continuïteit, en Breznev bleek bereid ruimschoots in die behoefte te voorzien. Dat later Gorbatsjov de Breznev-periode betitelde als jaren van stagnatie is een gotspe; de prijzen bleven binnen de perken, de productie groeide, de winkels waren redelijk bevoorrad, de Russen hadden het gevoel dat het geleidelijk beter ging.

De kwestie van de mensenrechten en de gigantische uitbreiding van de omvang van het Russische rakettenarsenaal en de marine maakten de Sovjet-Unie in westerse ogen tot een levensgevaarlijke tegenstander en leidden (na de inval in Afghanistan in 1979) tot een opleving van de Koude Oorlog. Toonen concludeert, na uitvoerige beschrijving van de politiek van de Sovjet-Unie inzake het Westen, de Warschau-pactlanden, het Midden-Oosten, Afrika en andere regio's, dat het de Russen om niets minder dan wereldheerschappij te doen was. Op allerlei slinkse wijzen wilden zij die dichterbij brengen, van subsidiëring van de westerse antikernwapenbeweging tot interventies in Afrika en Latijns Amerika. Hij eindigt met de uitspraak van Nixon en Kissinger na de dood van Breznev: 'Breznev wilde geen oorlog, hij wilde de wereld'.

Toonens boek is een wat losse aaneenschakeling van feiten, wetenswaardigheden en anekdotes, zonder wetenschappelijke pretentie. Het is goed leesbaar, maar het leesvoer wordt wel erg brokkelig opgediend. Veel is ontleend aan handboeken zoals van Bezemer, Dittrich en Hedrick Smith (*The Russians*). Aan de vooravond van het eindexamen komt het boekje echter goed van pas voor wie zijn weggezakte herinneringen aan een schijnbaar voltooid verleden tijd wil ophalen.

Jan van Oudheusden

INTERVIEWS

Joop van Tijn, *Meester op het floret* (Balans, Amsterdam 2001), 342 blz., € 20,42.

Het lezen van een verzameling artikelen van journalist Joop van Tijn (1938-1997) is als het bezoeken van een film die alleen maar goede recensies heeft gehad. Je neemt het boek met plezier ter hand, maar je bent tegelijkertijd bang dat het zal tegenvallen. Voldoen de artikelen na zo veel jaren nog aan de hooggespannen verwachtingen? Zijn de stukken inmiddels niet wat al te gedateerd?

Op die laatste vraag luidt het antwoord volmondig 'nee'. Uiteraard is dat te danken aan de selectie die is gemaakt. Ongetwijfeld zijn veel artikelen die Van Tijn voor *Vrij Nederland* heeft geschreven tegenwoordig minder interessant dan vroeger. Maar het heeft ook te maken met de manier waarop de journalist te werk ging.

Over die bijzondere stijl is al veel geschreven: gewapend met een merkwaardige combinatie van kennis, humor, charme, inlevingsvermogen, achterdocht, zendingsdrang, relativeringsvermogen en nieuwsgierigheid ging hij de strijd aan met de geïnterviewde. 'Een wisselbad van zachte en harde vragen', schreef Max van Weezel, de man met wie Van Tijn in de jaren tachtig vaak samenwerkte. En, aldus Van Weezel, Van Tijn genoot van twee dingen: 'in de eerste plaats het kruisen van de degens met de autoriteiten en in de tweede plaats het feit dat ze hun eigen démasqué voor publicatie ook nog autoriseerden'.

De verzameling interviews in *Meester op het floret* bevat gesprekken met uiteenlopende types. Uiteraard komen we politici als Van Agt, Den Uyl en Wiegel tegen, maar ook Peter Post, Johan Cruijff, Peter Arnett en James Baldwin. Toch zijn het vooral de gesprekken met politici die veel indruk maken. De interviews met Dries van Agt zijn het meest fascinerend. Neem bijvoorbeeld de passage uit 1981 waarin Van Tijn ingaat op de populariteit van de toenmalige premier. Uit de beknopte antwoorden van Van Agt wordt haarfijn duidelijk hoe zijn persoonlijkheid in elkaar zit:

Van Tijn: '*Kunt u nu voor eens en voor al beschrijven hoe die band tussen u en uw achterban is ontstaan en hoe die werkt?*'

Van Agt: 'U gelooft het toch niet wanneer ik zeg dat ik het niet weet'.

Van Tijn: '*Nee, dat geloof ik niet. Want u moet er over nagedacht hebben.*'

Van Agt: 'U wilt iets weten over de oorzaken van de omvang en de intensiteit van die afhankelijkheid? Heus, ik hoor en zie dat u het moeilijk kunt geloven, maar ik doorgrond dat raadsel niet'.

Van Tijn: '*Maar hoe kunt u dan, zoals u tijdens de formatie weer een paar keer op belangrijke momenten hebt gedaan, spelen op iets dat u niet doorgrondt? U speculeert op sentimenten en u bent niet uitsluitend een gevoelsmens, om het maar eens heel mild uit te drukken.*'

Van Agt: 'Uit die vraag blijkt opnieuw dat mij meer strategisch en tactisch vernuft wordt toegedacht dan waarover ik beschik....'

Bovenstaande passage maakt duidelijk wat het sterke punt van Joop van Tijn was. De geïnterviewden konden zich niet verschuilen achter ingewikkelde nota's of cijfers, maar werden aangesproken op hun persoonlijke optreden in de politiek. Het lukte Van Tijn om een politicus vanuit zijn woede, teleurstelling, ijdelheid, overwinningsgevoel of een andere emotie over het politieke vak te laten praten. Dat maakt het lezen van zijn artikelen ook nu nog aantrekkelijk en zinvol. Ze maken duidelijk hoe de politiek functioneert en waarom politici handelden zoals ze handelden.

Maar de kracht is – zoals zo vaak – ook een zwakte. De interviews gaan over mensen en politiek, niet over de ingewikkelde politieke besluiten die erachter liggen. Het is dan ook niet zo dat – zoals Chris van Esterik in de inleiding schrijft – een aantal interviews voor de latere geschiedschrijving van groot belang is inzake alle perikelen rond de verschillende kabinetsformaties, strategieën en tegenstrategieën, tactieken en meesterzetten. Gelukkig niet, zou ik zeggen, daar zijn andere boeken voor. De interviews van Van Tijn laten veel meer zien wat politici met hun vak deden en wat het vak met die politici deed. En hetzelfde geldt voor de wielrenners, voetballers en anderen die Van Tijn met zijn floret te lijf ging.

Ruud Slotboom

Kleiookrant

VAVO FORUM

De Commissie Volwassenen Educatie is via de VGN site online!

*Kijk op de website:
www.vgnkleio.nl
en u vindt het
VAVO FORUM*

Graag willen wij het internet gebruiken om onze ervaringen in grotere kring dan alleen de commissie uit te wisselen. We hopen dat collega's van het VAVO elkaar in de toekomst vinden op de digitale snelweg. Heeft u vragen? Leg ze voor aan het digitale forum. Interessante tips zijn welkom. Werkt u prettig met een methode of heeft u kritiek, zet het even op het net.

Knelpunten in lesprogramma's, goedwerkende studiewijzers, toetsen, ideeën over praktische opdrachten, handelingsopdrachten, sector- of profiel-

werkstukken, PTA's, door u ontwikkelde werkvormen etcetera: geef ze door.

We hopen veel reacties te ontvangen via e-mail:
info@vgnkleio.nl

Iet Attema, voorzitter
Jorien Ruyters, secretaris

Referentie

Geschiedenisboek op internet

Al een jaar geleden is Siem Juliards geschiedenisboek *Referentie* verschenen, zij het op een ongebruikelijke manier. Het is uitgegeven op de site van Edward Schenk: beeldvormers.nl

Referentie geeft een overzicht van de westerse politieke geschiedenis in de twintigste eeuw en bestrijkt dus de twee laatste perioden uit het advies van de commissie-De Rooij. – Het boek geeft een doorlo-

pande achtergrondinformatie, ook bruikbaar voor zelfstudie, met didactisch verantwoorde, creatieve opdrachten voor samenwerkend leren.

– Het kijkt met een gebruikersoog terug op de twintigste eeuw vanaf 2000. Zo is het verhaal over de Sovjet-Unie klein en compact en is er relatief veel aandacht voor de Europese samenwerking. Een voorslag voert de lezer door oudere perioden. – Het is geschreven voor de bovenbouw van het vwo en voor hbo-studenten: verhalend en helder, maar het mijdt volwassen taal niet.

Referentie is gratis beschikbaar voor student en docent op www.beeldvormers.nl/referentie/. Iedereen mag vrij uit het boek putten, maar niet voor commerciële doeleinden, dus alleen voor gebruik thuis of op school.

Via deze site is ook de auteur bereikbaar.

manier samenhang aangebracht hebben in hun onderwijs in de exacte vakken. Portretten van de scholen zijn beschreven in het rapport *Ruimte voor SONaTe*. Hiermee hopen de makers andere scholen te inspireren die ook samenhangend onderwijs willen opzetten.

Het ministerie heeft SLO gevraagd een zelfde onderzoek uit te voeren bij de mens- en maatschappijvakken in de basisvorming. Er zullen geslaagde voorbeelden van samenhang bij de mens- en maatschappijvakken beschreven worden en de succesfactoren en noodzakelijke voorwaarden worden in kaart gebracht. Nu de scholen zich gaan buigen over een nieuwe inrichting van de basisvorming kunnen deze voorbeelden materiaal voor discussie aanreiken.

Voldoet uw school aan het volgende profiel:

– Er vindt op energerlei wijze samenhangend onderwijs plaats in de mens- en maatschappijvakken in de basisvorming. Dat wil zeggen dat er sprake moet zijn van afstemming tussen en/of integratie van twee of meerdere vakken. – U bent bereid mee te werken aan een schoolportret; het gaat om interviews met schoolleiders, docenten en leerlingen en een onderzoek van de gebruikte materialen.

Dan kunt u zich opgeven bij de SLO, Mathilde Koiter, tel. 053-4840 350 of e-mail m.koiter@slo.nl

Het onderzoek start in april/mei 2002. De resultaten van de interviews worden ter

SLO-oproep

VO-scholen gezocht die ervaring hebben met samenhangend onderwijs in de mens- en maatschappijwetenschappen

De SLO heeft in 2001 samen met het Centrum voor Didactiek van Wiskunde en Natuurwetenschappen onderzoek gedaan op het gebied van samenhangend onderwijs in natuur en techniek in de basisvorming. Dat gebeurde in opdracht van het ministerie van OC&W en Axis. Er zijn scholen bezocht die op een creatieve, aantrekkelijke

Commissie Volwassenen Educatie

GEZOCHT

We zijn al enige tijd op zoek naar nieuwe commissieleden. Vanuit het oogpunt van regionale spreiding gaat een voorkeur uit naar mensen in het oosten of westen van het land, maar waar u ook woont reageer als u belangstelling hebt. We vergaderen ongeveer zes keer per jaar, dus het kost niet veel tijd. Allen ervaren wij onze bijeenkomsten met collega geschiedenisdocenten van andere ROC's als inspirerend voor ons werk.

Voor geïnteresseerden houden wij op 7 juni in de namiddag een open vergadering, waarop onder meer de VMBO-TL en de Tweede Fase aan de orde zullen komen. U kunt zich hiervoor tot 15 mei 2002 per e-mail opgeven bij Jorien Ruyters: ruytersmeelen@hetnet.nl

Impressie van de startersconferentie

'Hard werken en weinig chillen'

ELKE LES EEN FEESTJE

Ze bestaan wel, de bevlogen leraren die zich graag laten inspireren door hun leerlingen. Op zoek bij een conferentie...

voor de gelegenheid zijn pijp even opzij heeft gelegd. Tineke Keizer (28) maakt op overtrekpapier een contourtekening van een afbeelding van Lodewijk XIV, de Zonnekoning. "Dit plaatje zit ook in onze methode op school zo groot zie, zie zit. Bijvoorbeeld op zijn mantel met de z...

om te praten met andere methoden te zien". Marije Meijer den Berg.



Een van de deelnemers aan de startersconferentie eind januari in Vught was Cees van Dijk. Cees (25 jaar) studeert geschiedenis aan de Hogeschool Rotterdam. Hij is vierdejaars en combineert zijn Lio-schap op het Penta College CSG Angelus Merula in Spijkenisse met een aantal vaste uren.

'Zowel op de Hogeschool als op Angelus Merula hadden ze gezegd: je moet naar de startersconferentie gaan. Da's goed. Niet alleen vanwege de vele workshops, maar vooral vanwege de contacten met andere beginnende collega's. Ervaringen uitwisselen, dat soort dingen. Dus heb ik me samen met twee medestudenten opgegeven. En wij hadden echt zo het idee: dat wordt relaxen daar in Vught. Beetje een workshopje doen en vooral 's avonds flink aan het bier.

Maar van dat ontspannen samenzijn kwam in het begin nog niets terecht. We werden onderworpen aan een straf regime met een vol programma. Het werd dus hard werken en weinig chillen.'

'Zelf had ik gedacht dat de workshops meer over de dagelijkse lespraktijk zouden gaan, maar dat was niet zo. Zo was er een die ging over confronterende dingen die je op school kunt tegenkomen. Dan denk je: dat gaat over dingen die leerlingen in de klas tegen je zeggen. Maar het ging over wat collega's tegen je kunnen zeggen. Rotopmerkingen. Zoals: jij kunt niet lesgeven. Hoe moet je daar op reageren? Dat was heel leerzaam.

Ook goed was een workshop met een

overlevende van Westerbork. Er is een stichting die kan organiseren dat mensen met dit soort verhalen in de klas komen. Het ging er hier om wat je met die verhalen in de klas kunt doen, hoe je dat kunt aanpakken.'

'Wat ik ook heel leerzaam vond was een workshop van twee schrijvers van Bronnen: het maken van contourtekeningen. Hoe zorg je ervoor dat leerlingen beter naar een beeldbron kijken? Bijvoorbeeld een plaatje van Lodewijk XIV in vol ornaat. Koningsmantel om, pruik op. Maar de leerlingen zien niet dat er op een tafeltje naast hem een kroon ligt en dat hij een ketting om heeft met een zon eraan. Nou kun je dat wel met je boek in de hand aan de klas gaan aanwijzen, maar zo'n contourtekening uitdelen waarop dan de belangrijkste zaken staan, werkt veel beter. Ik heb het in de klas al gedaan. En op de Hogeschool heb ik in een lesje aan mijn medestudenten uitgelegd hoe je ze maakt en hoe je ze kunt gebruiken.'

'Toen we in Vught aankwamen, op een druilerige donderdag, en naar binnen liepen, zagen we daar een groot bord: VGN-conferentie junioren en senioren. We hadden het niet meer. Wat kun je daar nou van verwachten? Bij senioren denk je toch aan bejaarden en bij junioren toch eerder aan mensen van een jaar of achttien?

We deden die deur open en wat zagen we? Allemaal dertigers! Zij-instromers

enzo. Bleken aardige lui te zijn. De senioren kwamen we de volgende dag tegen, want vrijdag was ons gedeelte afgelopen. Na een lange nacht die morgen vroeg op. We komen daar die zaal in, zitten daar zestig, wat stoffige mannen, van die types met baarden. Die dan van die pietluttige opmerkingen maken met allerlei feitjes erin. Zo van: kijk eens wat ik allemaal weet. Zitten ze daar elkaar een beetje af te troeven. Dat was wel een overgang na de vorige dag.'

'Die workshops waren ook niet allemaal geweldig. Zo was er een soort Historisch Triviant. Dan moet je heel veel tijd steken in het maken van vragen en vervolgens vraag je je dan af: wat leren ze er nou van? Dan kun je beter een mooi verhaal vertellen.

Wat was er nog meer? Er was een toneelstuk over een rechtszaak in Groningen. Vond ik zelf nogal langdradig. En een kinderboekenschrijver die me ook niet zo kon boeien. Dus toen na het avondeten het informele gedeelte kon beginnen, vond ik dat helemaal niet erg. Want dat gedeelte bleek toch het aardigste te zijn: donderdagavond, donderdagnacht en vrijdagmorgen vroeg! Je zit dan heel veel over geschiedenis en het vak te praten. Ik merkte toen dat ik me veel meer bij dit vak betrokken voel dan ik ooit gedacht had.

Heel veel ervaringen uitgewisseld en daarvoor een ervaring rijker! Dat was voor mij toch wel de meerwaarde van de conferentie.'

om te praten met methoden te zien Marije Meijer den Berg.

De jonge g maken zich nie Onderwijshervo historici kijken constateren dat wijs golfbeweg Het vak geschie gesproken v ls de basisve huis ingevo pak met ve rdigheden atsmaken vo historisch be nis, inzicht de sleutel



*meer dan 30 jaar maatwerk
voor school- en studentengroepen*

0412-481000
BEL EVEN VOOR ONZE REISGIDS!

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

vanaf
€ **80,-**² p.p.

LONDEN 3-daagse boot/transferreis, bootvervoer HSS Hoek-Harwich v.v., touringcartransfer Harwich-Londen v.v., hotel* 4-8 p. kamer, L+O

vanaf
€ **92,-**² p.p.

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

vanaf
€ **103,-**² p.p.

BERLIJN 4-daagse touringcarreis, heen dag- en terug nachtrit, hotel** 5-6 p. kamer met douche/toilet, L+O

vanaf
€ **98,-**² p.p.

VENETIË 6-daagse touringcarreis, heen en terug per nachtrit, hotel** Lido di Jesolo, 3-4 p. kamer douche/toilet, L+O

vanaf
€ **158,-**¹ p.p.

BUDAPEST 6-daagse touringcarreis, heen en terug per nachtrit, hotel** 3-4 p. kamer douche/toilet, L+O

vanaf
€ **165,-**¹ p.p.



Genoemde tarieven bij 50 deelnemers per touringcar in okt.-dec.¹ of nov.-dec.²

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

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

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

BEL ONS VOOR EEN VRIJBLIJVENDE OFFERTE OP MAAT!

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

U REIST PER KEMA KEURMERK TOURINGCAR: VEILIGHEID EN COMFORT!

goedkeuring en aanvulling aan de scholen voorgelegd. Deelnemende scholen ontvangen een vergoeding.

Nadere informatie bij projectleidster Lieke Meijs, tel. 053-4840 331 of e-mail l.meijs@slo.nl

De Gouden Eeuw van Gelre

Gemeentelijk Museum Roermond
3 maart t/m 28 april

Deze expositie die al in Museum het Valkhof te Nijmegen vele bezoekers trok, is nu verhuisd naar Roermond. Het Stedelijk Museum laat zien hoe groot de culturele rijkdom was van het groothertogdom Gelre tijdens zijn bloeitijd. Mooie en exclusieve manuscripten, schilderijen,

prenten, heiligenbeelden, altaarstukken, zilveren voorwerpen en laat-middeleeuws meubilair geven een indruk van de praal waarmee de hertogen van Gelre zich konden omringen. Rond 1500 beleefde Gelre zijn Gouden Eeuw. De invloed van de hertog strekte zich uit van Noord- en Midden-Limburg tot in Utrecht, Groningen en Friesland en de Duitse regio rond Geldern. Veldtochten en plunderingen bezorgden Karel van Gelre en zijn maarschalk Maarten van Rossum macht en ontzag. Uiteindelijk kreeg Karel V de hertog op de knieën, het hertogdom viel uiteen en het huidige Gelderland werd een onbetekenend grensgebied.

Voor leerlingen in basisonderwijs en basisvorming zijn er speciale activiteiten:
– voor de bovenbouw van het basisonderwijs een programma deels op school – video en leskist –, deels in het museum – verkleed als Geldersen met

kijkopdrachten werken;
– algemeen: de projecten 'werken in het Scriptorium' en 'Het stadszegel' van de Rattentoren.

Voor informatie en boekingen: tel. 0475-333 496.
Kijk ook op de website www.roermond.com/museum
Stedelijk Museum Roermond, Andersonweg 4.

AF TE HALEN

Tijdschrift voor Geschiedenis
Jaargang 1962 t/m 1985
Bel naar P.H. Witte,
035 - 541 2800



De oorlog voorbij ...
Terugkeer en opvang na de
Tweede Wereldoorlog
tot en met 26 mei

De problematiek van terugkeer en opvang van mensen in Nederland na de Tweede Wereldoorlog is op het moment actueel. Onder de grote vluchtelingenstromen na de oorlog waren er ook groepen mensen die in Nederland op een of andere manier weer opnieuw moesten beginnen. In opdracht van het kabinet verricht de Stichting Onderzoek Terugkeer en Opvang (SOTO) onderzoek naar de kritiek die vele oorlogsslachtoffers hadden op hun opvang in Nederland: kil, ambtelijk, misschien zelfs ronduit in strijd met de wet en zeker met goed fatsoen. Diverse publicaties zijn al verschenen, waaronder *De meelstreep, Terugkeer en opvang na de Tweede Wereldoorlog* van Martin Bossenbroek.

(Bij de boeken treft u in dit nummer van *Kleio* een bespreking aan van het boek van Wim Willems, over de terugkeer uit Nederlands-Indië/Indonesië.)

Reizen naar Istanbul

VOORJAAR 2002
zondag 28 april
t/m zondag 5 mei

R. van de Graven studeerde geschiedenis in Nijmegen en schreef diverse boeken en artikelen over Turkije. Onder zijn deskundige en enthousiaste begeleiding wandelt u in een kleine groep zeven dagen lang door Istanbul, de fascinerende metropool, waarover hij een aparte gids publiceerde.

We bekijken uitvoerig de highlights, maar bezoeken ook plekken waar toeristen normaal niet komen. Natuurlijk maken we ook een boottocht over de Bosporus. Het programma is niet om zes uur afgelopen, waarna u uzelf maar moet zien te vermaken. Veel mensen komen dan terecht in hetzelfde tentje om de hoek en dat is jammer, want uit eten gaan in verschillende wijken van Istanbul hoort helemaal bij het ervaren van deze prachtige stad.

De reissom bedraagt € 790,-. Inbegrepen is de vlucht Amsterdam - Istanbul v.v., logies en ontbijt, entreegelden, boot- en bustochtjes en een uitgebreid informatiepakket met een plattegrond en artikelen. U verblijft in een uitstekend 3-sterrenhotel in het hartje van de stad.

Voor meer informatie en een brochure: tel. 053-432 46 75 (ook buiten kantooruren).



Deze tentoonstelling laat met behulp van foto's en filmbeelden de vluchtelingenstromen zien, de organisatie van de opvang – de vraag naar voedsel, kleding, onderdak, transport en medische en geestelijke bijstand. En wilt u aan den lijve ontdekken met welke instanties een vluchteling allemaal te maken kreeg, maak een tocht langs de loketten met een 'aanmeldingskaart voor gepatrieerden', die op de goede manier afgestempeld moet worden.

Verdere informatie op de site van het museum:
www.info@legermuseum.nl
 Adres: Korte Geer 1, Delft

De verkiezingen in mei

Wat willen de politieke partijen?

Dit boekje, geschreven door H.M.J. Francort, docent geschiedenis, maatschappijleer en verzorging aan het St. Maartenscollege te Maastricht, beschrijft op een heldere en overzichtelijke manier de Nederlandse politieke partijen, de verkiezingen en de verkiezingsprogramma's van 2002. Het boekje is kant en klaar, het bevat (zelfstan-

dig) te verwerken lesmateriaal met de nodige opdrachten en een politieke enquête.

In het leerlingenboekje worden de verkiezingsprogramma's van de politieke partijen overzichtelijk met elkaar vergeleken op een aantal beleidsterreinen.

In de docentenhandleiding (op diskette) treft u aanvullende informatie aan: een uitgebreidere beschrijving van de verkiezingsprogramma's van de diverse politieke partijen, de antwoorden op de opdrachten, en multiple-choice toetsmateriaal.

Prijs per boekje € 18,15
 (2-10 exemplaren € 10,25,
 11-19 exemplaren € 5,70,
 20-50 exemplaren € 5,-, 50
 exemplaren en meer € 4,60).
 Docentenhandleiding op diskette € 11,50. Alles exclusief verzendkosten.

Verkiezingen software: 'Stemming rondom de Tweede Kamer verkiezingen'

In dit softwareprogramma kunnen leerlingen hun stem uitbrengen op een politieke partij. De computer verwerkt dit en zet het om in totalen en grafisch in een staafdiagram. Daarnaast is er aanvullende informatie over verkiezingen te vinden. Leerlingen kunnen ook een quiz uitvoeren om hun kennis van de politiek te testen. De uitslag kan geprint worden.

De docent kan met een wachtwoord inloggen en alle leerlingen uit zijn/haar klas een stem laten uitbrengen.

Het programma wordt op cd geleverd met de licentie erop en kost € 45,- excl. btw. en verzendkosten.

Op internet kunt u een demo van dit programma downloaden (het is groot!):
www.actua-uitgeverij.nl

U kunt deze producten bestellen bij:

Actua Uitgeverij,
 Valkseweg Oost 49,
 6741 ZL Luntenen.
 E-mail: info@actua-uitgeverij.nl
 Tel. 0318-482210



VOC voor docenten

Het echte VOC-geweld breekt in de tweede helft van maart los – te laat om in dit nummer van *Kleio* aandacht te kunnen besteden aan de leerlingprogramma's en het bijbehorende materiaal. Dat is nu (begin maart) nog niet klaar. Er zijn wel diverse websites waar informatie te vinden is, ook over speciale programma's voor leerlingen.

De belangrijkste zijn op het moment:
www.scheepvaartmuseum.nl
www.maritiemmuseum.nl
 Een onderwijsprogramma is te vinden op
www.400jaarVOC.kennisnet.nl

Meer staat er in het SLO-boekje dat je school heeft ontvangen en zo niet, dat gratis na te bestellen is. Zie blz.7 van dit nummer.

Er zijn ook kleinere tentoonstellingen die in het weekend misschien leuk zijn om te bezoeken en interessante activiteiten in VOC-kader.

Excursie van De Burcht vanuit het Henri Polakhuis in Amsterdam

Op zondag 28 april houdt Hans Bonke een lezing over leven en werken op een VOC-schip aan de hand van zijn boek *De zeven reizen van de Jonge Lieve. De biografie van een VOC-schip, 1760-1781*.

De lezing wordt gevolgd door een lunch en daarna door een excursie naar de Batavia-werf in Lelystad, waar een rondleiding is over de werf en op de in aanbouw zijnde Zeven Provinciën.

Aanvang 11 uur, in de Burcht van Berlage, Henri Polaklaan 9.

Prijs € 35; reserveren is verplicht (tel. 020-624 1166).

Batavia: VOC-stad in de Oost

Prenten en tekeningen uit de Atlas Van Stolk in het Historisch Museum Rotterdam laten zien hoe de stad Batavia zich ontwikkelde.

Gouverneur-generaal Coen begon met het bouwrijp maken van het terrein door de verwoesting van een aanwezige nederzetting.

In 1619 stichtte hij er Batavia en bouwde een stoere vesting, het Kasteel, met binnen de muren bestuursgebouwen, werkplaatsen en opslagruimtes. Al snel kwamen er straten en grachten met huizen van baksteen.

Op prenten en tekeningen is de ontwikkeling in de achttiende en negentiende eeuw verder te volgen. Prentbriefkaarten geven een indruk van het moderne Batavia, waar veel van deze oude gebouwen zijn verdwenen.

Je kunt ook vanuit de leunstoel kijken:

www.hmr.rotterdam.nl
 Optie Zoeken in Collecties, trefwoord Indonesië



Het Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944 -1945

Stap in de tijd van toen en beleef de vrijheid!

- Kort geleden voltooide het Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945 een groots bouw- en herinrichtingsproject. De totale vloeroppervlakte van het museum is uitgebreid met ca. 700 m². In 2001 steeg het aantal bezoekers tot over de 30.000. Dit is een toename van 50%!

- In het nieuwe Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945 maakt u de opkomst van het fascisme mee, ervaart u de bezettingstijd, viert u de bevrijding, ziet u de wederopbouw van Nederland en Europa en beseft u de actualiteit van de bevrijdingsgeschiedenis. Het museum richt zich op het verleden én de dag van morgen.

- De nieuwe vaste expositie is een ware belevenis: typische jaren '40 geuren, filmbeelden, geluidsfragmenten, diorama's, toespraken, muziek en inslaande bommen brengen het verleden nabij. De bezoeker hoort het glaserinkel van de Kristalnacht en de stem van Colijn in de jaren dertig, kan een schuilkelder tijdens het luchtalarm bezoeken, de bevrijding zien gebeuren, Nederlands-Indië ruiken, een militaire bekpakking tillen, het eigen geweten en de tolerantie testen. En nog veel meer.

- Het Bevrijdingsmuseum beoogt een bevrijdingsmuseum te zijn en geen oorlogsmuseum. Mede aan de hand van de bevrijdingsactiviteiten tracht het museum een voortdurende waarschuwing te zijn tegen fascisme, discriminatie en intolerantie. De doelgroepen zijn daarbij in toenemende mate de jongeren aan beide zijden van de grens.

- De educatief gedocumenteerde collectie sluit volledig aan bij de laatste generatie **kerndoelen van de basisvorming Geschiedenis en Staatsinrichting**, toegespitst op de verschillende schooltypen (vso/vmbo/havo/vwo).



- De vaste presentatie sluit eveneens aan bij de nieuwe **examenprogramma's van de bovenbouw vmbo/havo/vwo**.

In overleg met onze educatieve dienst kan een op maat gesneden programma worden samengesteld. Studenten van lerarenopleidingen wordt een speciaal programma aangeboden, gericht op hun opleiding.

- Het museum heeft in zijn educatieve aanbod een **adequaat evenwicht** aangebracht tussen enerzijds kennisoverdracht en anderzijds actieve kennisverwerving door de leerlingen zelf.

- Bij een schoolbezoek aan het Bevrijdingsmuseum kan voor het

vervoer gebruik gemaakt worden van de **subsidieregeling** van de Stichting Februari 1941.

- De educatieve dienst organiseert naast de begeleide bezoeken in het museum ook speciale fiets- en busexcursies, de zogenaamde **Battlefieldtours**, door het Rijk van Nijmegen, langs ondermeer de landingsterreinen van Market Garden.

- Het museum bevindt zich in de onmiddellijke nabijheid van twee **indrukwekkende herdenkingsites**: de Canadese begraafplaats en het Canada Netherlands Memorial Park.

- Het museum ligt op een **unieke locatie** in Nederland. De heuvels rondom, de bossen en het polderlandschap lenen zich uitstekend voor een gecombineerde dagexcursie met andere vakken, zoals aardrijkskunde en biologie. Bij het vak geschiedenis kan de aantrekkelijke combinatie gemaakt worden met het rijke verleden van de stad Nijmegen (o.a. het Romeinse Noviomagus) of met één van beide andere mooie musea in Groesbeek: het Afrika Museum en het Bijbels Openluchtmuseum.

Entree:

Het Bevrijdingsmuseum is alle dagen van de week (het gehele jaar door) geopend, is goed bereikbaar, biedt ruim parkeergelegenheid, heeft een museum-café en kent een vriendelijk tarief voor scholieren en studenten in groepsverband: 2,50 Euro p.p., rondleiding/begeleiding: 18 Euro per groep.

Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945

Wylerbaan 4, Postbus 144,
6560 AC Groesbeek

Internet: www.bevrijdingsmuseum.nl

E-mail: info@bevrijdingsmuseum.nl

Uw contactpersoon: Mw. Yolanda Hoogland.
Tel. 024-3974404. Fax. 024-3976694.

WAT IS ÚW BEELD?



PHAROS

methode geschiedenis voor de tweede fase

Wij maken leermiddelen, u maakt er onderwijs van.

thiememeulenhoff

T (0575) 59 49 97 _ I www.thieme.meulenhoff.nl _ E info.avo@thieme.meulenhoff.nl