

nummer 7 november 2002

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING

VAN DOCENTEN IN GESCHIEDENIS EN

STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (VGN)

KLEIO

INFORMATIEGIDS
HERZIENING STELSEL
SOCIALE ZEKERHEID



DIT IS EEN UITGAVE VAN HET MINISTERIE VAN SOCIALE
ZAKEN EN WERKGELEGENHEID IN SAMENWERKING MET
DE BEDRIJFSVERENIGINGEN EN HET VOORLICHTINGS-
CENTRUM SOCIALE VERZEKERING

DAT GAAT ONS ALLEMAAL AAN

**Liaisons
dangereuses?**

**Vrome
christenen,
wrede
heidenen?**

én

**alles over het
VMBO-examen**

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

Peter Wester,

secretaris
Denekamperstraat 28,
7588 PW Beuningen.
Tel. 0541-552061.
westerkok@introweb.nl

Herry Groothuis

(Commissie Pabo, Commissie Basisvorming Vmbo, SLO)
Groen van Prinstererweg 11,
3731 HA De Bilt.
Tel. 030 - 2713 204.
h.groothuis@worldonline.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)
Kinkhoarn 8, 9051 MJ Stiens.
Tel. 058-2574 050.
johanraven@hetnet.nl

Marjan de Groot

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

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

Kleio is het blad van de Vereniging van docenten in geschiedenis en staats-inrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis. Wilt u lid worden? Neem contact op met de administratie. Aanmelding is ook mogelijk via de VGN-site.

Contributies 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

Redactie

Jan van Oudheusden,

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

Carla van Boxtel,

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

Maria van Haperen,

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

Huub Oattes,

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

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 Lansen,

medewerker en correspondent VS,
History Department UNC
Charlotte.

Hans Pols,

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

Tineke Bogaerts,

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

ISSN 0165-6449

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

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

Van de redactie

Voor collega's met een vmbo-eindexamenklas is het een spannende tijd. Over enkele maanden worden hun leerlingen onderworpen aan het eerste centraal schriftelijk eindexamen nieuwe stijl. In dit nummer van *Kleio* geeft Cito-medewerker Huub Kurstjens een toelichting die van groot nut kan zijn bij de examenvoorbereiding in de klas. Bovendien treft u voorbeeldvragen aan, die er overigens beslist niet kinderachtig uitzien. De programma's voor de verschillende leerwegen staan achterin dit nummer afgedrukt. Speciale aandacht is er voor het examen in de basisberoepsgerichte leerweg: het eerste voor geschiedenis op dat niveau.

Met de onzekere politieke toekomst van ons land is het helemaal koffiedik kijken wanneer de aangekondigde revisie van de tweede fase haar beslag zal krijgen. Niettemin wordt geprobeerd aan te geven wat er voor de nabije toekomst voor het vak geschiedenis in het vat zit. Een prikkelende bijdrage over enkele aspecten van het geschiedenisonderwijs wordt verderop in *Kleio* geleverd door de bekende publicist August Hans den Boef. Schoolboekenschrijvers opgelet!! De redactie hoopt dat veel collega's aan dit nummer de nodige informatie en inspiratie zullen overhouden. Reacties zijn zoals altijd van harte welkom!!!

Jan van Oudheusden



In dit nummer

- 2 **Geschiedenis in de tweede fase**
Van verplicht vak naar keuzevak?
Jan van Oudheusden
- 4 **Het nieuwe vmbo-examen geschiedenis en staatsinrichting**
Hetzelfde en toch anders
Huub Kurstjens
Uitleg, toelichting en voorbeeldvragen ter voorbereiding op het centraal schriftelijk examen van 2003
- 13 **Het CSE voor de basisberoepsgerichte leerweg**
De pilot-examens BB
Marc Kroes en Michiel Spee
De afgelopen twee jaar zijn er pilotexamens gemaakt voor de BB-leerweg. De ervaringen worden meegenomen in het examen voor de basisberoepsgerichte leerweg, een novum bij geschiedenis.
- 20 **Gordiaantje**
'Liaisons dangereuses?' - Geschiedschrijving en postmodernisme
Ed Jonker
- 24 **Discussie: geschiedenis in een post-religieuze samenleving**
Vrome christenen, wrede heidenen?
August Hans den Boef
- 28 **De Pabo-studiedag van 2 oktober j.l.**
ICT en het actualiseren van het verleden
Kirsja Oudshoorn
- En verder*
- 18 ***Ideetje? Een Galliër op bestelling ...***
- 30 ***Boeken***
- 38 ***Kleiokrant***
- 47 ***De kerndelen van het centraal schriftelijk examen vmbo 2003 voor de verschillende leerwegen (voorheen de stofomschrijving)***

Geschiedenis in de tweede fase

Van verplicht vak naar keuzevak?

De tweede fase van het voortgezet onderwijs draait nu voor het vierde jaar (op sommige scholen voor het vijfde). Het is tijd voor groot onderhoud. Binnen een paar jaar staat ons weer een ingrijpende wijzigingsoperatie te wachten.

De landelijke invoering van studiehuis en tweede fase in 1999 stuitte al meteen op heftig verzet, met name van scholieren die begin december 1999 bij een massademonstratie in Den Haag met tomaten en eieren mikten op staatssecretaris Adelmund. Programma's waren te overladen, riepen zij, te veel onzinnige opdrachten, enzovoort. Van schrik koos Adelmund toen eieren voor haar geld. Ze kwam ijlings met enkele verzachtende maatregelen. Onder meer betekenden die voor het schoolvak geschiedenis een beperking van het aantal praktische opdrachten (tot één), een minder zware weging van dit onderdeel, en de toestemming om zowel op havo als op vwo desgewenst drie van de verplichte subdomeinen te vervangen door een historisch overzicht.

Daarna vonden docenten en leerlingen klaarblijkelijk hun draai. Vanaf de invoering van de tweede fase geniet het schoolvak geschiedenis een vaste plaats in de twee maatschappijprofielen van havo en vwo. Op de havo staan er 240 slu's voor gereserveerd, op het vwo 360. Aangezien een beduidend groter percentage leerlingen kiest voor de maatschappijprofielen in vergelijking met de natuurprofielen, mag het vak geschiedenis zich op havo-vwo-niveau verheugen in een veel grotere klantenkring dan voor 1999 het geval was. Temeer daar er op het vwo ook nog eens het vak geschiedenis-1 werd ingevoerd. Goed voor 80 slu's in het gemeenschappelijk deel, die op veel scholen in klas 4 worden ingevuld in de vorm van een vogelvlucht-overzicht van de twintigste eeuw in één wekelijks lesuur. Voor het vak maatschappijleer werden in 1999 120 slu's uitgetrokken in het gemeenschappelijk deel. Afgesproken werd toen, dat na vier jaar een nieuw combinatievak van 200 slu's

zou worden ingevoerd, waarin maatschappijleer en geschiedenis-1 zouden opgaan. De uitwerking van dit combinatievak maakte deel uit van het rapport-De Rooy, dat begin 2001 verscheen. Dit rapport geeft een plausibele invulling van de lesinhouden van het combinatievak. De VGN onderschrijft die invulling.

Evaluatie

Na de ingrijpende veranderingen in de curricula en de invoering van het studiehuis is er nog geen rust in de tent. Ook niet bij het vak geschiedenis. Het is tijd om te evalueren en te gaan praten over een stevige verbouwing van het huis.

Het ministerie heeft besloten – nog onder regime van het kabinet-Kok-II – het veld te betrekken bij toekomstige besluitvorming. Dit om het draagvlak te verwerven voor plannen die door datzelfde veld uitgevoerd moeten gaan worden. Kennelijk heeft het ministerie leergeld betaald: regelgeving van bovenaf bleek niet te werken.

Het Adviespunt Tweede Fase evalueerde de stand van zaken. Die evaluatie is te lezen in de nota *Continuïteit en Verandering* van begin 2002

downloadbaar via

www.tweedefase-loket.nl

De uitgangspunten van de tweede fase blijven hierin overeind: betere voorbereiding op het hoger onderwijs, bredere vorming, meer actuele onderwijsinhoud en meer nadruk op zelfstandige en actieve leerlingen. Ook het aantal profielen blijft gehandhaafd, maar ze mogen gecombineerd worden aangeboden.

In het gemeenschappelijk deel kan ruimte ontstaan door ANW en de combinatie geschiedenis/maatschappijleer meer in relatie te brengen met het onderwijs in de verwante vakken in het profieldeel. Concreet betekent dit dat op havo ANW alleen verplicht zal zijn voor de maatschappijprofielen, en het combinatievak geschiedenis/maatschappijleer alleen voor de natuurprofielen.

Het profieldeel omvat in principe drie vakken in plaats van vier. Deelvakken worden zoveel mogelijk afgeschaft;

vakken krijgen een grotere omvang. Nieuwe examenprogramma's bevatten geen nieuwe onderwerpen, maar aanpassingen zorgen voor meer ruimte voor leraren en leerlingen.

Voor geschiedenis en enkele andere vakken is een fundamentele aanpassing voorzien (de implementatie van 'De Rooy'), die echter mogelijk nog niet per 2005 in zal gaan.

Tot zover de evaluatienota.

Meepraten over aanpassingen

Rond de aanstaande jaarwisseling 2002-2003 zou het Adviespunt Tweede Fase van het ministerie van Onderwijs volgens plan een aantal wijzigingsvoorstellen sturen naar de vakbonden, vaksecties, vakinhoudelijke verenigingen en andere instanties. Het is de bedoeling dat al die instanties concrete vragen beantwoorden en zo hun mening geven over de mogelijke veranderingen. Volgens Jan Wagemakers, hoofd Adviespunt Tweede Fase, wil men op het ministerie beslist niet over één nacht ijs gaan en de noodzakelijke voeling met het onderwijsveld houden. Momenteel buigt men zich nog over de redactie van die vragen, om die zo helder en concreet mogelijk te maken; dit om mogelijke misverstanden te voorkomen. Rademakers benadrukt, dat het in de binnenkort te verschijnen enquête om voorstellen gaat, en dat er op dit moment nog helemaal geen enkel besluit is gevallen.

'Het is nog lang niet afgekaart.

Uiteindelijk zal de minister op basis van alle binnengekomen reacties de knoop moeten doorhakken. Wel is duidelijk dat er deelvakken gaan verdwijnen, en dat er meer keuzevrijheid bij de scholen komt te liggen. Ik heb met dat begrip keuzevrijheid wat moeite, want aan wie geef je dan keuzevrijheid? Aan de leerlingen? De ouders? De vaksecties? Die discussie is nog gaande. Als er maar aan bepaalde condities wordt voldaan. Het leerprogramma moet relevant zijn voor leerlingen bij hun keuze voor de vervolgstudie, het moet organiseerbaar zijn, en niet te overladen. Er zullen meer vakken in de vrije ruimte komen, die op dit moment praktisch helemaal zit dichtgetimmerd.'

Theo van Zon (SLO) verwacht evenwel dat de raadpleging in het meest gunstige geval pas in maart 2003 zal plaatsvinden. Deze verwachting werd intern al geformuleerd nog vóór de val van het kabinet-Balkenende op 16 oktober. *'Het valt te verwachten dat de tweede fase-structuur (en daarmee ook de positie van geschiedenis daarin) opnieuw controverseel wordt verklaard. Raadpleging in maart 2003 is hoogst onwaarschijnlijk om het zacht uit te drukken.'*

Wat zit er voor geschiedenis in het vat?

Misschien moeten we nog wel enkele maanden geduld hebben voordat we de voorstellen in onze postvakjes aantreffen. Medewerkers van het Adviespunt als Jan Wagemakers en Theo van Zon houden vanzelfsprekend de nodige slagen om de arm. Toch zijn we razend benieuwd, wat er voor het vak geschiedenis in het vat zit. Een complicerende factor is dat we ook nog zitten te wachten op de implementatie van het rapport-De Rooy. Hoe staat het daarmee eigenlijk? Al een tijdje is het stil rond het rapport. Navraag leert, dat een werkgroep zich momenteel bezighoudt met enkele hete hangijzers. Deze (informele) werkgroep staat overigens ook onder leiding van Jan Wagemakers. Een belangrijk knelpunt vormt de toetsingsproblematiek uit het rapport, waarover op de website van de VGN en in *Kleio* al heel wat harde noten zijn gekraakt. Ook is men nog niet uit de discussie rond de 'canon', waarover trouwe *Kleio*lezers inmiddels ook aardig kunnen meepraten.

In een mogelijk scenario konden de volgende punten wel eens van belang zijn voor het geschiedenisonderwijs:

- Het aantal vakken binnen de profielen wordt beperkt: Nederlands en Engels zitten nu al in het verplichte deel voor alle leerlingen. In Cultuur en Maatschappij worden de vijf verplichte vakken teruggebracht tot drie, in Economie en Maatschappij gaat het van vier naar drie. In de natuurprofielen hoeft er niets te worden veranderd.
- Er komt meer keuzevrijheid. Die zou bijvoorbeeld kunnen impliceren dat leerlingen binnen het profiel Economie en Maatschappij in de toekomst zullen mogen kiezen of ze geschiede-

nis, aardrijkskunde of maatschappijleer in hun vakkenpakket nemen. Binnen het profiel Cultuur en Maatschappij zou de keuze kunnen gaan tussen geschiedenis, CKV-2 en bijvoorbeeld filosofie. Deze vakken vormen dan een zogenaamd cluster binnen het profiel, zoals je ook clusters hebt voor onder andere de moderne vreemde talen. Het zou op elke school kunnen uitdraaien op een gevecht om de uren tussen de betreffende vaksecties.

- Deelvakken worden afgeschaft. Eenuursvakken werken immers niet. Dit zou impliceren dat het vak geschiedenis-1 zal verdwijnen; niet verwonderlijk, want bij invoering in 1999 is aan dit vak immers een levensduur van slechts vier jaar voorzegd, waarna het zou opgaan in het combinatievak met maatschappijleer.

Die samenvoeging komt er. De vaste Kamercommissie Onderwijs boog zich in juni 2002 over het combinatievak en de politieke partijen waren positief over de vakinhoud zoals die door de commissie-De Rooy was geformuleerd. Er was alleen één 'maar': het vak zou bij maatschappijleer ondergebracht moeten worden. Het combinatievak gaat straks waarschijnlijk gewoon 'maatschappijleer' heten, goed voor 120 slus (dus niet: 120+80 = 200). Momenteel kijkt men bij het SLO welke aanpassingen daarvoor nodig zijn. Van de 80 slus van geschiedenis-1 zou een deel (zeg 40 slus) naar geschiedenis-2 overgeheveld worden. Waar de rest blijft, is onduidelijk.

Zolang alle ballen nog in de lucht zijn, is het vanzelfsprekend prematuur om breeduit over voor- en nadelen te gaan debatteren. Dat geschiedenis de positie van kernvak binnen de maatschappijprofielen verliest zouden collega's kunnen betreuren. Maar de huidige onderwijspraktijk in de tweede fase is ook niet bepaald ideaal. We zitten met een percentage leerlingen, die het vak nu eenmaal niet gekozen hebben.

Geschiedenisdocenten hebben in dezen evenveel reden tot klagen als hun collega's van andere vakken. Wie een 4-havo-geschiedenisklas met 32 leerlingen wil motiveren, moet vaak het onderste uit de kast halen. Die geringe motivatie van veel leerlingen vormde ook een van de knelfactoren waar

Wagemakers in zijn evaluatie-onderzoek op stuitte.

Ook mag duidelijk zijn, dat het nog wel enkele jaren zal duren voordat de besluiten geëffectueerd worden die na de aanstaande discussieronde genomen worden. Genoemd werd eerder reeds de datum van 1 augustus 2005, maar de kans is reëel dat die minstens verschuift naar 2006, en dan heb je het over 4-havo en 4-vwo. Een argument voor dit (minimaal) ene jaar uitstel vormt de noodzakelijke productie-looptijd van schoolboeken. Van de generatie schoolboeken van 1999 kan men – op zijn zachtst gezegd – stellen dat die nogal wat sporen van haast vertoonde. Dat haast-effect zou voor de toekomstige lichte vermeden dienen te worden.

VGN-voorzitter Kees Weltevrede wil zich desgevraagd in dit prille stadium liever nog van commentaar onthouden. Het bestuur kan namelijk pas reageren als er echt een voorstel zwart-op-wit op tafel ligt. Hij wijst erop dat de VGN in brieven naar de Kamer voortdurend aandacht heeft gevraagd voor het belang van het vak geschiedenis en voor de implicaties van het rapport-De Rooy voor het totale curriculum vanaf de basisschool tot en met de tweede fase.

'Op de agenda van de vaste Kamercommissie voor Onderwijs van het jaar 2002 komt de herijking van de tweede fase niet meer voor. We moeten afwachten, ook bij het vak geschiedenis. Wij willen nu niet voor de muziek uitloppen. Wij zullen later ons standpunt bepalen. Wel hebben we steeds gesteld dat geschiedenis een verplicht vak moet blijven in de tweede fase.'

We wachten nu de aangekondigde vragenlijst maar even af, al duurt het nog enkele maanden voordat die komt; zeker gezien de onzekere politieke situatie van dit ogenblik. *Kleio* zal ongetwijfeld de vinger aan de pols houden.

Jan van Oudheusden

Met dank aan Stefan Boom, Huub Oattes, Theo van Zon, Jan Wagemakers, Lieke Meijs en Kees Weltevrede.

Huub Kurstjens

+ Hetzelfde en toch anders

‘Welke twee onderwerpen worden er in 2003 centraal getoetst? Waar blijven de examenkaternen? Bestaat er oefenmateriaal ter voorbereiding op de nieuwe examens? Komt er nog een bezemexamen? In hoeverre zijn de examens in de drie leerwegen vergelijkbaar met het C/D-niveau? Wat gaan jullie doen met vaardigheden?’ Dit zijn een paar voorbeelden van de talloze vragen die bij de Citogroep binnenkwamen over de nieuwe opzet van het VMBO-examen.

In dit artikel vindt u een antwoord op deze vragen en meer. In de bijlage zijn oude examenvragen opgenomen die ook gebruikt hadden kunnen zijn om bepaalde nieuwe leervaardigheden te toetsen. Achter in dit nummer zijn de kerndelen van het examen van 2003 voor de verschillende leerwegen afgedrukt.



De nieuwe methodes van het VMBO – de betreffende hoofdstukken moeten de examenkaternen vervangen (red.).

Voorgeschiedenis

Vanaf augustus 2001 is er in het VMBO sprake van invoering van nieuwe examenprogramma's, te beginnen in leerjaar 3. Ook voor het vak geschiedenis en staatsinrichting hebben docenten en leerlingen te maken met een volledig nieuw examenprogramma. Enkele jaren geleden is door de SLO een examenprogramma ontwikkeld en door OCenW vastgesteld, educatieve uitgeverijen schreven vervolgens hun schoolboeken op basis van dit programma en ten slotte produceert de Citogroep de examens en stelt de Cevo de examens vast.¹

In mei 2003 vindt afname van het CSE (Centraal Schriftelijk Eindexamen) volgens de nieuwe eindtermen plaats en enkele maanden daarvoor begint meestal de voorbereiding daarop. Er is géén apart bezemexamen voor het vak geschiedenis en staatsinrichting. Gezakte kandidaten uit 2002 doen gewoon mee met het VMBO-examen in 2003.²

Tot nu toe zijn scholen vooral bezig geweest met het SE (School Examen). De ervaringen daarmee zijn zeer wisselend: van verfrissend en vernieuwend tot het moeilijk kunnen wennen aan de nieuwe eindtermen. In dit artikel zal niet ingegaan worden op de keuzes van de onderwerpen en de bijbehorende benaderingen. Wel op de implicaties van de veranderingen voor het nieuwe CSE geschiedenis en staatsinrichting.³

Algemene veranderingen

Vanaf 2003 gaan de eindexamens VMBO en Havo/Vwo inhoudelijk sterk van elkaar verschillen. De stof voor het VMBO-examen is beperkt tot de negentiende en twintigste-eeuwse geschiedenis met de nadruk op Nederland. Daarnaast is geprobeerd in de onderwerpkeuze aan te sluiten bij de sector waar geschiedenis en staatsinrichting een sectorrelevant vak is, Zorg en Welzijn dus. Een onderwerp in die sector is dan ook de geschiedenis van de gezondheidszorg in Nederland.

De uitgebreide stofomschrijvingen van de oude C/D-examens zijn verdwenen. Daarvoor in de plaats zijn leervaardigheden gekomen voor het vak geschiedenis en staatsinrichting (te vergelijken met de oude structuurbegrippen en vaardigheden) en zes globaal omschreven onderwerpen. Vier onderwerpen moeten in het SE in leerjaar 3 en 4 behandeld worden, de andere twee

worden getoetst in het CSE. De Cevo wijst aan welke onderwerpen centraal getoetst worden.⁴ Een eenmaal aangegeven onderwerp gaat vervolgens twee jaar mee, overeenkomstig de 'oude' systematiek bij de C/D-examens. Deze onderwerpen gelden voor alle leerwegen, maar zijn afhankelijk van de leerweg beperkt of uitgebreid van inhoud. GL/TL (Gemengde en Theoretische Leerweg) kent een verrijkingsdeel boven op het kerndeel.

Door het ontbreken van een uitgebreide stofomschrijving is niet altijd duidelijk wat een leerling aan (voor)kennis behoort te hebben over een onderwerp. Een analyse van de verschenen schoolboeken brengt aan het licht dat educatieve uitgeverijen de globale eindtermen op verschillende manieren interpreteren. In sommige schoolboekmethodes zijn niet alle specificaties van de verschillende eindtermen volledig verwerkt. In andere methodes is daarentegen veel meer informatie opgenomen dan volgens de eindtermen noodzakelijk is. De ene methode gaat zeer diepgravend en uitgebreid in op de eindtermen (soms wel 70 pagina's per onderwerp!), de ander veel globaler en oppervlakkiger (10-15 pagina's).

Zo lang er sprake is van schoolexamens is er weinig aan de hand. De problemen ontstaan pas op het CSE. Dan blijkt dat de leerlingen vragen voorgelegd krijgen waarop zij niet zijn voorbereid. Dat kan komen doordat hun docent niet op de hoogte was van de officiële eindtermen of omdat de methode daarin niet heeft voorzien. Bij het samenstellen van het eindexamen kunnen Cevo en Cito zich alleen baseren op het examenprogramma. Schoolboeken zijn nooit uitgangspunt voor een CSE!! Daar waar nodig, zal in de inleiding van een vraag de benodigde voorkennis verschaft worden.

Belangrijkste veranderingen per leerweg

Onlangs is voor de laatste keer het VBO/Mavo C/D-examen afgenomen. Met ingang van mei 2003 komen er drie nieuwe CSE's overeenkomstig de nieuwe leerwegenstructuur in het VMBO: een voor de Basisberoepsgerichte Leerweg (BB), een voor de Kaderberoepsgerichte Leerweg (KB) en een voor de Gemengde en Theoretische Leerweg (GL/TL).

Basisberoepsgerichte Leerweg (BB)

Alle vakken en beroepsgerichte programma's in de Basisberoepsgerichte Leerweg krijgen in 2003 voor het eerst te maken met een CSE. Het formuleren van vragen op het juiste niveau is een uitdaging.

Het vak geschiedenis en staatsinrichting kent nauwelijks een traditie in het VBO. Een landelijk examen op VBO-niveau bestond niet. Met ingang van het examenjaar 2003 is het mogelijk om in de sector Zorg en Welzijn voor het vak geschiedenis en staatsinrichting te kiezen, als de school deze keuze tenminste aanbiedt.

Naar het zich laat aanzien zal het om een klein aantal leerlingen gaan. Ter voorbereiding op deze nieuwe situatie zijn er in 2001 en 2002, ook voor het vak geschiedenis en staatsinrichting, pilot-examens gemaakt. (Meer hierover leest u in het artikel van Marc Kroes en Michiel Spee in dit nummer, red.)

Het BB-examen zal een examen zijn met in totaal tussen de 45 en 55 punten, waarvan een vierde deel zal bestaan uit eenvoudige vragen. Het betreft vragen waarvan is ingeschat dat die door 80% of meer van de leerlingen goed beantwoord kunnen worden. Deze vragen zullen vooral in het begin en aan het eind van beide examenonderwerpen terug te vinden zijn. Leerlingen moeten niet worden afgeschrikt of ontmoedigd door moeilijke vragen aan het begin van het examen. De kans dat zij (te) snel afhaken, wordt daardoor kleiner.

Het examen zal gekenmerkt worden door vragen waarbij een groot beroep gedaan wordt op het *herkennen* van onderwerpen die in het examenprogramma aan de orde gesteld zijn. Herkenning vindt veelal plaats aan de hand van bronnen, meestal foto's en/of afbeeldingen en ingekorte en sterk vereenvoudigde teksten. Deze bronnen worden bij de vragen in het vragenboekje geplaatst.

Vanwege de overzichtelijkheid zal een apart uitwerkboekje toegevoegd worden om de voorgestructureerde, meestal korte antwoorden in te vullen.

De vernieuwde VMBO lay-out zorgt voor extra helderheid en transparantie van het examen. De afnametijd bedraagt anderhalf uur, gezien de spanningsboog van de leerlingen kan dit niet langer zijn. Uit de pilots is gebleken dat anderhalf uur voldoende is om het examen te kunnen maken.

Kaderberoepsgerichte Leerweg (KB) en Gemengde en Theoretische Leerweg (GL/TL)

Het vak geschiedenis en staatsinrichting kan in de Kaderberoepsgerichte Leerweg, evenals in de Basisberoepsgerichte Leerweg, alleen maar gekozen worden in de sector Zorg en Welzijn, als de school deze keuze tenminste aanbiedt. Voor de Gemengde en Theoretische Leerweg is er nog de mogelijkheid om in het vrije deel het vak te kiezen.

Het KB en GL/TL-examen zal een examen zijn met in totaal tussen de 45 en 55 punten. Dat lijkt een groot verschil met de C/D-examens waar vaak tussen de 80 en 90 punten te behalen vielen. Voor een groot deel is dit verschil te verklaren door de invoering van een andere puntentelling. Alle meerkeuzevragen zullen met ingang van de nieuwe examens nog maar met 1 punt gewaardeerd worden, in plaats van de gebruikelijke 2 punten. Ook alle andere vragen waarbij het gaat om één antwoordelement en waar voorheen 2 scorepunten aan toegekend werden, zullen teruggebracht worden naar 1 scorepunt. Dat lijkt een zekere onevenwichtigheid tot gevolg te hebben. Toch is dat niet het geval. Uit psychometrische gegevens blijkt dat dit uitgangspunt van 'one-bit-one-point' niet leidt tot een grotere onbetrouwbaarheid van het examen als geheel.

De Cevo heeft besloten voor alle vakken een overlappercentage van 50% te hanteren voor de KB en de GL/TL-examens, d.w.z. dat deze examens vragen bevatten die voor de helft identiek zijn. De andere helft van het KB-examen zal bestaan uit specifieke KB-vragen voor de beide onderwerpen. Voor het GL/TL-examen geldt hetzelfde (de helft bestaat uit specifieke GL/TL-vragen), met dien verstande dat een aanzienlijk deel daarvan vragen bevat afkomstig uit de twee onderwerpen van het Verrijkingsdeel.

Anders dan het BB-examen zal een sterk beroep gedaan worden op het beschrijven van situaties. Dat houdt in dat bij een aantal vragen informatie noodzakelijk is voor de beantwoording van de vraag. Deze informatie, die niet als parate kennis bij de kandidaat aanwezig verondersteld mag worden, wordt in inleidende zinnen gegeven. In totaal zal de omvang van het examen echter gelijk of zelfs geringer zijn dan bij het 'oude' C/D-examen.

Het percentage meerkeuzevragen zal vergelijkbaar zijn met het percentage bij de C/D-examens: ongeveer 25% van het examen. Daarnaast komen ook andere vormen van gesloten vragen voor, maar veel minder dan bij BB. De drie verschillende examens laten een opbouw in moeilijkheidsgraad zien: van een examen met vragen met een meer gesloten en reproductief karakter (BB) oplopend naar een examen met een meer open en productief karakter (GL/TL).

Voor de KB en GL/TL-examens is bewust gekozen voor een apart vragenboekje en een apart bronnenboekje, zoals dat bij het oude C/D-examen ook al het geval was. Uit ervaring is gebleken dat het niet verstandig is de bronnen bij de vragen te zetten. Gezien de hoeveelheid bronnen, de noodzaak ze overzichtelijk en in samenhang bij elkaar te plaatsen en geen grote gaten in een examen te laten vallen, is het praktischer om een apart bronnenboekje te gebruiken. Pogingen om bronnen bij de vragen te plaatsen leverden een onrustig en onoverzichtelijk beeld op: er moet meer gebladerd worden en soms levert het op de gekste plaatsen grote witte plekken in het examen op. Alle bronnen worden met ingang van de nieuwe examens apart genummerd en kennen geen opsomming van 'onderdelen' meer. Zo lijkt het alsof er meer bronnen in het examen voorkomen dan in het oude C/D-examen, maar dat is niet zo.

In tegenstelling tot het BB-examen zal er voor KB en GL/TL geen apart uitwerkboekje komen. Bij deze examens gaat het immers om meer open vragen die langere antwoorden vergen. Het is moeilijk in te schatten hoeveel schrijfruimte leerlingen voor de beantwoording van vragen nodig hebben. Van KB en GL/TL-leerlingen mag bovendien verwacht worden dat ze minder sturing behoeven dan BB-leerlingen, bijvoorbeeld in de mate van voorstructurering van het antwoord met behulp van 'Doe het zo'.

De vernieuwde VMBO lay-out zorgt, ook bij de KB en GL/TL-examens, voor extra helderheid, een rustige bladspiegel en transparantie van het examen. De afnametijd bedraagt voor beide examens twee uur, gelijk aan het vroegere C/D-examen.⁵

De leervaardigheden

Naast een aantal basisvaardigheden waarover elke leerling beschikt, zoals zelfstandig leren en werken en het functioneel gebruiken van de Nederlandse taal, bestaan er voor het vak geschiedenis en staatsinrichting specifieke leervaardigheden die in het SE en CSE aan de orde komen.⁶ Niet alle leervaardigheden worden centraal getoetst, zoals ICT-gebruik of het overdragen van een leeractiviteit aan anderen, maar er blijven er genoeg over om in combinatie met de beide onderwerpen in een examen op te nemen. Dat gebeurde bij het C/D-examen al, maar in de nieuwe examens zullen er meer direct herkenbare vaardigheidsvragen opgenomen worden.

In de bijlage bij dit artikel staan enkele leervaardigheden uit het nieuwe examenprogramma cursief gedrukt, gevolgd door een of meer voorbeelden ter illustratie (in de volgorde van GS/K/3 in het nieuwe examenprogramma). De voorbeelden zijn afkomstig uit VBO-MAVO-D examens van de afgelopen vijf jaar.

Het gaat uitdrukkelijk om de *vraagvorm* passend bij een leervaardigheid en dus niet om de inhoud van de vraag.

Gekozen is voor voorbeelden uit recente examens om te laten zien dat de leervaardighedenlijn uit het nieuwe examenprogramma daarbij aansluit. Naast dit soort vragen zullen in de examens nog steeds reproductieve vragen voorkomen. Hierbij kunnen de leerlingen hun kennis van de stof kwijt, soms in de vorm van het geven van een definitie of uitleg van een geleerd begrip, vaker in het herkennen (of identificeren) van de geleerde begrippen in een bron.

Direct reproductieve of identificatievragen zullen meer voorkomen in het BB-, minder in het KB- en het minst in het GL/TL-examen.

Speciale voorbereidingstoetsen zoals voorheen bij de Citogroep verkrijgbaar, worden niet meer gemaakt. U vindt voortaan op de Citogroep-link van www.vmbo-examengids.nl een keur van voorbeeldvragen.

Vraagvormen

De nieuwe examens kennen drie soorten vraagvormen: gesloten vragen, voorgestructureerde vragen en open vragen.

Onder **gesloten vragen** worden uitsluitend meerkeuzevragen verstaan. Deze

zijn te herkennen aan een zwart rondje in de marge vóór de vraag. Naast het juiste antwoord is er sprake van een aantal onjuiste, maar plausibele afleiders die enige relatie hebben met de inhoud van het examenprogramma. De afleiders bij de gesloten vragen staan in alfabetische volgorde en kennen een ongeveer even grote lengte.

Voorgestructureerde vragen zijn vragen waarbij de kandidaten een aantal keuzemogelijkheden voorgelegd krijgen, zoals invul-, matching- en twee-keuze-vragen. Deze vragen komen in een BB-examen veelvuldig voor, maar in afnemende mate bij KB en GL/TL.

Bij **open vragen** wordt van een kandidaat verwacht dat in eigen bewoordingen antwoorden worden opgeschreven. Er wordt gekozen voor de open vraagvorm wanneer het zelfstandig formuleren van het antwoord belangrijk is, het aantal antwoordmogelijkheden groot is of het geven van argumenten of een beredenering gewenst is. Vaardigheidstoetsing komt in een open vraagvorm soms beter uit de verf. Omdat een vraag soms uit meer dan één denkstap bestaat, tekstueel wel eens aan de lange kant kan zijn of omdat er verschillende antwoordelementen tegelijkertijd gevraagd kunnen worden, is in een dergelijk geval gekozen voor het standaardzinnetje 'Doe het zo:...'.

In de nieuwe layout zijn zowel voorgestructureerde als open vragen te herkennen aan een open rondje in de marge voor de vraag.

Vraagformats en vaardigheden

De examenmakers streven ernaar om een gedeelte van het examen te laten bestaan uit vraagtypen die regelmatig opgenomen worden in examens en herkenbaar zijn voor leerlingen en docenten. Vooral bij vragen waar vaardigheden een rol spelen, is de sturing, de opzet en de herkenbaarheid van dergelijke vraagtypen van groot belang. Inmiddels is daar sinds de jaren negentig (de WIEG) veelvuldig en creatief gebruik van gemaakt.

Het gebruik van bronnen

Het uitgangsmateriaal bij het geschiedenisexamen bestaat uit zoveel mogelijk originele, zij het meestal bewerkte, bronnen. De vaak taalkundige bewerking is nodig om de toegankelijkheid van en de bruikbaarheid voor



Examenmakers – cartoon van Jos Collignon.

de leerlingen te vergroten. De bronvermelding staat *niet* bij de bron zelf, maar aan het eind van het correctievoorschrift. Is een bron bewerkt, dan staat er meestal bij 'naar: ...' of: 'bewerkt door: ...'. Is de bronvermelding onontbeerlijk voor de beantwoording van een vraag, dan komt de vermelding bij de bron zelf te staan. Naast tekstmateriaal wordt ook veel gebruik gemaakt van visueel materiaal zoals prenten, affiches of foto's. Kaarten en tabellen komen ook aan bod, maar in mindere mate en veelal aansluitend bij de basisvaardigheden (GS/K/2). Het bronnenmateriaal is functioneel en niet bedoeld als illustratie. De leerlingen hebben de bronnen nodig voor het beantwoorden van de vragen.

Het correctievoorschrift

De antwoorden in het correctievoorschrift sluiten aan bij het examenprogramma, maar zijn daar toch ook een interpretatie van. Het is eigen aan het vak geschiedenis en staatsinrichting dat de in het correctievoorschrift gegeven antwoorden op open vragen in sommige gevallen niet helemaal sluitend of dekkend zijn. In dat geval biedt het correctievoorschrift ruimte door in de intro op te nemen dat naast de genoemde voorbeeldantwoorden ook andere antwoorden met een zelfde strekking goed gerekend mogen worden: 'voorbeeld van een juist antwoord ...'.

De andere formulering is veel strikter, waarbij het gegeven antwoord kernelementen bevat die in het antwoord van de leerlingen aan bod *moeten* komen: 'uit het antwoord moet blijken dat ...'.

Daarnaast is er altijd nog een algemene correctieregel die aangeeft dat scorepunten ook toegekend mogen worden in het geval van antwoorden die blijkens gezaghebbende wetenschappelijke werken aantoonbaar juist zijn.

De invoering van het 'one-bit-one-point'-systeem heeft tot gevolg dat een docent geen ruimte meer heeft om gedeeltelijk juiste antwoorden goed te rekenen: het antwoord is per element óf juist óf onjuist.

Ten slotte

Voor veel docenten zal het even wennen zijn: zes voorgeschreven onderwerpen met globale eindtermen voor zowel het CE als het CSE, geen uitgebreide stofomschrijvingen meer, geen aparte examenkaternen, verplicht praktische opdrachten en daarnaast ook nog voorbereiden op examens-nieuwe-stijl. Het lijken veel veranderingen in één keer. Toch vallen bij nadere kennismaking met het examenprogramma de implicaties uiteindelijk wel mee.⁸ Natuurlijk zijn de veranderingen ingrijpend en mogen er vraagtekens gezet worden bij de zoveelste aanpassing van het examenprogramma in het

laatste decennium. Maar de benadering en aanpak van kennis, inzicht en vaardigheden in het examenprogramma van geschiedenis en staatsinrichting in het VMBO is er een van verandering én continuïteit.

Dit artikel is bedoeld om de docenten behulpzaam te zijn tijdens het proces van verandering. Niet alles zal in één keer lukken. Misschien is het een geruststelling te weten dat de examens niet in ivoren torens gemaakt worden, maar door ervaren docenten die dagelijks voor de klas staan. Zij weten als geen ander wat een leerling kan. Een zachte landing van de vernieuwde examens is in ieders belang.

Noten

- 1 Zie de toelichting van Theo van Zon in Kleio nr. 2, maart/april 2000: Geschiedenis in drie en vier vmbo
Over de positie van het vak geschiedenis en staatsinrichting in de leerwegen en de gevolgen voor het centraal examen, zie: Huub Kurstjens, Oude wijn en nieuwe kansen, Kleio nr. 2, maart/april 2000.
Zie voor meer informatie over examens o.a. www.citogroep.nl
- 2 De regeling over de bezemexamens geschiedenis en staatsinrichting is terug te vinden in Uitleg Gele katern nr. 16 (13 juni 2001), pag. 13 en 14. De toewijzing van de examenonderwerpen voor 2003 en 2004 is terug te vinden in Uitleg Gele katern nr. 18 (27 juni 2001), pag. 42.
In dit verband kan nog vermeld worden dat de toewijzing door de Cevo van het examenonderwerp 'De koloniale relatie Indonesië – Nederland' in 2003 direct te maken heeft met de overgang van oude naar nieuwe examens. Hoewel het onderwerp inhoudelijk niet helemaal overeenkomt met de stofomschrijving en de examenkaternen van de jaren daarvóór, is het voor gezakte leerlingen prettig een onderwerp te krijgen dat inhoudelijk een grote overeenkomst vertoont met het onderwerp van het jaar daarvóór ('Nederland en Indonesië: Vier eeuwen contact en beïnvloeding'). Toch is het niet aan te raden deze leerlingen uitsluitend met de 'oude examenkaternen' voor te bereiden op het nieuwe examenprogramma.
- 3 In dit artikel wordt niet ingegaan op de wijze waarop een examen tot stand komt. Voor meer informatie daarover kan gebruik gemaakt worden van het artikel 'Hoe een examen tot stand komt', door: H. Kurstjens, in: Kleio, jrg. 36, nr. 4 (mei 1995). Het artikel is weliswaar enige tijd geleden verschenen, maar in grote lijnen geldt nog steeds dezelfde werkwijze.

- 4 De Cevo heeft de onderwerpen die centraal getoetst worden aangewezen voor de periode tot en met 2005. Voor een overzicht, zie de site www.vmbo-examengids.nl, vervolgens 'toetsing en examinering' aanklikken, dan bij 'selecteer een vak' geschiedenis en staatsinrichting en daar zijn o.a. de aangewezen exameneenheden tot en met 2005 terug te vinden.
- 5 Zie voor de nieuwe lay-out van de KB en GL/TL-examens de pilot-examens BB op internet (www.vmbo-examengids.nl)
- 6 In het examenprogramma te herkennen als GS/K/2 Basisvaardigheden en GS/K/3 Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting.
- 7 zie de site www.vmbo-examengids.nl, vervolgens 'toetsing en examinering' aanklikken, dan bij 'selecteer een vak' geschiedenis en staatsinrichting en daar zijn voorbeelden te vinden van vraagformats en vaardigheden. De afbeeldingen zijn alleen te downloaden met Acrobat Reader vanaf versie 4!
- 8 Overigens zijn de toekomstige veranderingen in het kader van de Commissie-De Rooy veel ingrijpender voor het geschiedenisonderwijs en voor de examinering dan het nieuwe VMBO-examenprogramma. Volgens de samenstellers van het rapport zou historisch besef in de plaats moeten komen van feitelijke historische kennis. Het ontbreken van een duidelijk omschreven inhoudelijk examenprogramma zal ongetwijfeld de nodige onrust teweeg brengen, zowel onder leerlingen, docenten als examenmakers. Voor een reactie van de Citogroep op de plannen van de Commissie-De Rooy, verwijs ik naar de homepage van de VGN: www.vgnkleio.nl

Bijlage

Leervaardigheid en voorbeeldvraag

Op de site www.vmbo-examengids.nl zijn bij de Citogroep-link vragen te vinden die illustratief zijn voor de wijze waarop leervaardigheden voor het vak geschiedenis en staatsinrichting in VBO/Mavo de afgelopen jaren getoetst zijn.⁷ Zowel in het schoolexamen als in het centraal examen van het VMBO zullen deze leervaardigheden getoetst moeten worden. De vraagtypen zijn bruikbaar voor de docent als voorbeeld bij de samenstelling van schoolexamens en als voorbereiding van de leerlingen op het centraal examen. Het gaat nadrukkelijk om voorbeelden van vragen die vaardigheden toetsen, niet om vragen die de examenonderwerpen inhoudelijk behandelen. De vraagtypen zijn toepasbaar op allerlei andere historische onderwerpen.

Bij een aantal leervaardigheden is geen voorbeeld opgenomen. Het gaat daarbij om een leervaardigheid die niet specifiek in het centraal examen aan bod komt of het betreft een nieuwe leervaardigheid die nog niet expliciet in de examens van de afgelopen jaren is getoetst.

Bijvoorbeeld:

De kandidaat kan verschillende typen historische vragen herkennen en zo zelfstandig mogelijk formuleren.

Bij deze leervaardigheid is geen voorbeeldvraag opgenomen. Toch is het zinvol deze vaardigheid expliciet te vermelden omdat leerlingen in staat moeten zijn onderscheid te maken tussen beschrijvende, verklarende en waarderende vragen. Tot nu toe is deze vaardigheid nog nooit in een centraal examen opgenomen geweest, maar in het 'examen-nieuwe-stijl' kan deze eindterm letterlijk worden getoetst.

Deze bijlage toont voorbeeldvragen bij leervaardigheden voor zover mogelijk.

De kandidaat kan bij gegeven of zelf geformuleerde vragen informatie verwerven gebruik makend van verschillende typen historisch bronnenmateriaal.

Voorbeeld: Vraag 9 uit MAVO-D, 1998-1

Gebruik bij vraag 9 bron 6.

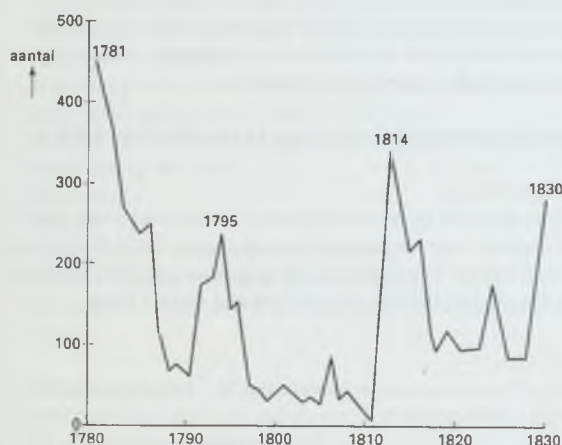
Maak een eigen onderzoeksvraag voor een geschiedeniswerkstuk aan de hand van de bron. Geef ook een antwoord op de door jou geformuleerde vraag.

Doe het zo:

Mijn onderzoeksvraag zou zijn: ...

Mijn antwoord daarop is: ...

bron 6 Aantal politieke tijdschriften en pamfletten verschenen tussen 1781 en 1830.



Antwoordmodel – Maximumscore 2

(Voorbeeld van onderzoeksvragen zijn (één van onderstaande):

- Hoe is het (relatief) grote aantal pamfletten in 1781 te verklaren? 1
- Hoe is de (relatief) sterke daling van het aantal politieke tijdschriften en pamfletten vanaf 1787/in 1787 te verklaren? 1
- Hoe is het (relatief) grote aantal pamfletten in 1795 te verklaren? 1
- Hoe is de (relatief) sterke daling van het aantal pamfletten na 1795 te verklaren? 1
- Hoe is de (relatief) sterke stijging in 1814 te verklaren? 1
- Hoe is de (relatief) sterke stijging in 1830 te verklaren? 1

Voorbeelden van antwoorden op de onderzoeksvragen zijn dat er meer/minder pamfletten kwamen door (in volgorde) (één van onderstaande):

- het verschijnen van 'Aan het Volk van Nederland' 1
- de onderdrukking van de oppositie na de Pruisische inval 1
- de Franse inval in Nederland 1
- de toenemende onderdrukking door de Fransen 1
- het einde van de Franse overheersing / het begin van het Koninkrijk der Verenigde Nederlanden 1
- de afscheiding van België 1

De kandidaat kan ordening aanbrengen in historische gebeurtenissen.

Voorbeeld: Vraag 13 uit MAVO-D, 2002-1

Gebruik bron 5.

Hieronder staan vier namen van personen:

- Multatuli
- Jan Pieterszoon Coen
- Abraham Kuyper
- Soekarno

a Zet de vier personen in de juiste tijdvolgorde: van vroeger naar nu.*

b Welke uitspraak in de bron hoort bij welke persoon? Doe het zo:

a De juiste tijdvolgorde is: eerst ... , dan ... , daarna ... en ten slotte ... (schrijf de namen op).

b Uitspraak 1 hoort bij ... (schrijf naam op). (enz. tot en met uitspraak 4)

bron 5

Vier uitspraken

uitspraak 1:

De regering is ervan doordrongen dat Nederland tegenover de Indische bevolking een zedelijke roeping heeft.

uitspraak 2:

Aan u draag ik mijn boek op koning Willem III. Is het uw wens dat daarginds meer dan 30 miljoen onderdanen worden mishandeld en uitgezogen?

uitspraak 3:

Ik liep naar de microfoon en las onze onafhankelijkheidsverklaring voor. Mijn vrouw had een vlag gemaakt van een rode en een witte lap. Dit was de eerste officiële vlag van de Republiek.

uitspraak 4:

Wij hebben de Bantammers uit Jacatra verjaagd en hebben zo de macht gekregen in Java. Nu zal iedereen vriendschap met ons willen sluiten. De basis voor overleg is nu gelegd en een groot deel van het vruchtbare land is nu van ons.

Antwoordmodel – Maximumscore 4

- a De juiste tijdvolgorde is: 1
 eerst Jan Pieterszoon Coen,
 dan Multatuli,
 daarna Abraham Kuyper
 en ten slotte Soekarno.

Opmerking bij a

Er is maar één juiste (tijd)volgorde.

- b Uitspraak 1 hoort bij Abraham Kuyper.
 Uitspraak 2 hoort bij Multatuli.
 Uitspraak 3 hoort bij Soekarno.
 Uitspraak 4 hoort bij Jan Pieterszoon Coen.

- Indien vier antwoorden juist 3
 Indien drie antwoorden juist 2
 Indien één of twee antwoorden juist 1

* Zogenaamde a-b vragen zullen in de nieuwe examens niet meer voorkomen. De vraagnummering loopt door waardoor deze vragen een apart vraagnummer krijgen.

De kandidaat kan verworven of aangereikte informatie verwerken, gegevens ordenen, beoordelen op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit.

Voorbeeld bruikbaarheid: Vraag 24 uit MAVO-D, 2002-1

Je gaat een werkstuk maken over de machtspositie van Stalin in de Sovjetunie. De hoofdvraag van dit werkstuk is:
Waarom kreeg Stalin de boeren niet helemaal in zijn macht?
 In de bibliotheek vind jij een boek met de titel:
 'De boerenbevolking onder Stalin'.

Hieronder staat de inhoudsopgave van dit boek.
 Hoofdstuk 1: Voedseltekorten en hongersnoden.
 Hoofdstuk 2: Grond als privé-bezit van boeren.
 Hoofdstuk 3: Godsdienstige gebruiken onder boeren.
 Hoofdstuk 4: Het platteland: ver weg van de industriële vooruitgang.

Alle hoofdstukken zijn bruikbaar voor de beantwoording van de hoofdvraag.

Leg van twee hoofdstukken uit waarom jij ze gebruikt voor de beantwoording van de hoofdvraag. Geef per hoofdstuk een verklaring.

Doe het zo:

Ik gebruik hoofdstuk ... (schrijf nummer op), omdat ...

Ik gebruik hoofdstuk ... (schrijf nummer op), omdat ...

Antwoordmodel – Maximumscore 2

Voorbeeld van een juist antwoord is (twee van onderstaande):
 hoofdstuk 1, omdat de boeren door de voedseltekorten en de hongersnoden geen of minder vertrouwen kregen in het beleid van Stalin.

hoofdstuk 2, omdat de boeren (door het toestaan van privé-stukjes grond) enige zelfstandigheid hadden en handel konden drijven, waren ze niet volledig afhankelijk van Stalin.

hoofdstuk 3, omdat de boeren nog vaak oude godsdienstige gebruiken hadden, waardoor de invloed van Stalin (enigszins) beperkt was.

hoofdstuk 4, omdat de boeren weinig tot niets merkten van vooruitgang, waardoor zij zich niet verbonden voelden met Stalin en zijn beleid.

Per juist antwoord 1 punt.

Opmerking:

Alleen na een juiste verklaring mag een punt worden toegekend.

Er dient in het antwoord een relatie met de hoofdvraag te worden gelegd.

Voorbeeld betrouwbaarheid: Vraag 11 uit MAVO-D, 1999-1

Geef het reisverslag van Ibn Batoeta betrouwbare informatie over de door hem bezochte gebieden? Noem in je antwoord twee verschillende argumenten.

Doe het zo:

ja/nee, want ... en ...

Antwoordmodel – Maximumscore 2

Voorbeelden van goede antwoorden zijn:

Ja, het is betrouwbaar, want

(twee van onderstaande):

- hij had als islamiet (gemakkelijker) toegang tot informatie uit de islamitische wereld.
- hij kon met zijn juridische achtergrond/met zijn werk als

rechter of bestuurder veel informatie verzamelen.

- hij kwam in contact met allerlei groepen uit de samenleving / hij gebruikte verschillende informatiebronnen.
- hij maakte in zijn reisverslag geen gebruik van fantasie-elementen/hij had landen en volken bezocht en beschreef reisroutes van gebieden waar hij zelf was geweest.
- hij maakte gebruik van de rijke geografische kennis van de Arabieren/van bekende geografische routes.

Nee, het is onbetrouwbaar, want:

- het reisverslag werd pas (30 jaar) na aanvang van zijn reis opgeschreven / er bestaat een gevaar van vertekening.
- hij kan als islamiet in een islamitische wereld niet objectief/neutraal schrijven over de Arabische gebieden.

Per juist argument 1 punt.

Opmerking:

Er mogen alleen punten worden toegekend indien de gedachtegang met historische argumenten is onderbouwd. Ook een enerzijds-anderzijds antwoord is toegestaan.

Voorbeeld representativiteit: Vraag 32 uit MAVO-D, 2000-1

Gebruik bron 15.

De houding van de demonstranten in onderdeel 1 was niet kenmerkend voor de houding van de meeste West-Duitsers ten aanzien van de 'Ostpolitik' in het begin van de jaren zeventig. Leg dat uit met behulp van onderdeel 2 van de bron.

bron 15

onderdeel 1: demonstranten



onderdeel 2: uitslagen verkiezingen voor de Bondsdag (uitgedrukt in zetels)

regeringspartijen	1969	1972
SPD	237	242
FDP	31	42
oppositiepartijen	1969	1972
CDU	201	186
CSU	49	48

Antwoordmodel – Maximumscore 2

Uit het antwoord moet blijken dat juist de partijen die voor de 'Oostverdragen' waren de meerderheid behouden/meer zetels krijgen / de tegenstanders van deze verdragen (CDU) verliezen.

De kandidaat kan in historische processen aspecten van continuïteit en verandering herkennen.

Voorbeeld: Vraag 34 uit MAVO-D, 2002-1

Stel, je bent op dit moment een leerling op een Russische school. Alle delen van het schoolgebouw zijn genoemd naar beroemde personen uit de Russische geschiedenis. Er is een voorstel om de laatste uitbreiding van de school te noemen naar Stalin. Iedereen is het erover eens dat Stalin een belangrijk persoon was, maar toch is er discussie over wat hij voor het land heeft betekend.

Wat vind jij: moet het nieuwe deel van de school wel of niet naar Stalin genoemd worden, of twijfel je?

Noem twee *verschillende* historische argumenten voor jouw beoordeling van Stalin.

Doe het zo:

kies uit:

óf: ja: ... (geef twee argumenten vóór)

óf: nee: ... (geef twee argumenten tegen)

óf: twijfel: ... (geef één argument vóór en één argument tegen)

Antwoordmodel – Maximumscore 2

Voorbeeld van een juist antwoord is:

óf: ja (twee van onderstaande):

- Stalin heeft van de Sovjetunie een industriële macht gemaakt.
- Stalin heeft van de Sovjetunie een militaire grootmacht gemaakt.
- Stalin heeft de Sovjetunie door de Tweede Wereldoorlog geleid / Stalin heeft bijgedragen aan de ondergang van het nationaal-socialisme.

óf: nee (twee van onderstaande):

- Stalin heeft de bevolking onderdrukt / geterroriseerd.
- Stalin heeft veel dodelijke slachtoffers op zijn geweten.
- Stalins politiek was een oorzaak voor latere politieke en economische problemen in de Sovjetunie.

óf: twijfel: één argument uit ja en één argument uit nee

Per juist argument 1 punt.

De kandidaat kan zich op basis van historische gegevens een beeld vormen van historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen rekening houdend met de eigen standplaatsgebondenheid en kunnen vaststellen waardoor de standplaatsgebondenheid bepaald werd/wordt.

Voorbeeld: Vraag 8 uit MAVO)-D, 2001-1

Stel je voor, het is augustus 1961. Jij bent de negentienjarige Maria Mensch. Je woont in Oost-Berlijn, 30 meter van de grens. Je ziet de Muur hoger worden.

Je vriend Willy wil, nu het nog kan, naar het Westen vluchten. Hij vraagt jou om mee te gaan.

Je hebt niet veel tijd om te beslissen. Je liefde voor Willy is net zo groot als die voor je ouders. Daarom denk je na over je toekomst: in Oost-Berlijn bij je ouders of in het Westen bij Willy. Je schrijft een brief *óf* naar je ouders *óf* naar Willy, waarin je jouw besluit om wel of niet te vluchten toelicht. Je geeft drie politieke en/of economische argumenten die je keuze ondersteunen.

- De argumenten moeten passen *in de tijd kort na de bouw van de muur.*
- Jouw deel van de brief bevat tussen de 40 en 80 woorden. *Schrijf alleen het middendeel van de brief.*

Doe het zo (*kies één van onderstaande brieven*):

A

18 augustus 1961

Lieve ouders,

Wanneer jullie deze brief lezen, ben ik met Willy naar het Westen gevlucht.

Schrijf nu het middendeel van de brief waarbij je drie verschillende politieke en/of economische argumenten geeft die je besluit om te vertrekken ondersteunen.

Ik hou van jullie en ik zal jullie ontzettend missen!
Maria

B

18 augustus 1961

Lieve Willy,

Ik heb besloten bij mijn ouders in Oost-Berlijn te blijven.

Schrijf nu het middendeel van de brief waarbij je drie verschillende politieke en/of economische argumenten geeft die je besluit om te blijven ondersteunen.

Ik hou van je en ik zal je ontzettend missen!
Maria

Opmerking:

Het schrijven van een brief is een goede manier om deze leervaardigheid te toetsen, maar in de toekomst zullen brieven niet meer in ieder examen voorkomen. We denken nu bijvoorbeeld aan vragen waarbij leerlingen een standpunt moeten innemen. Per niveau zal dat uiteraard verschillen.

Antwoordmodel – Maximumscore 4

Voorbeelden van juiste antwoorden zijn:

Indien wordt gekozen om te vluchten

3

(drie van de onderstaande argumenten):

- meer vertrouwen in de West-Duitse democratie dan in de Oost-Duitse volksdemocratie/het socialisme
- In de DDR is geen vrije meningsuiting / geen persvrijheid, in het Westen wel.
- In het Oosten is sprake van controle door de staat op alle terreinen, in het Westen niet.
- In de Bondsrepubliek zijn meer mogelijkheden om zelf een bedrijf te beginnen / meer economische ontplooiingsmogelijkheden dan in de DDR.
- In de Bondsrepubliek zijn meer consumptiegoederen te koop dan in de DDR.

Indien wordt gekozen om te blijven

3

(drie van de onderstaande argumenten):

- Het Westen is een broeiest van nazi's.
- meer vertrouwen in de Oost-Duitse volksdemocratie / het Oost-Duitse socialisme dan in de Westerse democratie
- De DDR regering zorgt goed voor zijn burgers / zorgt voor basisvoorzieningen.
- De toekomst in de DDR is zowel in politiek als in economisch opzicht meer vertrouwd en biedt daarom meer zekerheid.

Als de drie gekozen argumenten verschillend zijn en in samenhang consistent

1

Opmerking:

Per argument is één punt te behalen.

De drie argumenten moeten verschillend zijn.

Het vierde punt moet worden toegekend als de drie gekozen argumenten verschillend zijn en in samenhang consistent.

Als er sprake is van een anachronisme in de antwoorden moet een punt in mindering worden gebracht.

De kandidaat kan een eigen standpunt over historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen weergeven en toelichten.

Voorbeeld: Vraag 17 uit: MAVO-D, 2002-1

Stel, jouw school neemt deel aan een geschiedenisproject waarin samengewerkt wordt met een school uit Japan.

Van jouw docent(e) geschiedenis heb jij de volgende opdracht gekregen: Zoek uit waarom de Japanse regering nooit officieel excuses heeft aangeboden aan Nederland voor haar optreden in Nederlands-Indië tijdens de Tweede Wereldoorlog. Jij mailde deze opdracht naar Ryokichi Tanaka, leerling van deze Japanse school. Jij vroeg hem zijn antwoord te geven op jouw onderzoeksvraag.

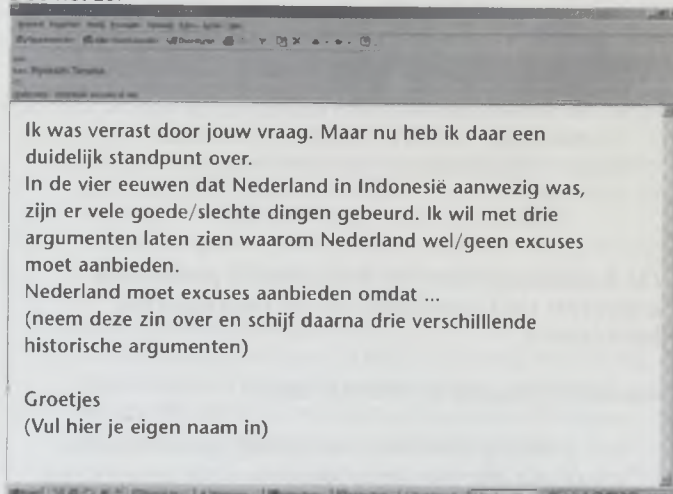
Ryokichi mailde terug. Hij heeft voor jou ook een vraag, namelijk over het koloniale verleden van Nederland: moet Nederland wel of geen excuses aan Indonesië aanbieden voor het optreden van Nederland in Nederlands-Indië?

Jij mailt terug en jij geeft een duidelijk antwoord op zijn vraag. Leg met behulp van drie *verschillende* historische argumenten uit waarom Nederland wel of geen excuses zou moeten aanbieden.

Jouw e-mailbericht bevat tussen de 40 en 80 woorden.

Schrijf alleen het ontbrekende deel van dit e-mailbericht.

Doe het zo:



Antwoordmodel – Maximumscore 4

Voorbeelden van juiste antwoorden zijn:

wél excuses aanbieden, omdat (drie van onderstaande):

- Nederland economisch profiteerde van Indonesië / er een (gedwongen) exploitatie van de kolonie was om meer winst te maken / arbeiders en koelies slecht werden behandeld op de vele plantages /
- het afdwingen en het in stand houden van het handelsmonopolie tot gewelddadige conflicten leidde / de VOC vormen van lokale handel onderdrukte
- er gehandeld werd vanuit het idee van westerse (culturele) superioriteit / Nederland de Indonesiërs niet als een gelijkwaardige partner heeft behandeld
- Nederland met geweld Indonesië pacificeerde / met geweld de buitengewesten onder Nederlands gezag bracht
- Nederland met geweld heeft geprobeerd het onafhankelijkheidsstreven te stoppen / Indonesisch nationalisme met allerlei middelen werd onderdrukt

geen excuses aanbieden, omdat (drie van onderstaande):

- door de Nederlandse inzet Indonesië zich economisch heeft kunnen ontwikkelen
- Nederland heeft gezorgd voor een goed systeem van onderwijs / gezondheidszorg
- Indonesië als eenheidsstaat nooit zou zijn ontstaan zonder Nederlandse aanwezigheid
- het Nederlandse gezag de inheemse bevolking beschermde tegen de inheemse vorsten / het Nederlandse gezag voorkwam dat inheemse vorsten/rijken met elkaar oorlog voerden / voor meer politieke stabiliteit zorgde

Per juist argument 1 punt.

Opmerking:

Het vierde punt mag worden toegekend indien een consistente redenering wordt gevolgd, dat wil zeggen dat de drie gebruikte argumenten elkaar niet tegenspreken en passen bij het gekozen standpunt.

Er moet één punt in mindering worden gebracht indien anachronismen in het antwoord voorkomen.

Er moeten duidelijk verschillende argumenten worden genoemd.

Het centraal schriftelijk examen voor de basisberoepsgerichte leerweg (BB)

Marc Kroes en Michiel Spee

De pilot-examens BB

'Leuk dat ik weer geschiedenis had!'

Dit geeft een leerling (3-vbo metaal) als commentaar na het maken van het pilotexamen geschiedenis en staatsinrichting (in het vervolg van dit artikel geschiedenis genoemd) in de basisberoepsgerichte leerweg.

De afgelopen twee jaar heeft, met toestemming van de CEVO, een aantal docenten verspreid in Nederland en op verschillende onderwijsniveau's, op vrijwillige basis pilot-examens voor de basisberoepsgerichte (=)BB leerweg afgenomen onder ruim zeshonderd leerlingen. De getoetste kerndelen van de pilots zijn dezelfde als die van het centraal examen vmbo-BB in 2003. Dit examen wordt in het schooljaar 2002/2003 voor het eerst afgenomen.

Aangezien de doelgroep, vmbo-BB eindexamenjaar voor het vak geschiedenis, nog niet bestond, is er voor gekozen om leerlingen uit alle leerwegen van het vmbo de pilot te laten maken. Een onderlinge vergelijking van de leerwegen is dan mogelijk. Door het ontbreken van normale examencondities, zoals spanning en inhoudelijke voorbereiding, en het feit dat een onderzoeksgroep van een ander niveau dan BB getest werd, hebben de gegevens uit deze pilot slechts een beperkte waarde. Maar er is, ondanks alle beperkingen, toch voor deze opzet

gekozen om enig houvast te hebben op het niveau en de haalbaarheid van het geschiedenisexamen-BB.

In dit artikel kijken we naar de pilots voor de BB-leerweg. We richten ons daarbij op de eindtermen die door hun beknoptheid problemen veroorzaken bij het construeren van betrouwbare en (inhouds)valide examens. Verder kijken we achtereenvolgens naar 'kennis en vaardigheden', 'open, voorgestructureerde of gesloten vragen', 'basisvaardigheden of leervaardigheden/kennis', 'de normering' en 'taal'.

Geschiedenis in de BB-leerweg

De positie van het vak geschiedenis is veranderd met de invoering van het vmbo, met name in de BB-leerweg. Daarom eerst een korte beschrijving van die positie. Vanaf augustus 1999 is er sprake van een leerwegenstructuur in het vmbo waarbij geschiedenis in de BB-leerweg een keuzevak is in het sectordeel van de sector Zorg en Welzijn. Dit betekent dat een leerling naast het verplichte vak biologie, als tweede vak in die sector, kan kiezen tussen wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis of maatschappijleer 2. De verwachting is dat niet veel leerlingen voor het vak geschiede-

nis zullen kiezen, ook omdat er waarschijnlijk niet veel scholen zijn die dit als mogelijkheid zullen aanbieden. Het vak geschiedenis kent immers in de bovenbouw van het vbo geen traditie. Bovendien is geschiedenis een 'talig' vak: leesvaardigheid en goed kunnen formuleren zijn van groot belang. Dat is nu juist een minder sterk punt bij deze groep leerlingen. Ook is geschiedenis vaak abstract terwijl deze leerlingen heel concreet denken.

Voor de invoering van de leerwegenstructuur in het afgelopen schooljaar (2001/2002) kende het vak geschiedenis uitgebreide stofomschrijvingen, gebaseerd op de door de WIEG opgestelde themalijsten, waaruit examenonderwerpen konden worden gegeneereerd. Vergeleken met deze stofomschrijvingen hebben de inhoudelijke exameneenheden van nu slechts globale eindtermen.

De vastgestelde exameneenheden voor het schooljaar 2002/2003 zijn GS/K/3 (Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting), GS/K/4 (De koloniale relatie Indonesië-Nederland) en GS/K/7 (Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland). U kunt ze vinden in het examenprogramma vmbo op bladzijde 43 en 44 van dit nummer.

Marc Kroes en Michiel Spee zijn lio's van de tweede-graads lerarenopleiding geschiedenis en staatsinrichting, ILS, Nijmegen.

Vul je antwoorden in op de uitwerkbladen.

De koloniale relatie Indonesië - Nederland

Zie kaart 1 voor het beantwoorden van vraag 1.

kaart 1



1p

1 In welk vak op de kaart ligt Indonesië: A, B of C?

1p

30 Wat is een CAO?

- A een afspraak over arbeidsvoorwaarden voor alle werknemers in een bepaalde sector
- B een overeenkomst tussen werkgevers en arbeidsongeschikte werknemers
- C een wet die voor alle mensen boven de 65 jaar een pensioenuitkering regelt

Met het kerndeel GS/K/3 blijft het onderdeel leervaardigheden in het vak geschiedenis een belangrijke plaats innemen.

De basisberoepsgerichte leerweg heeft minder uitgebreide en minder complexe eindtermen dan de andere leerwegen. Bij de inhoudelijke kerndelen 4 en 7 bijvoorbeeld ligt de nadruk op *herkennen*.

De eindtermen

Belangrijk voor de docent is dat in de pilots aardig wat vragen aan de orde komen die niet letterlijk gedekt worden door de eindtermen van het examenprogramma (in de tweede pilot gaat het om zestien van de vijfendertig vragen). Hoe is dat te verklaren? Eindtermen geven aan wat de leerling moet kennen en kunnen. Maar deze eindtermen zijn zeer kort en bondig geformuleerd. Dat heeft tot gevolg dat niet alle examenvragen letterlijk gedekt kunnen worden door de eindtermen. Deze vragen komen dan voort uit een interpretatie van de inhoud van het examenprogramma, de examenmakers kijken daarbij dus 'onder' de eindtermen.¹ Daarbij wordt ervan uitgegaan dat de kennis die nodig is om deze vragen te beantwoorden voor een groot deel reeds opgedaan is in de

basisvorming of door de docent is onderwezen in het kader van het totale examenprogramma.

Ook een docent wordt door de globale eindtermen gedwongen te interpreteren. Een belangrijk hulpmiddel daarbij zijn de methodes. Op welke manier behandelen de methodes de eindtermen? Kun je er als docent van uitgaan dat je met een nauwkeurige behandeling van de methodes de leerlingen voldoende voorbereidt op het eind-examen?

Wij hebben gekeken naar de examenonderwerpen in enkele methodes die op de markt zijn voor de leerlingen van de BB-leerweg in 2002/2003. Daarbij hebben we ons gericht op de vragen uit de pilots die niet letterlijk worden gedekt door de eindtermen. Het blijkt dat de kennis die nodig is om die vragen te beantwoorden ook in de methodes veelal slechts gedeeltelijk aan bod komt. Examenmakers en methodenmakers kunnen de eindtermen dus heel verschillend interpreteren. En een docent kan zodoende niet volstaan met de letterlijke behandeling van het examenprogramma en het volgen van een methode.

Voorbeelden van vragen uit de pilots laten twee interpretaties zien van de

eindtermen door de examenmakers. Deze vragen worden niet letterlijk gedekt door de 'stofomschrijving' en komen niet aan de orde in de door ons bekeken methodes.

Bij vraag 1 van de eerste pilot moet de examenkandidaat zijn of haar kennis om deze vraag te kunnen beantwoorden op een andere manier hebben verkregen dan uit de door ons bekeken geschiedismethodes. De docent kan bijvoorbeeld bij het onderwerp 'De koloniale relatie Indonesië-Nederland' aan de leerlingen uitgelegd hebben waar Indonesië ligt, hoewel dit niet in de eindtermen staat. De ligging en het klimaat hebben een stempel op de koloniale relatie gedrukt en dus is het van belang dat de docent daarop ingaat. Om tot deze uitleg te komen moet de docent de eindtermen dus interpreteren.

Vraag 30, uit de tweede pilot, geeft nog een voorbeeld van een interpretatie. Het is een zuivere kennisvraag; de vraag kan niet anders dan met kennis worden beantwoord, afgezien van de mogelijkheid tot gokken.

In GS/K/7, punt 7, staat: '*herkennen hoe herinneringen aan en opvattingen over de gevolgen van de economische crisis alsmede de politiek van wederopbouw en de economische ontwikkelingen na 1945 bijdroegen aan de opbouw van de verzorgingsstaat*'.

Bij het tweede gedachtestreepje wordt 'harmoniemodel' genoemd. Hierbij zou de term cao kunnen aansluiten, al wordt deze term niet letterlijk genoemd.

De door ons bekeken methodes behandelen de term niet.

De globale eindtermen creëren hier dus een spanningsveld. Zowel de examenmakers als de docenten en de methodenschrijvers worden gedwongen tot het interpreteren van die eindtermen. Deze interpretaties zullen verschillen, met als mogelijk gevolg dat de BB-leerlingen bij het eindexamen vragen gesteld krijgen over zaken die in de methode niet aan de orde geweest zijn of door de docent niet behandeld zijn.

Kennis en vaardigheden

Hoe ligt de verhouding tussen de toetsing van leervaardigheden (GS/K/3) en kennis (GS/K/4 en GS/K/7) in deze pilots?

Er zijn in de pilots vragen opgenomen die voornamelijk een beroep doen op

- 5 Lees de drie teksten die hieronder staan én bekijk de drie afbeeldingen op de volgende bladzijde.

De teksten en afbeeldingen gaan over Nederlands-Indië rond 1900.

Zoek bij elke tekst de bijpassende afbeelding.

tekst 1:

In groepen trokken de vermoeide mensen voorbij.
Donkerbruin, bijna zwart waren hun lijven.
Elke dag zwoegden ze tien uur in de brandende zon.

tekst 2:

Onder de Soendanese jongens, die de karbouwen hoedden, was ook Roeki.
Hij zat, net als de anderen, op de brede karbouwenrug.
Zijn donkere geheimzinnige ogen droomden in de zonnige dag.
Hij was bijna naakt en droeg alleen een kort broekje.

tekst 3:

Voor het assistentenhuis wachtten de koelies op de uitbetaling.
'Als je geroepen wordt, moet je opstaan en 'saja' zeggen en dan ga je naar het tafeltje', fluisterde de vrouw naast haar.
De assistent telde het geld uit.

kennis, vragen die voornamelijk leervaardigheden toetsen en vragen die zowel kennis als leervaardigheden aan de orde stellen. Bij alle vragen spelen basisvaardigheden (GS/K/2) vanzelfsprekend een belangrijke rol.

In de eerste pilot lag de nadruk iets meer op kennis: van de 39 vragen toetsen 18 vragen voornamelijk kennis, terwijl 10 vragen voornamelijk leervaardigheid toetsen en er 11 vragen zijn waarbij kennis en leervaardigheid een ongeveer even grote rol spelen. In de tweede pilot is er sprake van een praktisch gelijke verdeling: van de 35 vragen toetsen 13 vragen voornamelijk kennis, terwijl 11 vragen voornamelijk leervaardigheid toetsen en er 11 vragen zijn waarbij kennis en leervaardigheid een ongeveer even grote rol spelen.

In beide pilots komen ook vragen voor die alleen basisvaardigheden toetsen.

Het is duidelijk dat de leervaardigheden (GS/K/3) in de pilotexamens een belangrijke rol spelen, in de toekomstige BB-examens zal dat zo blijven.

Uit de pilots blijkt dat de leerlingen vragen, die leervaardigheden toetsen, over het algemeen goed maken. Een voorbeeld daarvan is vraag 5 uit de tweede pilot. Deze vraag wordt door meer dan 90 procent van de groep goed beantwoord. (In vaktermen spreekt men dan van een hoge p-waarde.)²



afbeelding a



afbeelding b



afbeelding c

Zie afbeelding 17 voor het beantwoorden van vraag 24.

afbeelding 17



Deze foto is genomen in een arbeidersbuurt omstreeks 1900.

- 2p **24** Geef twee voorbeelden waaraan je kunt zien dat de woningen van slechte kwaliteit waren.

Basisvaardigheden of leervaardigheden?

In het examen moeten basisvaardigheden en leervaardigheden getoetst worden. Kan een leerling vragen verwachten die alleen basisvaardigheden toetsen? Of bevatten vragen ook altijd een element leervaardigheid?

In de eerste pilot zitten vijf vragen die alleen basisvaardigheden toetsen en dat mag ook. Dit behoort immers tot de eindtermen van het lesprogramma, te weten GS/K/2 Basisvaardigheden. Een voorbeeld van een vraag die alleen basisvaardigheden toetst is vraag 24 uit de eerste pilot. De leerling moet informatie uit een bron op zijn waarde kunnen schatten.

Leerlingen die niets van het specifieke examenonderwerp afweten, kunnen de vraag beantwoorden mits ze over bepaalde basisvaardigheden beschikken. De zin: 'Deze foto is genomen in een arbeidersbuurt omstreeks 1900', geeft de vraag een historisch accent maar kan ook worden weggelaten. De leerling kan de vraag dan nog even goed beantwoorden.

Een voorbeeld van het toetsen van een leervaardigheid is vraag 20 uit de eerste pilot. Deze leervaardigheid is in GS/K/3, vierde gedachtestreepje, omschreven als: *'een eigen standpunt over historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen weergeven en toelichten'*.³

De vragen in de pilots die alleen basisvaardigheden toetsen werden door meer dan 80% van de leerlingen goed beantwoord. Vragen die basisvaardigheden toetsen zullen ook in de toekomstige BB-examens terug komen, maar de nadruk zal liggen op leervaardigheden.

Open, voorgestructureerde of gesloten vragen?

Het is zinvol om eerst naar het verschil tussen open, voorgestructureerde en gesloten vragen te kijken volgens de indeling van Cito en Cevo.

Een voorbeeld: een vraag waarbij de leerling op het antwoordblad A, B of C moet aankruisen wordt een gesloten vraag genoemd, want dit is een meerkeuzevraag. Een vraag waarbij de leerling op het antwoordblad A, B of C moet invullen op een stippelijntje, een matchingvraag of een tweekeuzevraag, worden voorgestructureerde vragen genoemd. Een open vraag is een vraag

- 2p **20** Er zijn Nederlanders die trots zijn op de prestaties van Nederland in Indonesië. Maar er zijn ook Nederlanders die zich schamen voor de Nederlandse kolonisatie van Indonesië. Vind je dat jij als Nederlander trots mag zijn of dat jij je moet schamen voor het Nederlandse optreden in Indonesië? Leg uit waarom.

- 1p **27** Kijk voor de volgende twee vragen naar de afbeelding die hieronder staat. Met de hand boven water wordt/worden bedoeld ... (de werklozen / de regering)...

De regering en de werkloosheid.



minister-president Colijn

waarbij de leerling zelf een antwoord moet formuleren.

Bij de proefexamens in de BB-pilot is ongeveer een kwart tot een derde van de vragen gesloten, de meeste vragen zijn voorgestructureerde vragen. In de tweede pilot zijn er maar twee open vragen van de vijfendertig.

In de toekomstige BB-examens zullen open vragen blijven voorkomen, omdat in de kerndelen van het examenprogramma van de leerling gevraagd wordt een eigen standpunt te formuleren over onderdelen van de examenonderwerpen. Het formuleren en beargumenteren van een eigen standpunt op basis van kennis is in onze cultuur van groot belang. Dat dit ook terug te vinden is in het BB-examenprogramma onderstreept de waarde van het vak geschiedenis in de BB-leerweg.

Vanaf 2004 zal de nadruk in de examens sterk, dat wil zeggen voor minstens 75%, komen te liggen op gesloten en voorgestructureerde vragen. De examenmakers kiezen hiervoor omdat ze voorgestructureerde vragen zien als de beste manier om vaardigheden en herkenning te toetsen op BB-niveau.

De normering

Cevo en Cito hebben bij alle proefexamens als norm gehanteerd dat een gedeelte van de vragen door 80% van de leerlingen goed beantwoord moet worden. De examenmakers willen een aantal van die vragen gespreid door het examen hebben, zodat de leerling niet ontmoedigd wordt. Ze doen dit soort vragen er ook in om te voorkomen dat de korte spanningsboog de leerling te sterk parten zal gaan spelen. We hebben gekeken hoeveel procent van de vragen de 80%-score heeft gehaald.

Bij de eerste pilot is door de leerlingen 28% van de vragen boven de 80% gescoord. Maar als je de onderzoeksgroep splitst naar niveau blijkt dat leerlingen op vmbo-BB/KB niveau net geen 20% scoren. Deze groep zal waarschijnlijk hoger gaan scoren als ze voorbereid zijn op het eindexamen, omdat vier van de vijf slechtst gescoorde vragen van de eerste pilot kennisvragen zijn. Een voorbeeld van een vraag die erg goed scoort en dus zeer geschikt is als vraag aan het begin of het einde van een centraal schriftelijk examen is vraag 27 uit de tweede pilot.

1p

25

Paus Leo de 13e hield zich in 1891 bezig met de problemen van de arbeiders. Hij schreef een brief die in de katholieke kerken werd voorgelezen. In de brief stond onder andere: "De arbeider heeft recht op 'de vruchten van zijn arbeid'."

Wat bedoelde de paus hier mee?

- A De arbeiders moesten een betere beloning krijgen.
- B De arbeiders moesten eten als loon krijgen.
- C De arbeiders moesten leren lezen.
- D De arbeiders moesten meer fruit eten.

Taal

In de pilots wordt veel aandacht aan taal besteed. De vragen zijn zo geformuleerd dat het taalgebruik vrijwel geen belemmering voor het beantwoorden vormt. Ook bronnen worden aangepast als ze een taalprobleem veroorzaken. Zo zouden veel docenten bij vraag 25 het waarschijnlijk hebben over Leo de 13de, en niet over Leo XIII. De kans bestaat dat leerlingen van vmbo-BB de Romeinse cijfers niet snappen en daardoor de vraag niet kunnen beantwoorden of in verwarring raken.

In het commentaar van de leerlingen op de eerste pilot viel op dat ze geen moeite hadden met het taalgebruik. Zelfs een paar leerlingen die zichzelf omschreven als dyslectisch, schreven als commentaar op dat ze geen moeite hadden met de taal in het proefexamen. Alleen bij vraag 25 uit de eerste pilot ging het fout. De vmbo-groep op BB/KB-niveau scoort op deze vraag dan ook een stuk lager dan de rest van de onderzoeksgroep. Uit de resultaten blijkt dat veel van de leerlingen op BB/KB-niveau de uitdrukking 'ergens de vruchten van plukken' niet kennen.

Tot slot

Om enigszins een beeld te krijgen van het niveau en de haalbaarheid van het BB-examen zijn er twee pilots afgenomen. We merkten al op dat de resultaten van de pilots van beperkte waarde zijn, ze zijn indicatief en niet representatief, omdat ze niet bij de doelgroep konden worden afgenomen en ook niet op een manier die aan het examen doet denken.

We hebben gezien dat een behoorlijk aantal vragen in de pilots niet letterlijk gedekt wordt door de globaal geformuleerde eindtermen. Dit zorgt voor een spanningsveld tussen wat de leerling leert en wat op het eindexamen getoetst wordt.

Verder hebben we geconstateerd dat zowel kennis als vaardigheden een belangrijke rol spelen in de pilots.

In het eindexamen van 2003 zal de nadruk liggen op voorgestructureerde en gesloten vragen. Dit examen zal zeer weinig vragen bevatten waarbij de leerling zelf een antwoord moet formuleren. In de eindtermen staat immers herkennen centraal en niet beschrijven of interpreteren.

Er is in de pilots, zoals bij een echt examen, veel aandacht besteed aan formulering en lay-out. De leerlingen die commentaar gaven op de proeftoetsen spraken over het algemeen hun waardering uit over lay-out en taalgebruik. Een aantal leerlingen gaf als commentaar dat ze het weer leuk vonden om met geschiedenis bezig te zijn.

Met dank aan: Huub Kurstjens (Citogroep) en Theo van Zon (SLO), alle leraren die de moeite hebben genomen om de proefexamens af te nemen en alle leerlingen die er hun best op gedaan hebben.

Noten

- 1 De Cevo is opdrachtgever en verantwoordelijk voor het eindproduct. De Citogroep construeert de vragen en maakt daarbij gebruik van docenten uit het veld, de zgn. veldlegitimatie.
- 2 P-waarde, een getal tussen de 0 en de 1, = gemiddelde score gedeeld door de maximale score, hoe hoger de p-waarde hoe beter de vraag is gemaakt.
- 3 Deze leervaardigheid is ook terug te vinden in GS/K/4 laatste punt: 'voor- en nadelen van de Nederlandse kolonisatie voor de ontwikkeling van Indonesië herkennen en daarover een eigen standpunt weergeven en toelichten.' ■

De proefexamens zijn te zien op de gezamenlijke SLO/Cito-site:
www.vmbo-examengids.nl

('toetsing en examinering' aanklikken, selecteer 'geschiedenis en staatsinrichting', klik 'verder' aan, klik 'GS Voorbeeldexamen' aan).

Ideetje?

Noud Theunissen

Een Galliër op bestelling ...

18

Tijdens een van de eerste lessen over de Romeinen maakte Merel, een van mijn leerlingen, mij attent op Hans en Bob.

U denkt nu waarschijnlijk hetzelfde als wat ik toen dacht: Wie zijn in vredesnaam Hans en Bob?

In dit artikel maakt u kennis met Hans Doornweerd en Bob Beerenhout, twee enthousiaste mannen met hetzelfde doel: mensen nieuwsgierig maken naar de tijd van de Romeinen.

Een vreemdeling op het St Janscollege...

Op 17 april 2002 kreeg ik bijzonder bezoek in mijn les: een echte Galliër zowaar, uiteraard niet onverwacht maar op uitnodiging. Hans Doornweerd, de Vreemdeling, stelde zichzelf voor en maakte aan mijn brugklas duidelijk wat hij kwam doen:

"Ik ben hier om jullie wat te vertellen over de leefgewoontes van de Romeinen en de Galliërs, daarbij geholpen door heel veel spullen die ik heb meegebracht".

Inderdaad had hij heel wat meegenomen ... kisten vol.

Hij begon zijn verhaal met het bespreken van oude schoolplaten, waarbij de leerlingen actief werden betrokken. Al snel kwam het thema mode aan de orde. De Vreemdeling verdeelde de klas in Gallische en Romeinse typen aan de hand van de haardracht van de leerlingen. Stond het haar bij de jongens in pieken omhoog dan waren ze Gallisch. Was het haar echter 'plat' naar voren gekamd, dan was je Romeins.

De meeste meisjes hadden een Romeinse haardracht: lang haar met veel speldjes.

Vervolgens nodigde de Vreemdeling de leerlingen uit om zich in Gallische of Romeinse kleding te steken. Enkelen waren zo moedig, ook al ging het met een behoorlijke schroom. Hun nieuwe outfit werd kort besproken waarna de Vreemdeling instructies gaf over het aantrekken ervan. De jongens en meisjes verdwenen naar de 'kleedkamers', kantoor-conrector-onderbouw en meisjes-WC, om even later in klederdracht terug te keren. Intussen speelde de

Vreemdeling een oud Romeins spelletje met de overige leerlingen.

De verklede leerlingen werden enthousiast begroet door de klas. De Vreemdeling bracht de laatste onderdelen van hun outfit aan: riem, sieraden, fibula's (spelden om de kleding beter passend te maken). Leerlingen uit de klas mochten bijpassende schoenen uitzoeken.

Dat laatste was nog niet zo eenvoudig aangezien Gallisch en Romeins schoei- sel door elkaar lag. De Vreemdeling gaf uitleg over de verschillen en na enige discussie kwamen de sorteerd- ers er gelukkig uit.

Meermalen deed de Vreemdeling een beroep op de voorkennis van mijn leerlingen en vooral de fibula's bleken bekend te zijn. Die hadden ze toevallig de week ervoor gezien bij een bezoek aan het Thermenmuseum in Heerlen. De vrijwilligers waren inmiddels al nauwelijks te onderscheiden van echte Galliërs en Romeinen toen de bel ging. 'Is het nu al tijd?': vroeg Bas. Met deze vraag illustreerde hij goed, wat veel leerlingen ervaren hadden: de tijd was omgevlogen. Applaus viel de Vreemdeling dan ook ten deel.

Een paar vragen aan Galliër Hans Doornweerd

Hoe ben je tot dit soort activiteiten gekomen?

"Ik ben 27 jaar leraar geweest bij het lbo en kmbo, maar net als bij zoveel mensen in het onderwijs was bij mij de batterij op een gegeven moment leeg: een burnout. Thuis zitten en niks doen dus. Maar daarvoor heb ik destijds niet

Noud Theunissen is docent geschiedenis aan het Eijkhagencollege in Landgraaf.



Leerlingen van het Sint Janscollege in Heerlen. Links is nog net Hans Doornweerd te zien.

voor het onderwijs gekozen, dus meldde ik me aan als vrijwilliger bij Archeon. Daar hielp ik archeoloog Bob Beerenhout, mijn huidige stichtingscollega, met het ontwikkelen van programma's voor het Educatief Erf van Archeon".

Je noemde iets van een stichting?

'Er zijn in Nederland allerlei Educatieve Erven die een historische periode laten herbeleven. Zo biedt in Eindhoven het Openluchtmuseum een blik in de IJzertijd en zijn in Lelystad in een natuurpark zaken uit de Bronstijd gereconstrueerd. Na onze Archeontijd rijpte bij ons het idee dat zoiets voor de Romeinse tijd ook wel nuttig kon zijn. Concreet dachten we aan het nabouwen van de villa van Vaasrade, die dan dienst kon doen als experimenteerbasis en als Educatief Erf.

Wij kozen voor de stichtingsvorm en richtten *Latifundium ad Flevum* (= landgoed aan de vliet) op. Ons uiteindelijke doel is: het stimuleren en begeleiden van een door derden te bouwen Romeins gebouw, een villa rustica, alsmede, na de bouw, het beheren daarvan.'

Maar jullie doen meer dan het plannen van een te bouwen villa, getuige jouw optreden in mijn brugklassen.

'Dat klopt, we willen met LatAF (zoals

de stichting kortweg genoemd wordt) eraan meewerken dat mensen meer te weten komen over de Romeinse periode van ons land. Sowieso willen we, als onverbeterlijke onderwijzers, graag uitdragen wat we kennen en kunnen.'

Hoe gaat dat in zijn werk?

'Allereerst via zogenaamd re-enactment: het houden van historische manifestaties waarin handelingen uit het verleden worden herbeleefd. Wat dit concreet betekent, heb jij zelf kunnen ervaren toen ik bij jou in de les was. De toegemeten tijd van 1 lesuur was beperkt: zonder moeite zijn we een dagdeel, een dag of meerdere dagen bezig, compleet met Romeins eten, kleding, replica's, schoolplaten etcetera. De persoon die ons uitnodigt, bepaalt omvang en inhoud, maar als we de vrije hand krijgen, is twee lessen toch wel het absolute minimum waarin we met een afgerond verhaal kunnen komen.

Naast deze projecten geven we ook lezingen en werken we mee aan tentoonstellingen, symposia en themafeesten. Je kunt met ons vele kanten uit. Voor scholen geldt in ieder geval dat we, op een verantwoorde manier, luchtig educatief bezig willen zijn om de leerlingen nieuwsgierig te maken naar de tijd van Romeinen en Galliërs.

We willen het vak geschiedenis toegankelijker en aantrekkelijker maken. Nieuwsgierigheid is het begin van alle kennis!'

Stel: ik ben geïnteresseerd. Wat kost het en waar kan ik jullie bereiken?

'De kosten zijn nihil aangezien wij een stichting zonder winstoogmerk zijn. Hoogstens vragen we vergoeding van gemaakte onkosten, zoals reis- en parkeerkosten. Mocht iemand ons willen uitnodigen dan dient hij of zij dat ruim van te voren te doen, want we krijgen steeds meer aanvragen.'

Latifundium ad Flevum (LatAF)
p/a Hans Doornweerd
Keizer Karelweg 111
1185 HR Amstelveen
Tel. 020 - 6451648

Internet:
www.vaae.net/educatie/
ondernemers of
www.vaae.org/lataf.net

Ed Jonker



Liaisons dangereuses?

20

Historici beseffen heel goed dat objectiviteit en neutraliteit in historische verhandelingen onbereikbaar zijn. Toch hechten velen van hen grote waarde aan het onderscheid tussen feit en fictie. Zij houden vast aan de opvatting dat de werkwijze van de professionele, academische geschiedbeoefening het mogelijk maakt om feitelijke, of op z'n minst betrouwbare uitspraken over het verleden te doen. Postmodernisten zetten hier een stevig vraagteken bij.

Historici afficheren zichzelf graag als ambachtslieden. Dit beeld van ouderwetse degelijkheid wordt gebruikt om professionele historici in gunstige zin te onderscheiden van modieuze filosofen en trendvolgende theoretici. Die horen eigenlijk niet thuis in het historische atelier. Het beroep op betrouwbaarheid wordt geruggesteund door een rijke traditie van kritisch bronnenonderzoek. De historische wetenschap kan bogen op een indrukwekkend instrumentarium. Filologische technieken, archiefontsluiting, broncommentaren, archeologie, hermeneutiek: de gereedschapskist is goed gevuld. En de historische ambachtslieden weten vaardig gebruik te maken van hun onderzoeksinstrumenten.

Die staat van dienst wordt ook buiten de historische gemeenschap erkend,

zelfs door postmodernistische critici. Hoewel in deze kring absolute betrouwbaarheid bij het vaststellen en weergeven van primaire bronnen onmogelijk wordt geacht, wordt de accuratesse van historische bronbehandeling over het algemeen wel erkend. Niet in die zin dat elke academisch goedgekeurde historische uitspraak voor zoete koek wordt geslikt. Maar de producten van de historische wetenschap, die onderworpen zijn aan onderlinge en openbare kritiek, worden doorgaans wel als betrouwbaar aanvaard.

Feit en fictie

Deze positieve waardering voor de ambachtelijkheid van de professionele historici beperkt zich echter tot het niveau van de zogenaamde 'singuliere uitspraken': de eenvoudige verslaglegging van ongecompliceerde zaken. Zodra historici een aantal van deze enkelvoudige uitspraken combineren tot 'samengestelde uitspraken', komen ze terecht in de wereld van redeneringen en verklaringen. Dan betreden ze

onherroepelijk het domein van de historische interpretatie. Meestal zijn die interpretaties georganiseerd in narratieve vorm: vandaar de postmodernistische opvatting dat historici verhaaltjes vertellen. Dit hoeven niet per definitie sprookjes te zijn, maar deze verhalen kunnen geen aanspraak maken op de ambachtelijke betrouwbaarheid van de 'singuliere uitspraken'. Op het niveau van de verklaring of interpretatie is namelijk altijd een culturele en vaak ook een politieke agenda aanwezig. Er is sprake van betekenisgeving, van gekleurde voorstellingen van het verleden.

Het probleem van feit en fictie ligt dus niet in de eerste plaats op het niveau van bronnenmateriaal, van eenvoudige descripties of van historische empirie. Weliswaar bestaan op dat niveau tal van problemen, maar er zijn ook allerlei methodische hulpmiddelen om die in te dammen. De postmodernistische kritiek op de traditionele geschiedschrijving richt zich vooral op betekenisvolle historische representaties. Daarin wordt

de ambachtelijke feitelijkheid volgens hen altijd ondergeschikt gemaakt aan 'historische fictiviteit'.

Hoewel dit standpunt overdreven is, is het postmodernistische wantrouwen tegen historische betekenisgeving niet ongerechtvaardigd. Een recent voorbeeld van historische zingeving kan dat illustreren.

Historiografische betekenisgeving: 9/11

De recente aanslag van 11 september 2001 op de *Twin Towers* te New York is een goed voorbeeld van zo'n betekenisgevende representatie. De vernietiging van het *World Trade Center* is vrijwel onmiddellijk betiteld als een 'historische gebeurtenis'. Wat bedoelen we daar eigenlijk mee? Niet alleen, dat een gebeurtenis of handeling zich in het verleden heeft afgespeeld. In die letterlijke zin zijn immers al onze activiteiten geschiedenis. Zo bezien is 'historisch' een nietszeggende aanduiding. Het predikaat 'historisch' verwijst dan ook naar iets anders, naar het belang dat gehecht wordt aan speciale gebeurtenissen en naar de behoefte de betekenis ervan te begrijpen. We willen weten wat we van de terroristische aanslag moeten vinden en wat we aan de nasleep ervan zouden kunnen doen. Voor deze betekenisgeving is een historiografisch kader onmisbaar.

Al snel duikt in de Amerikaanse pers de analogie op met de aanslag op Pearl Harbor in 1941, terwijl van andere zijde verbanden gelegd worden met Amerikaans imperialisme en economische uitbuiting. Er wordt ook gesproken in termen van een oorlog tussen beschavingen, over de eeuwenoude tegenstelling tussen christendom en islam, onder verwijzing naar de middeleeuwse kruistochten. Tegen die opvatting is ingebracht dat het hier nu juist zou gaan om een dwars door alle beschavingen lopende tegenstelling tussen universele vrijheid en onderdrukking, tussen liberalisme en fundamentalisme. Dan is het nog maar één stap naar de vergelijking met de heldhaftige strijd van de democratieën tegen het fascisme en stalinisme. Is of was Osama Bin Laden immers niet een bondgenoot van Saddam Hussein, die in de Golfoorlog al door Bush *père* vergeleken is met Hitler? Nu wordt door Bush *fijs* in vergelijkbare morele termen gesproken van een conflict tussen goed en kwaad.

Op deze en nog tal van andere wijzen worden de gebeurtenissen van 9-11 geplaatst in historiografische kaders, die betekenis verschaffen.

Postmodernisme

Dit voorbeeld maakt duidelijk dat geschiedschrijving meer is dan informatie verstrekken. Het gaat evenzeer om betekenisgeving van het gebeurde. Dat is op zich geen nieuwe gedachte. Wel is deze opvatting opnieuw en in radicale zin op de intellectuele agenda gezet door het postmodernisme. Dat is in de jaren zeventig vooral ontwikkeld in de filosofie, de literatuurwetenschap en de sociale wetenschappen. Het staat ook bekend als de *linguistic turn*, vanwege de aandacht voor 'taligheid', voor de rol van taaluitingen.

Postmodernisten als Jean-François Lyotard, Jacques Derrida en Michel Foucault beweren dat alle uitlatingen over cultuur 'talig' zijn. Ons denken, spreken en schrijven uit zich in taal. Die taalconstructies of teksten zijn in hun ogen nooit neutraal of objectief. Teksten, mededelingen, verhalen worden opgeschreven met de bedoeling anderen te overtuigen. Cultuur bestaat uit teksten die gericht zijn op beheersing, ja zelfs op overheersing van anderen. Cultuur is dus eigenlijk een mechanisme van onderdrukking. Dat geldt ook voor wetenschap, die immers deel uitmaakt van de cultuur. Ook wetenschap is een verzameling teksten. En dus kunnen wetenschappers, zoals professionele historici, geen aanspraak maken op een speciale epistemologische status. Objectiviteit is immers ook voor hun 'talige' producten niet mogelijk.

Wetenschap en cultuur worden dus gezien als machtsprojecten, net als politiek. Foucault heeft met die redenering bijvoorbeeld de praktijk van kazerne, kerk, gevangenis, school en ziekenhuis onder één noemer gebracht met de culturele legitimaties ervan. Militarisme, katholicisme, nationalisme en liberalisme zijn alle gericht op beheersing, op 'straffen en bewaken'. Ook corresponderende wetenschappen als pedagogiek, criminologie, theologie en geschiedenis worden gezien als machtsuitoefening: alles draait om macht. De enig mogelijke vorm van oppositie daartegen is 'deconstructie'. Die term is vooral bedacht door Derrida (ook al vertoont zijn standpunt grote verwantschap met oudere vor-

In de serie 'Gordiaantje' komen nieuwe visies in de historische wetenschap aan bod. Dit artikel is een bewerking van een lezing gehouden op de VGN didactiekconferentie van 25 januari 2002. Die lezing was gebaseerd op E. Jonker, *Historie. Over de blijvende behoefte aan geschiedenis* (Assen 2001).

men van neo-marxistische ideologiekritiek) en hij doelt daarmee op het afbreken van de structuur van de grote verhalen, de *grand narratives*. Ideologieën als nationalisme, fascisme, kapitalisme, marxisme, liberalisme en Verlichting kunnen ontmaskerd worden in een voortdurende intellectuele guerrilla.

Postmodernisme en de historici

Hoe ligt nu de verhouding tussen postmodernisme en professionele geschiedschrijving? Op het eerste gezicht zou men verwachten dat het postmodernisme onder historici een warm onthaal zou vinden. Wij kunnen goed uit de voeten met de nadruk die postmoderne theoretici leggen op de culturele betrekkelijkheid en de historische gebondenheid van maatschappelijke verschijnselen. Er lijkt zelfs sprake van zielsverwantschap, gezien de grote betekenis die postmodernisten hechten aan 'historicität' en historisering. Ook de werkwijze die postmodernisten aanprijzen als 'contextuele analyse van teksten' vertoont sterke overeenkomst met de historische hermeneutische methode.

En die historische methode, hoe ook precies gedefinieerd, is door de postmodernisten succesvol in de markt gezet. Niet alleen waren alle onderzoeksobjecten opeens 'historisch', ook de wetenschappelijke disciplines historiseerden zichzelf. In de filosofie en de literatuurwetenschap werden analytische en structuralistische modellen afgedankt en tal van economen, sociologen, antropologen en psychologen verklaarden eigenlijk historici te zijn. Zelfs astronomen, natuurkundigen en biologen mengden zich in dit koor. Deze historische wende, die met name in de jaren tachtig in de mode kwam, maakte geschiedenis, net als in de negentiende eeuw, weer tot de koningin der wetenschappen.

Toch heeft deze ontwikkeling bij het gilde van de professionele historici gemengde gevoelens opgeroepen.

Daar zijn verschillende redenen voor te geven, van praktische en van principiële aard. De houding die historici ten opzichte van de postmodernistische theoretici aannamen was aanvankelijk verrast en welwillend ('ach wat aardig, die historische belangstelling bij andere vakken'). Het werd ongemakkelijk toen bleek dat opeens iedereen meende verstand van geschiedenis te hebben. Historici werden lastiggevallen door opdringerige methodologen uit vreemde disciplines, die hen in hun eigen historisch atelier de les kwamen lezen. Want de nieuwe bekeerlingen gedroegen zich niet beleefd. Integendeel, de postmoderne historiseerders ontpopten zich als echte zeloten, die zeer specifieke opvattingen over de geschiedbeoefening bleken te koesteren. Dat leidde tot territoriumdrift en professionele kinnesinne.

De meer principiële bezwaren die historici tegen het postmodernisme ontwikkelden, kwamen voort uit de toepassing van het postmodernisme op de geschiedbeoefening: het zogenoemde narrativisme, verbonden met namen als die van Frank Ankersmit en Hayden White.

Uitgangspunt van deze narrativisten is dat historici verhalen vertellen. Historisch onderzoek mondt uit in verslaglegging, in een *narratio*, het Latijnse woord voor verhaal. Die narraties of verhalen zijn representaties of interpretaties, ze kunnen de historische werkelijkheid niet neutraal weergeven. De belemmering voor objectiviteit ligt natuurlijk in de algemene waardebetrokkenheid van de historische onderzoekers. De narrativisten hebben binnen dat kader vooral aandacht voor het probleem van de communicatie. Historici delen hun bevindingen mee in taal. Zij produceren betekenisgevende teksten. Die worden gelezen en lezen is op zijn beurt ook weer interpreteren, zodat de keten van betekenisgeving in principe oneindig is.

Deze opvatting, dat interpretaties nooit vaststaan en voortdurend blijven veranderen, heeft een vervelende implicatie voor de aard van de geschiedbeoefening. Wanneer, zoals narrativisten beweren, alle geschiedschrijving interpretatie is en er geen vaste normen voor objectiviteit of wetenschappelijkheid bestaan, dan heeft iedereen evenveel recht van spreken.

Dat klinkt heel democratisch, maar het schept wel een probleem. Het ontbre-

ken van criteria voor de degelijkheid en de betrouwbaarheid van geschiedverhalen maakt een kwaliteitstoets voor historische verklaringen onmogelijk. Dan kan zin niet meer van onzin onderscheiden worden en geschiedvervalsing niet meer van geschiedinterpretatie. Leugens en oprechte opinies krijgen dezelfde status. In naam van de academische vrijheid mag iedereen straffeloos maar van alles beweren.

Auschwitz

Dat is allemaal misschien niet zo vreselijk, hoogstens ergerlijk. Het wordt pijnlijk als het gaat om politiek en emotioneel zwaarwegende kwesties. Het voorbeeld is 'Auschwitz' als trefwoord voor de jodenvernietiging. Wat moeten postmodernisten inbrengen tegen de ontkenning van de moord op de joden, tegen de ontkenning van het bestaan van Auschwitz?

De echte relativist staat hier met lege handen. Hij kan zeggen dat hij het met deze interpretatie niet eens is, dat hij deze om politieke redenen afwijst en op ethische gronden afkeurt. Hij kan één ding niet zeggen: dat het gewoon niet klopt, dat het onwaar is. Want daarvoor heeft hij geen criteria voorhanden.

Daar komt nog iets bij. Wrang, maar ook pikant is dat degenen die het bestaan van de vernietigingskampen in de Tweede Wereldoorlog ontkennen, gebruik maken van postmodernistische methoden. De documenten over het bestaan en het functioneren van de transporten, kampen, gaskamers en verbrandingsovens worden afgedaan als interpretatief materiaal. Het is volgens hen geen bewijsmateriaal, maar geallieerde belangenbehartiging, net zoals ook de moord-administratie van Duitse zijde gefabriceerd zou zijn met de bedoeling om de leiding een rad voor ogen te draaien. De Holocaust wordt gepresenteerd als een constructie, een interpretatie als alle andere historische verhalen: representaties van een niet-duidbare werkelijkheid.

De 'ontkenners' hebben zich zodoende een imago van ernstig te nemen deelnemers aan het debat weten te verschaffen. Daarbij zijn ze geholpen door het wijdverbreide idee, dat iedereen gelijk recht van spreken heeft omdat de éne interpretatie nu eenmaal even (weinig) valide is als de andere. Een recent voorbeeld is de rechtszaak die de Britse ultra-rechtse publicist

David Irving heeft aangespannen tegen de Amerikaanse historica Deborah Lipstadt. Zij bestrijdt al jaren de ontkenning van de Holocaust als een kwaadaardig ideologisch gezwel dat zij weigert te beschouwen als verantwoordelijke geschiedschrijving.

Irving beschuldigde haar in 1999 van smaad, werd door de rechter in 2000 in het ongelijk gesteld, maar trad in dit proces ogenschijnlijk toch op als vertegenwoordiger van een serieus te nemen standpunt. Aangezien rechtspraak, vrij naar Foucault, machtsuitoefening is, zegt de juridische uitspraak in zijn ogen niets over de geldigheid van zijn interpretatie.

Lipstadt stelt nadrukkelijk het postmodernistische klimaat verantwoordelijk voor '*an atmosphere of permissiveness*' op intellectueel terrein. Ook de deconstructie van de Holocaust moest kunnen. Het ging immers toch maar om een interpretatie?

Historisch verweer

Professionele historici hebben getracht dit relativisme te bestrijden. Daarbij hebben ze twee wegen bewandeld, die van de ontkenning en die van de erkenning. Een voorbeeld van historisch verweer via ontkenning van het probleem geeft Richard J. Evans in zijn boek *In defence of history* (1997). Postmoderne theoretici als Derrida en White maken volgens Evans de fout te menen dat alles interpretatie is. Dat komt omdat ze het onderscheid tussen primaire en secundaire bronnen niet willen begrijpen. Vandaar dat postmodernisten tot de misvatting komen dat geschiedschrijving belangrijker is dan geschiedenis, dat representaties boven historische accuratesse gaan.

Zelf houdt hij vast aan de mogelijkheid om historische betekenis te reconstrueren. Dat kan door de hand te houden aan de voorschriften van het historisch ambacht. Dit beeld van het *métier* van de historicus komt van Marc Bloch en wordt vaak gebruikt om aan te geven dat geschiedbeoefening weliswaar geen strenge, scientistische wetenschap is, maar niettemin strikte gedragsregels kent. In die trant definieert ook Evans geschiedbeoefening als een '*organized body of knowledge acquired through (...) generally agreed methods*'.

De sleutelwoorden zijn natuurlijk *generally agreed*. Die geven aanleiding tot vragen. Wie zijn het er over eens? Wij allemaal? Horen dissidenten er niet bij?

Wie gaat daarover? Dit mogen typisch postmodernistische vragen zijn, ze verdienen wel een antwoord.

De logische overtuigingskracht van deze kwaliteitseisen voor de geschiedschrijving is dus niet groot. Ook al omdat Evans sterk de nadruk legt op de behandeling van bronnen en de rapportage daarover. Met andere woorden, hij beweegt zich op het niveau van de 'singuliere uitspraken'. Maar daar ligt, zoals we eerder zagen, het probleem niet. Dat ligt op het niveau van samengestelde uitspraken, samenhangelende interpretaties, betekenisgevende verhalen. En daar zijn de door postmodernisten gesignaleerde problemen onmiskenbaar aanwezig.

Veelbelovender dan de quarantaine-politiek van hedendaagse verdedigers van de historische objectiviteit als Evans is een andere aanpak. Die ligt in de erkenning dat historisering en relativering intrinsieke onderdelen van de geschiedbeoefening zelf zijn. En dat dat al lang zo is. Evans en consorten doen net alsof het gaat om een bedreiging van buiten, alsof het narrativisme een 'Fremdkörper' is, dat onschadelijk gemaakt moet worden.

Daardoor snijden deze vertegenwoordigers van het professionele gilde een hele dimensie van de geschiedbeoefening weg. Zij doen namelijk net of er geen historisme en hermeneutiek zijn geweest. Niet alleen negentiende-eeuwse geschiedfilosofen als Wilhelm Dilthey maar ook praktiserende historici als Johan Huizinga zijn in hun ogen lichtzinnige types. Want ook Huizinga heeft lang getwijfeld over het antwoord op de vraag of geschiedschrijving niet eerder representatie dan objectieve weergave van het verleden was.

Zijn terminologie was wat anders dan de huidige. Hij vroeg zich af of geschiedenis een artistieke of een wetenschappelijke bezigheid was.

Hij kwam tot de overtuiging dat het de taak van geschiedschrijving was om zich rekenschap te geven van het verleden, wat een actief optreden impliceerde. De vormgeving daarvan vereiste ook een creatieve ingreep van de historicus, die een aansprekende verbeelding van het verleden moest geven. In dat opzicht vertoonde geschiedschrijving verwantschap met de historieschilderkunst en met het genre van de historische roman. De kunstenaar, zij het schilder of romancier, gaf een eigen interpretatie. Huizinga vroeg zich af of

de historicus niet hetzelfde deed, door zelf een historische samenhang te scheppen in zijn relaas, dat vervolgens met artistieke technieken zo beeldend mogelijk verteld moest worden.

Vanwege deze opvatting is Huizinga door postmodernisten als Ankersmit dan ook met recht ingelijfd als voorloper van het narrativisme. Het zou merkwaardig zijn om deze traditie uit de geschiedbeoefening te verbannen.

Interessanter dan de ontkenning van postmodernisme of neo-historisme is dan ook het pleidooi dat iemand als de Amerikaanse geschiedtheoreticus Thomas L. Haskell houdt voor een gematigd historisme. Hij wijst het historisme met zijn relativistische implicaties niet af. Daarvoor vormt het te zeer een integraal bestanddeel van de geschiedbeoefening. Het is onmisbaar en heeft een verrijking van de geschiedbeschouwing betekend. Het historisme levert zelfs een belangrijke maatschappelijke bijdrage aan het functioneren van de moderne, pluralistische samenleving. Het leert oog en begrip te hebben voor andere zienswijzen, draagt bij tot relativering van absolute waarden en standpunten en dus tot tolerantie. Alleen het anti-humanisme van de radicale postmodernisten schrikt Haskell af, want voor hen is geen enkel uitgangspunt heilig. Dat tast bijvoorbeeld de fundamenten van de rechtsstaat aan, omdat zo elk onderscheid tussen rechtsspraak en machtsuitoefening verdwijnt.

Ten slotte

Het heeft weinig zin om het postmodernisme te verketteren. We moeten het gedeeltelijk accepteren en met mate gebruiken. Dan wordt het postmodernisme getemd tot een verstandige vorm van historisme.

Dit gematigde historisme hoeft bepaald niet tot intellectuele onmacht te leiden. Integendeel, want met behulp ervan kunnen we beter begrijpen waarom historische representaties altijd aanvechtbaar zullen zijn.

We kunnen dan ook zien dat dit geen tekortkoming is.

Geschiedenis zonder zingeving is namelijk zinloos. Wij moeten als historici dan ook zeker niet afzien van betekenisgeving. Maar wel in het besef – en ook daar kan de historistische houding helpen – dat we de wijsheid niet in pacht hebben.

Literatuur

Een kritische bespreking van het denken van o.a. Foucault, Derrida en Heidegger levert:

M. Lilla, *The reckless mind. Intellectuals in politics* (New York, 2001).

Voor een verdediging van de postmodernistische positie zie:

R. Berkhofer, *Beyond the great story. History as text and discourse*

(Cambridge (Mass.)/ London, 1995).

K. Jenkins, *Why history? Ethics and postmodernity* (London/New York, 1999).

Historisch verweer wordt geleverd door:

R.J. Evans, *In defence of history* (London, 1997).

K. Windschuttle, *The killing of history. How literary critics and social theorists are murdering our past* (New York/London/Toronto/Sydney, 1997²).

Voor de holocaust-geschiedschrijving:

S. Friedländer ed., *Probing the limits of representation: nazism and the 'Final Solution'* (Cambridge (Mass.), 1992).

D.E. Lipstadt, *Denying the Holocaust. The growing assault on truth and memory* (New York, 1993).

Het gematigde historisme bij:

Th.L. Haskell, *Objectivity is not neutrality. Explanatory schemes in history* (Baltimore/London, 1998).

M. Roth, *The ironist's cage. Memory, trauma and the construction of history* (New York, 1995).

**Discussie: geschiedenis in een
post-religieuze samenleving**

August Hans den Boef

Vrome christenen, wrede heidenen?

Het is vaak verfrissend wanneer critici van buiten het eigen onderwijskringetje een onbevangen oordeel geven over de inhoud van ons schoolvak. Dat houdt de discussie gaande. De publicist August Hans den Boef bekeek hoe een aantal geschiedenis-methodes omgaat met de rol van religie in de historie. Hij spaart daarbij de roede niet.

24

Een merkwaardig kort bericht in *NRC Handelsblad* van 20 juni 2002. De zoon van ons staatshoofd en zijn echtgenote waren op bezoek in Litouwen. Daar deden ze ook de Drie kruisen in Vilnius aan.

'Volgens de overlevering werden op die plek in de dertiende eeuw zeven monniken gekruisigd. Litouwen was toen nog een heidens land: het is als laatste Europese natie gekerstend.' Aldus de krant.

Kennelijk is het wel geoorloofd grappen te maken over de lang vervlogen slag bij het Merelveld (1389) die door de afschuwelijke Serviërs wordt gevierd, maar is het gepast om in Litouwen ernstig te herdenken dat hier de laatste heidenen van Europa zijn gekerstend en dat vrome monniken hiervoor hun leven moesten offeren.

Wrede heidenen – wrede christenen

Het verhaal wekt een aantal vragen op; ze buitelen over elkaar heen. Wat moet ik me voorstellen bij een Litouwse heiden? Een antwoord daarop vinden we bij de Nobelprijswinnaar Czesław Miłosz, in Vilnius geboren en opgegroeid. Die begint er zijn memoires *Geboortegrond* (1959) mee. De Litouwers bezaten een vrij hoog ontwikkelde godsdienstige organisatie,

aldus Miłosz, die gebaseerd was op een hiërarchie van priesters; hun staat nam geleidelijk vaste vormen aan en ze breidden hun gebieden uit. Maar vanaf 1228 *'zijn hun belangrijkste vijanden ridders uit verschillende westerse landen geweest, die op tanks leken en over hun harnas een witte jas met een zwart kruis droegen.'*

De Ridders van de Duitse Orde wisten in hun kruistochten de naburige Letten te overwinnen en de Pruisen zelfs volledig uit te roeien, maar de Litouwers bleken taai. Het duurde tot 1386 voordat ze zich op een decreet van de grootvorst van Litouwen, die met de katholieke Poolse koningin Jadwiga was getrouwd, collectief lieten dopen, aan de oevers van de rivieren. Maar ze behielden hun taal, de oudste Indo-Europese die nog over is. Bovendien behielden de Litouwers ook hun literatuur, waaraan de jeugdige Miłosz zich verlustigde. Terwijl bijvoorbeeld de Magyaren bij de kerstening hun rijke sagschat verloren.

De kerstening in Noord-Europa verliep laat en ook tamelijk wreed, al gaat het volgens de christelijke overlevering altijd om barbaren die door het evangelie eindelijk toegang krijgen tot de beschaving.

In veel gevallen werd om politieke of economische redenen voor het christendom gekozen. De Friezen en later de Vikingen kregen door dat ze gemakkelijker handel konden drijven met het zuiden als ze christelijk werden.

De bekering was uiteraard een beslissing van de elite, zoals de Litouwse grootvorst. Tot in de reformatietijd maakte de koning uit welke religie zijn onderdanen aanhingen: *'cuius regio, eius religio'*.

Een christelijk Europa?

Dit soort gedachten moet toch door het hoofd van de Nederlandse kroonprins hebben gespeeld, daar bij die drie kruisen in Vilnius? De traditie wil weliswaar dat hij de Nederlands-hervormde denominatie van het protestantse christendom belijdt. Derhalve moet hij net als zijn katholieke echtgenote gesticht zijn. Maar hij heeft ook geschiedenis gestudeerd. Hij moet er toch iets hebben opgestoken, een zekere attitude hebben aangeleerd. Hoe staat een historicus in het multiculturele Nederland, waarin de helft van de bevolking niet tot een religieuze organisatie behoort tegenover deze christelijke geschiedenisopvatting van heidenen en kerstening?

Helmuth Kohl, vriend van Wim Kok en de vorige Duitse bondskanselier, meent dat Europa per definitie christelijk is en dat niet-christelijke landen er daardoor buiten moeten blijven. Nederlandse geestverwanten als Pim Fortuyn zijn het met hem eens. Kennelijk hadden de christenen wel veertien eeuwen nodig voordat het zover was. Het feest van 2000 jaar christendom, dat de paus vierde, gold dus niet voor geheel Europa, dat is nog niet eens aan het eerste millennium toe!

Het verhaal over het zo christelijke Europa klopt ook niet na de veertiende eeuw. Op dat moment bestond er een groot kalifaat van Cordoba in Spanje, prachtige gebouwen als het Alhambra in Granada getuigen daarvan. Honderden jaren woonden daar toen al moslims. Drie jaar na de collectieve kerstening van Litouwen vond slag bij het Merelveld plaats; daarna zouden zich Ottomaanse islamieten in de Balkan vestigen.

Legitimatie

Wat de prins in Vilnius had moeten opvallen, is de analogie met de moord op Bonifatius. Het waren wrede tijden, maar christenen laten in hun verhalen altijd die ene kant zien: vrome zendingen worden vermoord door wrede heidenen. Dat legitimeert uiteraard de (hardhandige) kerstening. De moord van 5 juni 754 door een Friese roversbende op de Angelsaksische missionaris Bonifatius, aartsbisschop der Franken en bisschop van Mainz, samen met zijn gevolg van vijftig man, was net als bij die Litouwse monniken een offer. Ook veertig jaar later was er nog geen sprake van het stadje Dokkum, maar was er al wel een Friese missionaris Liudger die de blinde Friese bard Bernlef – *'bij de buren bemind, omdat hij de daden der ouden en de oorlogen der koningen harpspelend wist te bezingen'* – tot het christendom bekeerde. Na zijn bekering zingt Bernlef nog slechts psalmen.

Christelijke kroniekschrijvers halen nog andere feiten aan in verband met de kerstening van de Friezen. Jan en Annie Romein benadrukken in *De Lage landen bij de zee* (1934) de economische voordelen van de kerstening. Daar trof ik aan hoe *'zodra de harten der Friezen voor het nieuwe geloof begonnen te ontvlammen, de zouthed van de bodem verdween en de opbrengst van de visserij verdubbeld werd'*. Tel uit je winst. Merkwaardig dat de jonge dichter

Henk Marsman aan het eind van de jaren vijftig voor het pseudoniem J. Bernlef koos.

Christenen distantiëren zich ook halfslachtig van hun wrede geschiedenis. Als het om de vele misdaden gaat die in naam van het christendom zijn begaan, treedt telkens weer een vergoelijkend mechanisme in werking. Een paar voorbeelden:

'Die kruistochten, dat was toch wel heel lang geleden.'

'De inquisitie, dat was niet onze denomi-

tegenwoordig verwacht dat zij hun verontschuldiging aanbieden aan de nakomelingen van de slaven die uit Afrika naar Amerika zijn gebracht. Behalve van religieuze functionarissen. De meeste nakomelingen zijn namelijk christelijk of moslim.

Zo claimt het christendom tegenwoordig dat het zo goed de 'heidense' rituelen wist te transformeren. Wat een marketing! Maar zegt het ook niet iets over de vasthoudendheid van de bevolking? En wat waren dan precies die heidense rituelen? Wat weten wij daar-



De moord op Bonifatius in Dokkum, zoals getekend in een oud schoolboekje voor de basisschool, vooringenomen en met oogkleppen. Maar hoe neutraal zijn we nu?

natie van het christendom.'

'De apartheid in Zuid-Afrika was een politieke kwestie, geen religieuze.'

'Jodenpogroms, die komen voort uit het volkskarakter aldaar, die hebben niets te maken met het christendom.'

'Die koppensnellers, dat waren ook geen lieverdjes.'

Er is maar één situatie waarin christenen onomwonden spreken over bijvoorbeeld de gruwelen van hun voorgangers tijdens de kruistochten. Die wanneer er een politiek correcte analogie nodig is om de praktijken van bijvoorbeeld islamieten te verdedigen: *'dat soort dingen deden wij vroeger ook.'*

Christenen komen op deze manier ook mooi weg met de slavernij. Van een allerlei groepen en instellingen wordt

van? De pre-christelijke geschiedenis van het gebied waarin ik woon blijft toch een probleem.

Wat voor godsdienst hingen nu precies de Friezen aan die Bonifatius weerstonden, of de Batavieren die Claudius Civilis op het schild hebben geheven? Welke rituelen voerden ze uit? Welke liederen zongen ze? Hoe behandelden ze hun doden? Hoe heetten hun goden? Die Gallo-Romeinse tempels die nu worden opgegraven waren toch geen filiaal van Rome?

In de negentiende eeuw lieten de protestantse vaderlandse historici de Nederlandse beschaving min of meer beginnen met de bekering van Willem van Oranje tot protestant. Hun roomse collega's dachten daarover uiteraard

anders en beschouwden hem tot ver in de twintigste eeuw als een verrader. Tegenwoordig zijn zelfs Nederlandse katholieken verbaasd als iemand stelt dat Martin Luther en Jean Calvin (ofwel Maarten Luther en Johannes Calvijn) als denkers wel heel erg verbleken bij Erasmus.

Religie en onderwijs

We kennen de ongemakkelijke houding die islamitische landen tegenover hun geschiedenis aannemen. Tegenover de periode van vóór hun islamisering wel te verstaan, de tijd dat de bevolking een andere godsdienst aanhing. Een hedendaagse Pers zou trots kunnen zijn op de religie van Ormoezd en Ahriman die eeuwenlang vanuit zijn omgeving verspreid is. Een Egyptenaar op zijn farao's en op de Grieks sprekende voorouders die de bibliotheek van Alexandrië bouwden. Maar de Iraniër mag net als de Egyptenaar alleen trots zijn op de geschiedenis vanaf het moment dat zijn land door moslimslegers is veroverd. De boeiende, faraonische bestseller *Sinuhe de Egyptenaar* (1945; men kan zich Christian Jacq besparen) is geschreven door de Finse auteur Mika Waltari, niet door de Egyptische nobelprijswinnaar Nagieb Magfouz.

Nederlandse historici hebben weinig last van pudeur voor het pre-christelijke stadium van onze cultuur, bij hen is het meer een ruimteprobleem dan een levensbeschouwelijk. Wie moeite doet, kan genoeg informatie vinden over de pre-christelijke cultuur. Maar vind je de attitude van de *NRC Handelsblad*-redacteur tegenover de kerstening van Litouwers ook terug in de geschiedenisboekjes die tegenwoordig in het voortgezet onderwijs worden gebruikt? In de boeken die ik heb bekeken is dat soms het geval. En ook andere attitudes kunnen leiden tot een niet neutrale houding.

Ik heb alleen de basisboeken bekeken van de belangrijkste methodes die er in de tweede fase (havo/vwo) worden gebruikt. Bovendien beperk ik me tot de manier waarop de auteurs godsdienst behandelen. Het is niet altijd gemakkelijk om daar greep op te krijgen. Veel methodes hanteren een thematische aanpak en soms ontbreekt een register.

Sfinx

De minst slechte is *Sfinx* (Thieme-Meulenhoff). Het boek bevat enige informatie over de Griekse en Romeinse goden. In het deel over China staan een paar regels over Confucius: '*Zijn filosofie was meer een sociale gedragsleer dan een godsdienst.*' Zozo. Arabisten als J. Brugman zeggen iets vergelijkbaars over de islam – '*meer een verzameling gedragsregels dan een godsdienst*' – maar dat zien we nooit in geschiedenisboekjes terug. In het deel over Japan zien we nog wat meer over Confucius en wat over het boeddhisme. De auteurs gebruiken de term 'shintoïsme', maar leerlingen moeten die kennelijk in een encyclopedie opzoeken. Het deel over religie en levensbeschouwing vertelt onder andere over de gereformeerde Kuyper en de roomse Schaepman. Voor de Reformatie moeten we blijkbaar maar weer in de encyclopedie bladeren.

Veel meer ruimte wordt besteed aan de geschiedenis van de islam in Nederland. Deze informatie is verfrissend neutraal. Geen politiek correcte defensieve en optimistische verhalen. Weliswaar spreken de auteurs over 'multi-religieus' Nederland en geven ze tegelijkertijd aan dat meer dan de helft van de bevolking niet bij een kerkgenootschap is aangesloten, maar ze wijzen de hypothese van het Sociaal Cultureel Planbureau uit 1997 af dat de belangstelling voor alternatieve spiritualiteit te vergelijken is met traditionele godsdiensten, en er derhalve eigenlijk geen ontkerkelijking plaatsvindt. *Sfinx* ziet religie in de toekomst steeds meer een vorm van vrijetijdsbesteding worden.

Sporen

Sporen (Wolters-Noordhoff) stelt de leerlingen veel vragen naar aanleiding van Griekse en Romeinse teksten. Daarin komen ook godennamen voor, maar over de corresponderende religies vermelden de auteurs niets. Een van de zeven themadelen is 'Een treinreis naar Mauthausen', waarin de genocide op de joden, de *Historikerstreit* en de politieke acties in Indonesië worden aangeduid. Dat Hitlers antisemitische beulen 'willing' waren, laat staan christelijk, komt niet aan de orde. Net zo min als het antisemitisme van vóór 1933. Een deel beschrijft boeiend en informatief de geschiedenis van het Osmaanse rijk na de val van Constantinopel, maar wat de islam inhoudt, komt onvoldoen-

de aan de orde. De informatie over het christendom blijft beperkt tot enige alinea's over het scheppingsverhaal, de zondvloed, Sodom en Gomorra en de wetten van Mozes.

Ik doe *Sporen* een beetje onrecht, want de tweede helft van het basisboek wordt gevuld met een 'naslagwerk'. Daarin wordt over de religie van de oudste beschavingen niets gezegd, wel besteden de auteurs wat alinea's aan die van de Egyptenaren, Grieken, Romeinen, joden, hindoeïsten en boeddhisten. Veel meer ruimte krijgt die van de christenen en dat in een paragraaf over hun relatie met het Romeinse rijk. Impliciet is hier de kerstening wel een kwestie van veroveringen. Meer informatie volgt naar aanleiding van de Middeleeuwen, niet alleen over het christendom, maar vooral over de islam van koopman Mohammed. De toon is redelijk, al zijn de Katharen slechts een 'sekte'. De Reformatie wordt wel erg in het voordeel van Luther en Calvijn voorgesteld, maar de latere Nederlandse calvinisten worden niet al te positief geportretteerd. In de twintigste eeuw wordt – maar daarop heb ik geen uitzondering gezien – het begrip dictatuur louter tot fascistische en communistische staten beperkt, een theocratie komt daarin niet voor.

Sprekend Verleden

Sprekend verleden (NijghVersluys; twee delen) bevat uitgebreide paragrafen over 'mens- en wereldbeeld' van de Grieken en de Romeinen. Geen woord over hun godsdienst. Wie meent dat kinderen 'onze klassiek-christelijke traditie' moeten kennen, bedoelt daarmee kennelijk dat de democratie van de Grieken stamt, de militaire organisatie van de Romeinen en de religie van de christenen. Het eerste hoofdstuk van *Sprekend verleden* sluit dan ook af met de paragraaf 'opkomst van het christendom', waarin uitgebreid wordt ingegaan op de leer, net als in een volgend hoofdstuk over de islam.

Kerstening verliep vrijwillig, net als islamisering. '*Bij de veroveringen door de Arabieren is de bekering tot de islam nooit afgedwongen en zelfs niet aange-moedigd*'. Het staat er echt. Van de kruistochten wordt verteld dat het sommigen vooral om roem, rijkdom en avontuur ging. Maar de nevendoelelstelling om onderweg de joden uit te moorden ontbreekt. Daartegenover staat dat de positie van de kerken in

Hitler-Duitsland niet vergoelijkend wordt beschreven. In een omvangrijk deel over de geschiedenis van de niet-westerse wereld staan veel wetenswaardigheden over de oorspronkelijke bewoners van Amerika, Afrika en Azië waarin een enkele regel aan hun godsdienst wordt gewijd. De uitzondering vormt wederom de islam die een heel hoofdstuk krijgt toebedeeld.

Memo

In *Memo* (Malmberg) vinden we evenmin iets over de religie van Grieken en Romeinen. Maar in het tweede hoofdstukje – over de vervolging van heksen – komt de Inquisitie voor. Dit was volgens *Memo* vooral een politieke zaak, gevoed door bijgeloof in de volkscultuur en had met het christendom als zodanig niets te maken. De Inquisitie vervolgde ook 'sekten', zoals die van de Katharen. Dat de Inquisitie ook joden vervolgde, blijft onvermeld.

Het even omvangrijke hoofdstuk 'Van Nederlands-Indië tot Indonesië' geeft de term 'adat', noemt het hindoeïsme dat sinds de vijfde eeuw aldaar werd verspreid en de islam vanaf 1300. Niets over het boeddhisme; voor details over hindoeïsme en de islam dient kennelijk weer naar de encyclopedie gegrepen. Dat blijkt voor de islam echter toch niet nodig, want later wordt een heel hoofdstuk aan deze religie gewijd. De informatie hierin is redelijk, en in een dossier over Algerije komen de diverse kanten van het conflict tussen het FIS en de regering ter sprake. Maar het hoofdstuk besluit met een uiterst geruststellend en optimistisch betoog over de ontwikkelingen van de islam in Nederland, waarbij bijvoorbeeld het dragen van een hoofddoek als een positieve exponent wordt gepresenteerd. Maatschappijleer van het slechtste soort, partijdig en ideologisch.

Overigens: hoe moeten de heidense kinderen in mijn kennissenkring die op school *Memo* gebruiken, aan enige kennis over het christendom komen? Daarover staat niets in deze methode.

Transparant

Transparant (Edu'Actief) vertelt iets over de Germaanse religie. Deze methode zou dus eigenlijk in mijn onderzoekje als eerste moeten eindigen. Maar met het kleine stukje over de Germanen houdt ook alles op. In

het kader van de kolonisatie dus geen informatie over de religie van de Indonesiërs of de Amerikaanse Indianen.

Je kunt ook zeggen dat geen informatie beter is dan slechte of ideologische, zoals in *Memo*.

Pharos

Het kan erger. In *Pharos* (Thieme-Meulenhoff) heet de eerste paragraaf van hoofdstuk 1 'Heidenen en christenen' en wekken de auteurs de suggestie dat het eerste iets barbaars heeft. Het omvangrijke hoofdstuk over China bevat niets over de religie in dat land. Hoogstmerkwaardig is de spiegeling van *Sfinx* als het gaat om de hypothese van het Sociaal Cultureel Planbureau, dat de belangstelling voor alternatieve spiritualiteit te vergelijken is met traditionele godsdienst en er derhalve het tegendeel van ontkerkelijking plaatsvindt. Juichend omhelzen de auteurs deze hypothese en ze voegen er allerlei eigenhandige rationalisaties aan toe. In Amerika, 'de modernste industriële samenleving', ziet *Pharos* zelfs een groeimarkt voor religie.

Maar die termen, 'modern', 'industriële' en 'samenleving' geven nu precies de zwakte aan van de argumentatie. Een moderne samenleving is post-industrieel, in die zin is bijvoorbeeld Finland moderner dan de VS en is de religie daarin dan ook minder aanwezig. Een moderne samenleving is seculier en in een moderne samenleving zijn de rechten van het individu de basis. Bij de laatste presidentsverkiezingen staken zowel de democratische kandidaat Gore als zijn republikeinse rivaal Bush hun godsdienstige overtuiging niet onder stoelen of banken. Integendeel. De laatste won en wil alles in naam van zijn God. De *founding fathers* dachten daar anders over, had de *Pharos*-redactie kunnen schrijven. Dat veel Amerikanen met hun president voor de doodstraf zijn en tegen abortus, het heeft alles te maken met de rol van de religie in het land en daaraan valt niets 'moderns' te ontdekken.

Verschuiving

Het Christen-Unie-kamerlid Veling stelde begin augustus vragen over lespakketten waarin naar zijn smaak te veel begrip voor Palestijnen werd geuit, of ondersteuning voor brievenacties van Amnesty International. Dat ging nog slechts om lespakketten.

Bij *Pharos* en *Memo* gaat het om hele methodes. Welk kamerlid stelt daarover een vraag? Welke geschiedenisleraar maakt daar stampij over? Ook andere methodes spreken summier over andere godsdiensten dan het christendom en de islam, en de summier informatie wordt niet op dezelfde manier gepresenteerd als die over het christendom. Er is echter geen enkele reden om de continuïteit van de geschiedschrijving over het gebied waar wij wonen te doorbreken op grond van het verschijnen van het christendom of nieuwere incarnaties daarvan.

Natuurlijk bedoel ik niet dat we plotse-ling de Germanen moeten gaan verheerlijken, zoals ooit in nazi-Duitsland, of zoals de fans van de Picten of Kelten dat doen in andere delen van Europa. Evenmin onderschat ik de invloed van 1200 jaar christendom op onze huidige samenleving. Het gaat immers slechts om een gelijke toon die moet worden volgehouden om continuïteit, niet om een andere discontinuïteit of een nieuwe toon. Om neutraliteit in de terminologie.

Een aangepaste terminologie als 'christelijke mythologie', 'monotheïstische goden', 'katholieke legenden' etcetera zou hieraan al kunnen bijdragen. Je zou ook christelijke zending en missie meer in termen van kolonialisme kunnen beschrijven en de Romeinse houding tegenover andere godsdiensten als even normatief presenteren als de christelijke.

Zo'n verschuiving in de stijl van het populariserende geschiedschrijven lijkt mij ook zinnig als onderwijsobject voor nieuwkomers in Nederland. Kennismaken met de geschiedenis die uiteraard zeer veel aandacht besteedt aan de christelijke Nederlandse tradities, maar zonder een waardeoordeel in de presentatie. Neutraal dus. Welke geschiedenisleraar stelt dit aan de orde? De uitgeverijen volgen wel.

De Pabo-studiedag 2 oktober 2002

Kirsja Oudshoorn

ICT en het actualiseren van het verleden

Op 2 oktober organiseerde de Commissie Pabo van de VGN de studiedag Interactief Geschiedenisonderwijs. Voor het ochtendprogramma waren wij welkom op de Theo Thijssen Pabo, onderdeel van de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool Utrecht. Daar stond een presentatie op het programma, gevolgd door een workshop. Beiden lieten de mogelijkheden van het gebruik van ICT in de les zien. Na de lunch zou het gezelschap zich verplaatsen naar het dichtbij gelegen Fort de Bilt. Op deze historische plek is het Centrum voor Vredeseducatie gevestigd.

Voordat Bert van der Linde, docent geschiedenis aan de Theo Thijssen Pabo, van start kon gaan, namen we afscheid van Marjolijn du Jour, die zich jarenlang enthousiast heeft ingezet. Ook heeft Marjan de Groot haar functie als voorzitter neergelegd. Zij heeft plaats genomen in het bestuur van de VGN maar vanuit die positie blijft zij in de Pabocommissie. Maria Boersen heeft de voorzittersrol van Marjan overgenomen.

Het onderwerp van de presentatie die Bert van der Linde samen met enkele studenten verzorgde, had als onderwerp 'Internet als bron'. Het internet is eigenlijk een enorme verzameling boeken; het verschil is alleen dat je de pagina's niet om kunt slaan. Hoe kun je kinderen nu leren 'bladeren' op het net? Leren om informatie te zoeken? Leren een werkstuk niet in het documentatiecentrum bij elkaar te schrijven,

maar vanuit internet te maken en als website te presenteren? De essentie is de juiste kennis te filteren uit de grote hoeveel informatie die op internet staat. Een kader werd geschapen, richtlijnen uitgezet, studenten gezocht en basisscholen gevonden.

Knelpunten bij het eerste project waren er meer dan genoeg. Om eens wat te noemen: een computernetwerk is kwetsbaar en lag als gevolg daarvan meer dan eens plat. Leerlingen willen direct op internet surfen in plaats van een goede startvraag formuleren. Tot slot bleek het voor de leerlingen lastig om teksten te schrijven en te plaatsen op hun website. Van het eerste project (een aantal middagen) was men wijzer geworden. Bij aanvang van het tweede project (ook een aantal middagen) had Bert dan ook een paar maatregelen getroffen. Er

moesten nu eerst goede onderzoeksvragen door de leerlingen geformuleerd worden. Hierbij konden de studenten, waar nodig, bijsturen. Het bleek handiger om toch eerst wat traditionele bronnen aan te boren, alvorens de aandacht naar de computer te verplaatsen. En niet onbelangrijk: Bert maakte een format, waarin de kinderen hun werkstuk konden 'knippen en plakken'.

Met deze maatregelen verliep het proces van werkstukken maken op de computer met behulp van internet, aanzienlijk beter. De zwakkere leerlingen hadden nog steeds meer sturing nodig, maar ook zij konden met de opzet van dit project beter uit de voeten. Enkele conclusies uit het tweede project zijn dat je internet als extra bron moet gebruiken, in plaats van enige bron. Verder is het heel belangrijk dat

Discussie over het actualiseren van het verleden

De meeste docenten waren van mening dat het verleden beter voorstelbaar en interessanter wordt naarmate het meer wordt gepresenteerd in relatie met de levenservaringen van kinderen en jongeren. Geschiedenis krijgt dan een plek in de eigen leefwereld en daagt uit tot handelen. Sommigen stellen zelfs vast dat het ook niet anders kan. Het kind met de eigen geschiedenis en specifieke culturele wortels kan niet anders dan vanuit het eigen referentiekader tegen gebeurtenissen in het verleden en in de actualiteit aankijken.

Andere docenten vonden het vanuit het perspectief van de historicus niet noodzakelijk om geschiedenis voor een beter begrip te actualiseren of dichterbij het kind te brengen. Geschiedenis bestuderen staat op zich en heeft niet het morele imperatief in zich dat we ervan moeten leren. Het is al ingewikkeld genoeg, stellen deze docenten, om de geschiedenis zonder vooroordelen, genuanceerd te bestuderen. Het actualiseren van zaken die in het verleden plaatsvonden heeft het gevaar in zich dat we de geschiedenis simplificeren en geweld aandoen. Wel erkennen deze docenten dat ze door hun zienswijze op gespannen voet komen te staan met hun functie als opleider van leraren basisonderwijs. Naast het verwerven van vakinhoudelijke kennis staat in de hogeschool de didactiek en de doelgroep scholieren centraal.

Duidelijk werd dat het uitwisselen van standpunten en het verwerken van suggesties voor studenten door de aanwezige docenten zeer op prijs werd gesteld. De uiteenlopende standpunten blijken in de praktijk tal van raakvlakken te hebben. Het laatste woord over de noodzaak en de mogelijkheden van het actualiseren van het geschiedenisonderwijs is uiteraard niet gezegd. De discussie wordt vervolgd.

Uit het verslag van Jan Durk Tuinier, Stichting Vredeseducatie
www.vredeseducatie.nl



leerlingen, maar ook begeleiders, goed overweg kunnen met ICT. De presentatie werd afgesloten met een interview van twee leerlingen, Daan en Rianne. Bert had verschillende kinderen een aantal vragen gesteld, om te kunnen meten wat de leerresultaten waren. Van beide leerlingen kregen wij de digitale werkstukken te zien. Websites over de Romeinen en over indianen in Noord-Amerika: vooral veel plaatjes, flitsende kleuren en achtergronden. Zoals Rianne ons via de camera liet weten: *'Ik wist in ieder geval dat ik niet zo'n kale achtergrond wilde hebben. Ik wilde een vrolijke site'.*

De workshop verzorgd door Albert van der Kaap stond als tweede programma-onderdeel gepland. Wat is een webquest? Dat was de vraag die Albert ons stelde. Gelukkig beantwoordde hij hem zelf, anders was het enigszins stil gebleven. Ook hier ging het weer om de bronnen. Maar als je internet als bron opgeeft, levert dat problemen op. Dat was ook in de presentatie van Bert al naar voren gekomen. Oplossing: van tevoren de sites opgeven die de leerlingen moeten gebruiken. Verder wordt er gewerkt met een stappenplan, net zoals bij werkstukken: een goede onderzoeksvraag, subvragen, informatie rubriceren en de vragen beantwoorden.

Op de site van Van der Kaap: www.jacobus.nl/geschiedenis/webquest konden wij na de uitleg gaan kijken naar de webquests die Albert gemaakt had. De site zag er goed verzorgd, duidelijk en aantrekkelijk uit. De vraag of wij ook zelf zoiets konden maken, rees al snel. Albert beloofde een format te maken, waarmee docenten hun

eigen webquests konden verzinnen. Het schept zeker mogelijkheden voor docenten, leerlingen en scholen.

Na de lunch, altijd een goede gelegenheid om kennis te maken of bij te praten, ging het verder te voet of per bus richting Fort de Bilt. De groep werd welkom geheten door Jan Durk Tuinier en Geu Visser, beiden projectleiders bij het Centrum voor Vredeseducatie. Wij kregen eerst uitleg over de werkwijze van het Centrum. Daarna volgden wij zelf de rondleiding, zoals bezoekende kinderen dat doen. Het traject start met een kort filmpje over pesten. Er wordt een parallel getrokken met de Tweede Wereldoorlog. In beide onderwerpen is sprake van slachtoffers, daders, meelopers en 'verzetters'. Bij de nabespreking aan het eind van de middag kwam naar voren dat het filmpje de verschillende 'rollen' die mensen kunnen aannemen in conflictsituaties, duidelijk schetst. Maar de historicus in de docent kwam enigszins in verzet door de vergelijking met de Tweede Wereldoorlog. Men was over het algemeen de mening toegedaan dat de parallel wat kort door de bocht was. Kinderen lopen na het filmpje een route waarin ze allerlei verschillende vragen en opdrachten maken. Opdrachten waarbij ze combinaties moeten maken, foto's bekijken, luikjes opentrekken, hun eigen 'pestervaring' in de zondabok kunnen stoppen en vooral zichzelf tegenkomen. Er is grondig onderzoek gedaan naar dit onderwerp en er is goed nagedacht over de inhoud.

Om kwart over vier was het tijd om de studiedag te beëindigen. Het was een geslaagde dag, vol 'leermomenten' geweest.

Boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

Tom Lanoye verzamelde en bewerkte tweeëndertig gedichten van de *War Poets* over de Eerste Wereldoorlog. Samen met de prachtige foto's van Michiel Hendryckx en de tekeningen van Dooreman zorgt dit voor een aangrijpend boek. *Niemandland. Gedichten uit de Grootte oorlog*. Prometheus, € 25,-.

Over dezelfde oorlog verscheen al weer enige tijd geleden van J.H.J. Andriessen *De Eerste Wereldoorlog in foto's*. Ruim achthonderd foto's met een uitgebreide toelichting laten de verschrikkingen zien van het eerste grote Europese conflict van de twintigste eeuw. Rebo productions, € 25,-.

Wilhelm II was een van de eerste Europese vorsten die op haast moderne wijze de fotografie voor zijn eigen public relations gebruikte: foto's van hem werden via kranten, tijdschriften en in boekhandels in hoge oplagen verspreid. Een treffend voorbeeld is de voor de foto geësceneerde verzoening met Bismarck. Saskia Asser en Liesbeth Ruitenbergh (red.), *De keizer in beeld. Wilhelm II en de fotografie als PR-instrument*, Europese Bibliotheek, € 25,-.

Aan de hand van personeelslijsten, hofregels, tafeletiquette, boodschappenlijstjes, huishoudelijke memo's en vriendenboekjes heeft Marie-Ange Delen een intrigerend beeld opgebouwd van het leven aan het hof van Willem van Oranje. Het boek is een bewerkte versie van haar proefschrift. *Het hof van Willem van Oranje*, Wereldbibliotheek, € 29,90.

In 1594 ontwikkelde Cornelis Corneliszoon een molen die op mechanische wijze hout zaagde. Zijn uitvinding maakte het mogelijk grote hoeveelheden boomstammen goedkoop en snel te verwerken tot balken en planken, waardoor aan de groeiende behoefte aan bouwmaterialen en schepen voldaan kon worden. Daarmee schiep hij een belangrijke voorwaarde voor de bloei van de Republiek in de Gouden Eeuw. *Cornelis Corneliszoon van Uitgeest. Uitvinder aan de basis van de Gouden Eeuw*, Walburg Pers, € 22,95.

In *De Draagbare Wesseling* heeft historicus en Wesselingkenner Willem Ottespeer een keuze gemaakt uit de vele boeken en artikelen van zijn Leidse collega. Daarmee is er nu een compact overzicht van het werk van Wesseling dat het beste van deze historicus in kwalitatief en stilistisch opzicht laat zien. Prometheus, € 24,95.

GESCHIEDENIS VOOR DE BASISSCHOOL

Een domeinbeschrijving als resultaat van een
cultuurpedagogische discussie

Cito



Primaire school



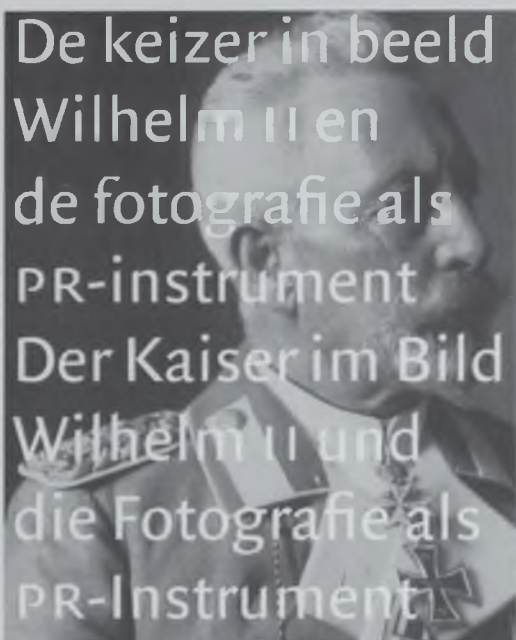
Wereldoriëntatie

Van H.W. von der Dunk *Mensen, machten, mogelijkheden. Historische beschouwingen*. Hierin opstellen over onder andere Beethoven, Goethe, Ter Braak, Stalin en Hitler. Wat is de uitkomst van het samenspel van mensen met hun middelen en mogelijkheden en de machten, gevormd door andere mensen, die hen inperken. Bert Bakker, € 22,95.

Aan het begin van de twintigste eeuw geloofden vrijwel alle blanke Amerikanen nog dat zwarten minderwaardig waren. Nu – ruim honderd jaar later – durven nog maar weinig blanken openlijk te beweren dat zwarten inferieur zijn. De grote maatschappelijke veranderingen van de twintigste eeuw hebben de relatie tussen blank en zwart ingrijpend veranderd, maar het diepe wantrouwen dat tussen hen bestaat is daarmee niet weggenomen. Cris Quispel, *Hardnekkig wantrouwen. De relatie tussen blank en zwart in de VS*, Amsterdam University Press, € 23,50.

Tijdens de verzuiling schreven rooms-katholieken geschiedenis met behulp van de wijwaterkwast. Over de katholieke historicus W.J.F. Nuyens schreef Albert van der Zeijden een boek waarin hij Nuyens' werk voor het eerst plaatst in de context van zijn tijd. Nuyens presenteerde een grootkatholieke visie op de geschiedenis van de Nederlandse natie, zodat ook katholieken zich daarmee konden identificeren. *Katholieke identiteit en historisch bewustzijn. W.J.F. Nuyens (1823-1894) en zijn 'nationale' geschiedschrijving*, Verloren, € 30,00.

De keizer in beeld Wilhelm II en de fotografie als PR-instrument Der Kaiser im Bild Wilhelm II und die Fotografie als PR-Instrument



In *De palimpsest* worden de veranderingen geschetst op het gebied van de geschiedschrijving in Nederland en België van 1500 tot heden. In veertien opstellen wordt getoond hoe de omgang met het verleden steeds nieuwe vormen heeft aangenomen. De kroniek, de erudiete verhandeling, het pamflet, het nationale epos, de historische monografie, het tijdschriftartikel, het essay, alle zijn het genres die historici mede hebben ontwikkeld en beoefend. Door deze vormveranderingen kon de geschiedschrijving beantwoorden aan de vragen van de eigen tijd en aansluiting vinden bij de eigentijdse cultuurstromingen aldus Jo Tollebeek, Tom Verschaffel en Leonard H.M. Wessels. *De Palimpsest. Geschiedschrijving in de Nederlanden 1500-2000 (2 delen)*, Verloren € 23,00.

De Belgische uitgeverij Averbode brengt een tijdbalk op de markt. Omdat we niet uitsluitend aan die idiote namen van De Rooij hoeven te doen, kunnen we de tijdbalk met Oudheid, Middeleeuwen en Nieuwe Tijd gewoon in de klas hangen. Ook beschikbaar in klein formaat voor de leerlingen. *Muurtijdbalk voor het klaslokaal (0,7x2,5m)*, € 9,95.

Van Koos Havelaar, conservator in het Museum voor Communicatie, verscheen *Port betaald. een cultuurgeschiedenis van de eerste Nederlandse postzegel 1852-2002*. Het gebruik van postzegels als onderdeel van een zich moderniserende samenleving. Walburg Pers, prijs € 17,50.

En ten slotte kwam bij het Cito in boekvorm de neerslag uit van een jarenlang onderzoek naar het door de samenleving gewenste geschiedenisonderwijs op de basisschool. *Geschiedenis voor de basisschool. Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie* kan methodenschrijvers en docenten in het basisonderwijs helpen bij het maken van een verantwoorde leerstofkeuze; 182 blz., € 42,50.

Hans Pols

DE ROL VAN MILIEUVERSCHILLEN

Jared Diamond, *Zwaarden, paarden en ziektekiemen. Waarom Europeanen en Aziaten de wereld domineren* (Het Spectrum, Utrecht 2000).

Op 16 november 1532 stond Francisco Pizarro in de stad Cajamarca op de Peruaanse hoogvlakte met 168 man tegenover het 80.000 man sterke leger van de Incakeizer Atahualpa. Toch werd de keizer binnen enkele minuten gevangen genomen en maandenlang in gijzeling gehouden. Pizarro eiste en kreeg een losgeld in de vorm van ca. 105m3 goud om Atahualpa vervolgens alsnog te executeren. De strijd die daarna losbarstte werd al snel beslist in het voordeel van de Spanjaarden.

Waarom kwam Atahualpa niet naar Spanje om Karel V gevangen te nemen en een eind te maken aan de christelijke Europese beschaving? In zijn *Zwaarden, paarden en ziektekiemen* probeert de Amerikaanse hoogleraar fysiologie Jared Diamond antwoord te geven op deze vraag en op vele andere intrigerende vragen. De Spaanse overwinningen waren volgens Diamond uiteindelijk niet het gevolg van de hulp van Indiaanse bondgenoten, van paarden en wapens of van het geloof in de vermeende goddelijkheid van de Spanjaarden. Europese ziektekiemen speelden een veel grotere rol dan wapens en paarden. Atahualpa was aanwezig in Cajamarca vanwege een Inca burgeroorlog, veroorzaakt door sterfgevallen als gevolg van een pokkenepidemie. Andere, dieper liggende oorzaken, waren de Europese technologie (schepen), de gecentraliseerde politieke macht van Spanje en de informatievoorsprong van de Spanjaarden door het schrift. Maar Diamond is nog steeds niet tevreden met deze verklaringen. Hij meent dat de achterliggende vraag daarmee nog steeds niet is beantwoord. Die vraag luidt: 'Waarom hadden juist de Europeanen al die voordelen en niet de bewoners van de nieuwe wereld?'

In de inleiding van zijn boek schrijft Diamond dat die vraag hem in iets andere woorden werd gesteld door Yali, een Papoea politicus op Nieuw Guinea. '*Waarom hebben jullie blanken zoveel spullen gemaakt en die naar Nieuw Guinea gebracht en hadden wij zwarte mensen zo weinig spullen?*' Het circa vierhonderd pagina's tellende werk van Diamond is het omvangrijke antwoord op deze schijnbaar eenvoudige vraag. In algemenere zin luidt de vraag immers: Waarom raakten welvaart en macht zo ongelijk verdeeld over de wereld als nu het geval is en niet op een andere manier? Waarom waren het niet de Afrikanen, de Aboriginen of de Indianen die de Europeanen decimeerden, onderwierpen en exploiteerden? Natuurlijk waren de technologische en politieke verschillen rond 1500 de directe oorzaak van de ongelijkheid.

Maar Diamond wil antwoord op de fundamentele vraag hoe de wereld had kunnen worden zoals hij in 1500 was. Rond 11.000 voor Christus leefden alle mensen op alle continenten immers nog als jagers/verzamelaars en waren er nauwelijks verschillen in ontwikkeling tussen de bewoners van de verschillende continenten. De verschillen in ontwikkeling die in de zestiende eeuw bleken tijdens de verovering van het Incarijk door de Spanjaarden, ontstonden in zo'n 13.000 jaar. Afgezet tegen de ongeveer zeven miljoen jaar oude geschiedenis van de mens (als iets dat losstaat van de geschiedenis van dieren) is dat een heel korte periode.

Dat leidt dan tot de vraag: waarom verliep de menselijke ontwikkeling op de verschillende continenten gedurende de laatste 13.000 jaar zo verschillend?

Uiteindelijk is zijn boek volgens Diamond in een zin samen te vatten: *'De geschiedenis heeft voor verschillende volken een verschillende loop genomen als gevolg van verschillen in milieu, niet vanwege biologische verschillen tussen de volken zelf'*.

Hij verwerpt daarmee alle raciale verklaringen die volgens hem door veel Europeanen nog steeds (stilzwijgend) worden aangehangen (technologisch primitieve volken zijn ook biologisch primitief; Europeanen zijn technologisch en dus ook biologisch superieur) en richt zich op de geografische verschillen. De geografische ligging van Eurazië had zoveel voordelen dat de overheersing door Europa uiteindelijk onvermijdelijk was. Deze verklaring riekt naar geografisch determinisme en dat is geen populair idee onder historici. Volgens Diamond loont het echter de moeite om opnieuw de vraag te stellen of en in hoeverre de geografie een verklaring kan geven voor de meest fundamentele patronen in de menselijke geschiedenis omdat er steeds meer nieuwe informatie beschikbaar komt uit andere wetenschapsgebieden. Moleculaire biologie, biogeografie, ecologie, epidemiologie, humane genetica, linguïstiek, archeologie en onderzoek van de geschiedenis van de techniek, het schrift en politieke organisatie leveren voortdurend nieuwe inzichten.

Van doorslaggevend belang is de ontwikkeling van landbouw die vanaf ca. 11.000 voor Christus op verschillende plaatsen begon, o.a. in het gebied van de Vruchtbare Halvemaan. De omstandigheden waren daar uitermate gunstig. In dit gebied was er een grote rijkdom aan voor voedselproductie geschikte planten en dieren. Van de 20.000 plantensoorten zijn er slechts een paar duizend geschikt voor menselijke consumptie, een paar honderd gedomesticeerd en daarvan is weer een dozijn soorten goed voor 80% van de opbrengst. Veel van de meest geschikte en produktieve graansoorten en peulvruchten kwamen voor in de Vruchtbare Halvemaan en maakten de samenstelling van een degelijk voedselpakket mogelijk. Het zelfde gold voor het aantal voor domesticatie geschikte dieren. Hier is het 'Anna Karenina - principe' van toepassing: een factor kan domesticatie verhinderen, al zijn alle andere factoren nog zo gunstig. Slechts een klein percentage van alle dieren vormde uiteindelijk een gunstige combinatie met de mens. Van de veertien gedomesticeerde grote landzoogdieren (inclusief de 'grote vijf': schaap, geit, koe, varken en paard) kwamen er dertien in Eurazië voor.

Op slechts enkele plaatsen is voedselproductie 'op eigen kracht' tot ontwikkeling gekomen. Vanuit de eerste centra van voedselproductie vond geleidelijke verspreiding, imitatie en adoptie plaats. Daarbij kwam een ander belangrijk voordeel van Eurazie ten opzichte van bijvoorbeeld Afrika en Amerika aan de orde. De verbreiding van voedselproductie was sterk afhankelijk van de hoofdas van de continenten. Die hoofdas loopt in Eurazie oost-west en in de beide andere continenten noord - zuid. Plaatsen op de zelfde breedtes hebben zelfde daglengte en seizoenvariatie en (in mindere mate) de zelfde ziekten, temperatuur, neerslag en habitats / biomen. Dieren en planten uit de halve maan waren daaraan aangepast en konden daardoor snel worden verspreid.

Volgens Diamond zijn de beschikbaarheid van domesticeerbare planten en dieren en de mogelijkheid landbouwtechnieken te verspreiden de meest fundamentele patronen in de geschiedenis. Deze factoren gaven Europa de beslissende voorsprong op andere continenten. In andere delen van de wereld waren de omstandigheden voor het ontstaan en verspreiding van landbouw veel ongunstiger.

De 'uitvinding van huis en tuin' is van minsten even groot, zo niet van groter belang dan de uitvinding van fabriek en informatietechnologie. Voedselproductie is een vereiste voor productie van geweren, ziektekiemen en staal; 'nomaden hebben geen behoefte aan drukpersen' zo vat Diamond samen. Uit landbouw kwamen de zwaarden, paarden en ziektekiemen voort die de strijd tegen de inca's in het voordeel van Pizarro beslisten, maar ook het schrift waardoor Pizarro wel en Atahualpa niet op de hoogte was van de traditie van 'dirty tricks' die deel uitmaakten van Europese oorlogen.

Landbouw zorgde voor voedseloverschotten en voedseloverslag, voor politiek gecentraliseerde, sociaal gelaagde, economisch complexe en technologisch innovatieve samenlevingen. Meer voedsel en een sedentair bestaan betekenden meer mensen en de opkomst van specialisten: ambachtslieden, ambtenaren en beroepssoldaten. De dagelijkse omgang met dieren zorgde ook 'dodelijke presentjes van onze dierlijke vrienden': de evolutie van ziekten, verbonden aan veeteelt. De voornaamste doodsoorzaken uit de recente geschiedenis - pokken, griep, tuberculose, malaria, pest, mazelen en cholera - zijn infectieziekten die zich uit ziekten van dieren hebben ontwikkeld. Europeanen bouwden een zekere weerstand op tegen deze ziekten in tegenstelling tot de bewoners van andere continenten. De 'superieure' Euraziatische ziektekiemen speelden dan ook een sleutelrol in het decimeren van inheemse volken in grote delen van de wereld.

De grote vraag is natuurlijk hoever je kunt komen met het bio-geografische verklaringsmodel van Diamond. Zo beweert hij dat Europa en niet China de wereld overheerst vanwege de grotere politieke verdeeldheid van Europa, die zorgde voor snelle technologische ontwikkelingen. In de onderlinge concurrentie konden Europeanen zich niet permitteren vernieuwingen buiten de deur te houden. De grotere politieke verdeeldheid verklaart hij weer uit de grotere geografische verscheidenheid van Europa. Voor Diamond is dit een weet, voor historici op zijn best een vraag.

Hoe dit ook zij; Diamond heeft een boeiend en uitdagend boek geschreven. Hij toont zich een meester in het stellen van uitdagende vragen (Hoe maak je een amandel?) en het beeldend beschrijven van processen van duizenden jaren in boeiende hoofdstukken met titels als 'Zebra's, ongelukkige huwelijken en het Anna Karenina-principe'. Ook als men het oneens is met de totaalvisie van Diamond op de geschiedenis, blijft het boek een bron van formaat voor de docent die bijvoorbeeld meer dan plichtmatig in wil gaan op de vroege, maar daarom niet minder belangrijke geschiedenis of op de diepste oorzaken van de ongelijke verdeling van macht en welvaart in de wereld.

Een aanrader.
Theo van Zon

GRAPPEN, GROLLEN EN SLIMME STREKEN

Karel Eykman en Fred Lodder, *Van de man die graag dronk en andere Middelnederlandse komische verhalen* (Prometheus/Bert Bakker, Amsterdam 2002), 217 blz., € prijs?

De periode tussen 1350 en 1425 was dé tijd van de zogenaamde sprookspekers. Deze rondtrekkende entertainers werkten voor een zeer divers publiek. Er zijn vermeldingen van optredens aan hoven, voor stadsbesturen, bij burgers thuis, in kroegen en zelfs in kloosters. De sprekers waren erg flexibel. Ze pasten hun teksten aan aan het publiek en aan de gelegenheid. Daarbij konden ze uit een uitgebreid repertoire putten. Het spectrum van de mogelijke onderwerpen van hun optredens reikte van serieuze moraliserende betogen en lofdichten op Maria tot uiterst komische verhaaltjes over overspelige vrouwen, sullige mannen en geile of hebzuchtige geestelijken. Zoals de titel al aangeeft, gaat het in dit boek om de komische sproken.

Deze amusante verhalen op rijm met een doorgaans schunnige inhoud worden ook wel boerden genoemd. List en erotiek zijn erin de overheersende thema's. Het gaat hoofdzakelijk over overspel, bedrog of hebzucht. Het uitgangspunt is stevast een conflict en dat wordt aan het einde van het verhaal listig en op een komische wijze opgelost. Het publiek had daarbij lol om de sluwe streken van de slimmeriken en het genoot vol leedvermaak van de domheid van de slachtoffers. Het gaat vaak over zaken die men in het dagelijkse leven als bedreigend ervoer. Door er samen over te schateren, lachte men de angst als het ware weg.

Het boek opent met een prettig leesbare inleiding door Fred Lodder over de achtergronden en de receptiegeschiedenis van deze teksten. Hij besteedt daarbij ook aandacht aan de vraag of de humor ervan ook in onze tijd nog werkt. Sommige komische procédés lijken daarbij van alle tijden. Andere zijn veel meer tijdgebonden. Er is blijkbaar ook zoiets als een geschiedenis van de humor.

Na deze inleiding volgen zeventien voorbeelden van zulke komische teksten. Daarbij is steeds op de linkerbladzijde de oorspronkelijke Middelnederlandse tekst te vinden, terwijl op de rechterbladzijde een vertaling van de hand van Karel Eykman staat. Het uitgangspunt voor zijn vrijmoedige vertaling in een moderne spreektaal van alledag was dat de teksten nu net zo zouden moeten klinken als ze de middeleeuwen ooit in de oren hebben geklonken. Hij is daar zonder meer in geslaagd. Als je de verhalen (voor)leest, kun je je goed voorstellen hoe ze bij een publiek gewerkt kunnen hebben. Zelfs al lezende is een lach af en toe niet te onderdrukken. Het is bij die voorstellingen waarschijnlijk een dolle boel geweest.

Helaas moeten wij het alleen doen met de overgeleverde teksten. Informatie over de aankleding, de mimiek en andere hulpmiddelen die de sprekers inzetten om het publiek te boeien, ontbreekt volledig. De lezer mist zo essentiële elementen van de uitvoering. Het is alsof je over vijfhonderd jaar in je eentje een conference van Youp van het Hek zit te lezen zonder dat je enig idee hebt hoe die man er uitzag, hoe hij zich op het toneel gedroeg en hoe de ruimte waar hij optrad, was aangekleed. Bovendien mis je allerlei grappigheden omdat je ze door de afstand van de tijd niet meer als komisch herkent. Het pleit voor deze sproken (en voor de vertaling ervan) dat ze desondanks ook in de eenentwintigste eeuw nog de moeite waard zijn.

Voor wie enig inzicht wil krijgen in de mentaliteitsgeschiedenis van de vijftiende eeuw is dit boek een echte aanrader. Het opent een venster naar vroeger. Op zich zijn deze teksten ook in een (bovenbouw) klas best bruikbaar om aspecten van de gedachtewereld van de middeleeuwse stedeling te verhelderen. Wellicht dat de '*onzedelyken of onkieschen*' inhoud ervan een probleem vormt. In het verleden achtte men die niet geschikt voor '*jongeling en jonkvrouwe*'. Van echt vulgair taalgebruik is geen sprake en gedetailleerde beschrijvingen van seks ontbreken. Het betreft vooral pikant-komische erotiek vol dubbelzinnigheden. Elke docent kan het beste zelf beoordelen of zijn groepen de scabreuze stof aankunnen.

Jo Beckers

OVERZICHT

Thimo de Nijs en Eelco Beukers (red), *Geschiedenis van Holland tot 1572* (Verloren, Hilversum 2002), 324 blz., € 25,-.

De lokale en regionale geschiedschrijving, ook die in Holland, bloeit als nooit tevoren, maar op een nieuwe geschiedenis van het grootste en invloedrijkste gewest moest lang gewacht worden. Overzichtswerken van de geschiedenis van Holland zijn de laatste tweehonderd jaar niet meer geschreven en dat terwijl van vrijwel alle provincies van ons land inmiddels eigen geschiedenissen waren verschenen. *Historie der Hollandse staatsregering tot aan het jaar 1795* uit het prille begin van de negentiende eeuw van de Leidse hoogleeraar Adriaan Kluit was eigenlijk het laatste overzichtswerk. Hollandse geschiedenis en nationale geschiedenis leken sindsdien samen te gaan en historici die een kleiner perspectief zochten dan het nationale, leken bewust de gewestelijke schaal te negeren. Maar daar is sinds 1998 verandering in gekomen; met subsidie van de beide betrokken provinciale besturen heeft de *Stichting Geschiedschrijving Holland* een omvangrijk team van historici aan het werk gezet om een vierdelige *Geschiedenis van Holland* te schrijven.

Het eerste deel in deze reeks beslaat de Hollandse geschiedenis tot 1572. En waarschijnlijk is dit een van de meest fascinerende periodes uit de Hollandse geschiedenis: duizend jaar na het begin van onze jaartelling lag Holland aan de rand van de toen beschaafde wereld; het was woest en vooral nat en leeg. Drie eeuwen later waren grote delen van dat eerst natte en lege land in cultuur gebracht en had zich in de handelscentra een stedelijke cultuur ontwikkeld. Weer driehonderd jaar later, het verhaal is bekend, was Holland in alle opzichte uitgegroeid tot een wereldmacht.

Gelukkig beperken de schrijvers van dit deel van *Geschiedenis van Holland* zich niet louter tot een beschrijving van deze spectaculaire ontwikkeling, maar proberen ze bondig de meest recente inzichten over het waarom van de groei van Holland in de tweede helft van de Middeleeuwen weer te geven. Ook gaan ze in op de vraag of in diezelfde periode al de basis is gelegd voor een typisch Nederlandse cultuur.

Bepalend voor de hierboven genoemde ontwikkeling zijn twee processen geweest die in de twaalfde en de dertiende eeuw hun aanvang namen. Vanaf die tijd nam de bevolking toe, groeiden de steden en was er handel met gebieden buiten het eigen gewest. Allereerst was er de wisselwerking tussen het natuurlijk milieu en de samenleving geweest. De

Vibeke Roeper

Zwarte peper, scheurbuik

Met tekeningen van
Tom Eyzenbach

Querido

VOC

Vibeke Roeper, *Zwarte peper, scheurbuik. Kinderen op reis met de Verenigde Oost-Indische Compagnie* (Querido, Amsterdam 2002), met tekeningen van Tom Eyzenbach, 120 blz., € 12,95

Hoe maak je een recensie van een boek voor groep 7 en 8? Als je zelf geen kinderen hebt, geen schoolklas hebt in die leeftijdscategorie, geen ervaring met die doelgroep, wat doe je dan? Je besteedt je werk uit! Toevallig heb ik

een ervaringsdeskundige uit het basisonderwijs dicht bij de hand, dus heb ik die maar ingeschakeld.

Maar eerst heb ik het boekje zelf ter hand genomen. De eerste twee hoofdstukjes vormen een algemene inleiding. Er zit in dat deel ook een doorsnedentekening van een Oost-Indiëvaarder met de namen van de verschillende dekken, masten en ruimen in het schip. De illustraties (in een wat ruwe tekenstijl) passen goed bij de tekst en zijn zeer informatief. Hoofdstuk 3 tot en met tien bevatten de verhalen van de kinderen die op VOC schepen meevoeren. Dat waren scheepsjongens, passagiers (kinderen van kolonisten of kooplieden), weesmeisjes, 'mestiezen' (kinderen van Aziatische moeders en Europese vaders) of kinderen die als bezienswaardigheid meegenomen werden uit Azië.

De verschillende hoofdstukjes met de verhalen van de kinderen hebben een pakkende titel en bestrijken samen alle aspecten van het leven aan boord: werken voor de VOC, eten en drinken, schipbreuk, misdaad en mouterij, kapers en piraten, ziekte en dood, vreemd volk, leven in Batavia. In de marge van het verhaal is per hoofdstuk zakelijke informatie over het thema gegeven, bij misdaad en mouterij bijvoorbeeld gaan de kanttekeningen over de boetes die voor verschillende overtredingen betaald moesten worden, bij het verhaal over kapers en piraten staat informatie over de Batavia en over beroemde kapers als Claes Compaen.

In een nawoord wordt het gebruikte bronmateriaal beschreven en soms als dat bekend is, verteld hoe het is afgelopen met de kinderen. Het boek wordt compleet gemaakt met een VOC-woordenlijst en een register.

In groep 7 en 8 van openbare basisschool De Werf in Huizen zijn de eerste twee hoofdstukjes voorgelezen. De acht verhaaltjes van de kinderen zijn gekopieerd en verdeeld over zes zevende- en vier achtste-groepers. De opdracht erbij was: Wat vind je van het verhaaltje? Hoe vind je het verhaaltje geschreven, makkelijk of moeilijk? Wist je alles al of heb je

ook wat nieuws geleerd (de klas was toevallig al stevig bezig geweest met de VOC)? Welke woorden ken je niet? Kon je je een beetje indenken hoe het geweest is in die tijd?

Na het voorlezen van het algemene deel (wat een zeer grote informatiedichtheid heeft: alle aspecten rondom de VOC komen aan bod, van het verdrag van Tordesillas – zonder het te noemen – de Oostzeehandel, de heren zeventien tot de hongitochten – weer zonder die naam te noemen-) was de klas niet enthousiast. Dat veranderde toen ze bezig gingen met hun verhaaltje.

'Ik kreeg een heel beeld voor me, ik vond het wel heel erg want er werden heel veel mensen dood gemaakt dus daar zou ik niet graag aan boord willen zitten (bij misdaad en mouterij); ik voelde de rillingen door mijn rug (bij eten en drinken); ik kon me heel goed inleven in het verhaal; ik zou niet graag in die tijd leven, ik heb een beetje medelijden met de mensen die op de VOC voeren (bij het verhaal Ziekte en dood).'

Als voorbeeld van de inhoud van de verhaaltjes kunnen de belevenissen van Jacob Haafner dienen, die in 1766 met zijn vader die chirurgijn was, naar Indië ging (het hoofdstuk Ziekte en dood). Aan boord hielp hij zijn vader bij diens werk. De reis verliep rampzalig voor de soldaten aan boord: dysenterie verzwakte hen, vlektyfus veroorzaakte hoge koortsen en verzwakten hen zo erg, dat ze stierven als ratten. Ook Jacob en zijn vader werden ziek. Zijn vader stierf vlakbij Kaap de Goede Hoop en Jacob kon daar aan land aansterken. Hij trok verder naar Batavia en vandaar naar India. Ook daar werd hij ziek, maar overleefde het ziekenhuis op het nippertje. In Batavia had een Indonesische dokter hem nog uit het ziekenhuis kunnen houden, maar in India kwam hij daar toch terecht. En dan waren je overlevingskansen niet groot....

Uiteindelijk keert hij terug naar Nederland waar hij in een aantal boeken zijn belevenissen neerschrijft.

Levert dit boek voor de kinderen nieuwe informatie op? Bijna allemaal vinden ze van wel. Ze hebben de VOC al bestudeerd, maar toch schrijven ze: *'Alles was een beetje nieuw voor me. Maar een paar dingen hadden we al gehad. Zowat alles wat ik gelezen had wist ik nog niet. Ik heb wel wat nieuws geleerd, maar het meeste wist ik al. Ja ik heb wel wat geleerd. Dat was over de VOC en ook de kinderen'*.

Moelijke woorden waren er een heleboel. Ook woorden die niet in de woordenlijst op te zoeken waren zoals predikant, pietluttig, bebradbraakt (geradbraakt, maar dan verhaspeld), muiters, desertie, bewindhebbers. Toch vonden de kinderen het niet echt moeilijk geschreven. Ook niet makkelijk, door de jaartallen tussendoor volgens sommigen, maar soms moeilijk en soms makkelijk.

Ieder verhaaltje begint met een wat abstractere aanloop

Grote Ontginning van het veengebied ten oosten van de geestgronden tussen 900 en 1300 zorgde voor een onbedoelde verandering in de natuurlijke omgeving: ontwatering en bewerking van de grond leidden tot inklinking, een proces van bodemdaling dat nog eens versneld werd door het turfsteken. De natuurlijke afwatering stagneerde waardoor de meeropbrengsten van de graanbouw af gingen nemen, de boeren noodgedwongen over moesten schakelen op veeteelt en een overschot aan arbeidskrachten op het platteland ontstond. Hier had de economische ontwikkeling van Holland kunnen vastlopen, maar het tegendeel gebeurde: om have en

goed te beschermen tegen de gevolgen van de bodemdaling werden dijken en sluizen aangelegd, het surplus aan arbeidskrachten vond werk in de steden en uit de verkoop van de daar vervaardigde ambachtelijke producten kon de invoer van graan betaald worden.

Vanaf dat moment kon Holland ook economisch inspelen op wat er in de omringende gewesten gebeurde. De veeteelt leverde zuivelproducten op die goed geconserveerd en vervoerd konden worden naar de grote stedelijke centra in de Zuidelijke Nederlanden. De drassige bodem stond wel de verbouw van een zomergraan als gerst toe, samen met de aanwe-

voordat het concreter ingaat op de belevenissen van een kind. In het hoofdstukje Leven in Batavia over Sara Specx en Cornelia van Nijenroode bijvoorbeeld, wordt eerst in bijna drie bladzijden verteld over de bevolkingspolitiek van de VOC in Batavia, om daarna de meer persoonlijke lotgevallen van de Japans-Nederlandse Sara Specx te beschrijven.

Echt persoonlijk zijn deze verhaaltjes niet. Maar door het gebrek aan egodocumenten zou dat ook niet historisch verantwoord kunnen. De belevenissen van de kinderen zijn opgetekend door hun ouders, door de klerken van de VOC of ze vormen een onderdeel van de stukken bij een rechtszaak en zijn min of meer toevallig overgeleverd. Dat verklaart waarom de meeste verhalen niet erg vrolijk zijn: ellende valt op ...

Vibeke Roeper is een gerenommeerde bezorgster van teksten uit de VOC-tijd. Haar recente boek met ooggetuigenverslagen van VOC schepelingen en haar uitgave van het scheepsjournaal van Bontekoe hebben haar naam gevestigd. Met dit boekje doet zij haar reputatie eer aan; een aanrader voor iedere schoolbibliotheek. En voor ooms en tantes en vaders en moeders die leuke leesboekjes zoeken voor jarige kinderen.

Stefan Boom

OOGGETUIGEN

Vibeke Roeper en Roelof van Gelder, *In dienst van de Compagnie. Leven bij de VOC in honderd getuigenissen (1602-1799)* (Atheneum/Polak&Polak, Amsterdam 2002) 320 blz., € 19,95.

Ruim 1400 grote retourschepen heeft de Verenigd Oost-Indische Compagnie in haar bijna tweehonderdjarige bestaan laten bouwen. In totaal maakten die schepen samen zo'n vierduizend maal een reis naar de Oost en daarbij brachten ze een kleine miljoen mensen naar Azië.

Over de organisatie en de werkwijze van de eerste 'multinational' is natuurlijk al veel geschreven en de successen van de VOC horen nog steeds tot het standaardrepertoire van de Gouden Eeuw op onze scholen; politiekcorrecte kanttekeningen in de huidige schoolboekjes veranderen daar niets aan. Anders is het gesteld met de verhalen van de individuele dienaren van de Heren XVII; van de verwachtingen en belevenissen van de mannen die de verre reis naar Indië maakten is maar weinig bekend. Jaarlijks vertrokken voor de Compagnie tussen de zes- en achtduizend man naar Azië. Ongeveer de helft daarvan kwam uit het buitenland. De meesten zullen in de verwachting zijn gegaan met een goed gevulde beurs terug te zullen keren; voor slechts weinigen is dat ook uitgekomen.

En toch bleven in Europa hardnekkig verhalen de ronde doen over de gouden bergen en gewillige vrouwen die in Azië te vinden waren. De verhalen over de honderdduizenden die berooid, of in het geheel niet, terugkeerden, wilden men niet horen. Het is het noodlot van dit soort gelukzoekers door de eeuwen heen, steeds denken zij te zullen slagen, waar anderen faalden. Waarom zouden toch vele honderdduizenden hebben aangemonsterd op de schepen van de VOC, terwijl de Dood vaste passagier was op al die schepen?

Vibeke Roeper en Roelof van Gelder stelden uit nagelaten reisverslagen, brieven en memoires een fascinerende verzameling persoonlijke verhalen van honderd Compagniedienaren samen. Het zijn de verhalen van de matrozen en soldaten, kleine gelukzoekers en avonturiers, levend in hun eigen wereldje, en de verhalen van de mannen met de grote verantwoordelijkheden, met de vaak wat bredere observaties. Tijdens de lange reis, dichtopeengepakt, maandenlang op het zelfde schip, ondergingen ze hetzelfde lot. Aangrijpend is het verhaal van de luitenant der cavalerie Pieter Gerardus van Overstraete die op de Indische Oceaan noodgedwongen de functie van geneesheer van het schip *Slot Ter Hoge* krijgt: door scheurbuik een koorts zouden tweeënzeventig mensen aan boord sterven. Zoals in vrijwel alle verhalen wordt het deeriswekkend relaas in een vrij zakelijk stijl genoteerd; wel zoekt de schrijver hulp en troost bij de Allerhoogste. Emoties drukten men toen immers vooral in religieuze termen uit.

In Afrika en Azië aangekomen kwamen de Compagniedienaren in contact met een hun totaal vreemde cultuur. Sommigen zijn achterdochtig en reageren afwachtend of zelfs agressief, anderen staan heel onbevangen en onderzoekend tegenover de vreemdelingen. Interessanter dan waardeoordelen uit de eenentwintigste eeuw over dat soort interculturele ontmoetingen -het moderne cultuurrelativisme gaat blijkbaar nooit voor het verleden van onze eigen cultuur op- zijn de opgetekende ervaringen van de betrokkenen zelf.

De fantasie van de jongensboekschrijver is te beperkt om alles wat de VOC-dienaren hebben meegemaakt te beschrijven. Maar *In dienst van de Compagnie* is geen jongensboek en daarom weten we niet hoe het uiteindelijk afliep met de schipbreukelingen, de gevangenen en de soldaten en matrozen met heimwee. Maar het verhaal van de vier bootsgezellen die er in een tijd van vier weken bij de hoeren en in de kroegen van Amsterdam elk vijfhonderd gulden door heen joegen, maakt wel duidelijk waarom veel gelukzoekers tenslotte platzak thuis kwamen. Dit boek is een ware *mer à boire* voor elke geschiedenisdocent die zijn lessen over de VOC met prachtige verhalen wil verlevendigen of van mooie bronnen wil voorzien.

Hans Pols

zigheid van zuiver water en goedkope brandstof (turf) en de goede transportmogelijkheden vormde dit een ingrediënt voor het succesverhaal van het Hollandse hopebier. Het haringkaken op de haringbuis maakte het mogelijk grote hoeveelheden gezouten haring in tonnen te bewaren en te vervoeren. Zwakke gilden, door de relatief late stedelijke ontwikkeling, en het arbeidsoverschot op het platteland maakten van Holland een 'lagelonenland', een gegeven waar de exportnijverheid in de steden volop van geprofiteerd heeft.

Maar Holland moest zelf ook producten invoeren, naast het al genoemde graan ook wol voor de textielnijverheid,

zout voor het bewaren van de haring en hout voor de scheepsbouw. Zo werd Holland het centrum van de vrachtafvaart en de handel van Noordwest-Europa, een positie die, tijdelijk, in de zeventiende eeuw nog uitgebouwd kon worden.

Mede door de relatief late economische en bestuurlijke integratie van de verschillende gebieden waaruit de graafschap was opgebouwd, is het in het middeleeuwse Holland nooit gekomen tot een dualisme tussen de graaf en de vertegenwoordigers van de drie standen, of tot een samenwerking

van de grote steden tegenover de graaf, geestelijkheid, adel en de andere steden. De gelegenheidstegenstellingen, die getuige het eindeloos voortduren van de Hoekse en Kabeljauwse twisten, echter zeer hardnekkig konden zijn, liepen dwars door de standen heen; het grafelijke gezag bleef daarvoor zwak. Ondanks de centralisatiepolitiek van de Bourgon-diërs en de Habsburgers hielden de lokale machthebbers, waaronder ook de waterschappen gerekend moeten worden, een grote mate van autonomie, waardoor de landsheer gedwongen was voortdurend te overleggen met op hun particuliere belangen uitzijnde vertegenwoordigers van de standen. Toen Filips II uiteindelijk struikelde bij dit politieke gebalanceer, ontstond een conflict waarmee Holland in een nieuwe fase van haar ontwikkeling zou belanden. Een periode waarin ook zou blijken wat de betekenis was van de uitremmende factoren omgezette economische prikkels.

Dat werd Hollands gouden eeuw, een tijdvak waarvoor het fundament in de twaalfde en dertiende eeuw gelegd werd.

Hans Pols

INTERNATIONAAL TERRORISME

Simon Reeve, *De Nieuwe Jakhalzen. Osama Bin Laden, Ramzi Yousef en de toekomst van het terrorisme* (Bert Bakker, Amsterdam 2002), 382 blz., prijs € 16,50.

In 1999 publiceerde de Britse journalist Simon Reeve het verslag van zijn speurtocht naar het internationaal terrorisme van de jaren negentig. Zijn hoofdpersoon vormde Ramzi Yousef, het brein achter de eerste aanslag op het World Trade Center in 1993, toen een autobom relatief geringe schade

aanrichtte. Er vielen 'slechts' zes doden, naast meer dan duizend gewonden. Ook Osama Bin Laden, de mysterieuze leider van het El Qa'ida-netwerk, had Reeves belangstelling, maar deze terroristenleider kwam in zijn boek duidelijk op de tweede plaats.

Nadat op 11 september 2001 twee vliegtuigen zich in de torens van hetzelfde WTC boorden, met de bekende verwoestende gevolgen, kwam er vanzelfsprekend vraag naar meer informatie over Bin Laden, het vermoedelijke brein achter de aanslagen. Reeve voorzag zijn boek dan ook fluks van een nieuwe inleiding van 25 bladzijden over de fatale elfde september, en een team van vertalers zette zich haastig aan het werk. Het resultaat is een boek dat wel-

iswaar voorziet in de behoefte aan achtergrondkennis, maar op diverse punten teleurstelt.

Reeve heeft zijn relaas hoofdzakelijk gebaseerd op informatie uit bronnen van Yousefs achtervolgers, zoals de vasthoudende FBI-agent en antiterrorisme-expert Neil E. Herman, die Yousef in 1995 achter de tralies wist te krijgen. Reeve toont zich een kundig verteller, die het bloedige spoor van Yousef volgt door verscheidene Aziatische landen. Een van Yousefs handlangers kon in de kraag worden gegrepen, en op basis van diens getuigenissen begon een kloppacht die via Pakistan, Thailand en de Filipijnen leidde tot de arrestatie. Er volgden een geruchtmakend proces (smakelijk door Reeve

beschreven) en levenslange opsluiting voor Yousef in Amerika's best beveiligde strafinstelling.

Vervolgens geeft Reeve de levensloop van Bin Laden. Als jonge man, zoon van een schatrijke Saoedische architect, vocht deze al tegen de Russen in Afghanistan. Net als duizenden van zijn Saoedische landgenoten liet hij zich via Pakistan dankbaar van Amerikaanse wapens voorzien. Amerika financierde de jihad! Na terugkeer in Saoedi-Arabië ergerde Bin Laden zich aan elk teken van Amerikaanse cultureel imperialisme. Hij maakte zo'n stennis, dat hij het land uit werd gezet. Vanuit het buitenland zette hij als een soort islamitische godfather (een cultfiguur volgens Reeve) zijn El Qa'ida-netwerk van terroristen op.

De aanslagen op de VS-ambassades in Nairobi en Dar Es Salaam (7 augustus 1998) behoren tot de eerste wapenfeiten. Die worden door Reeve slechts kort vermeld (p. 269-270), hoewel alleen al in Nairobi 213 mensen om het leven kwamen. Slechts één gruwelijk detail wil Reeve wel kwijt: bij de zelfmoordaanslag met een vrachtwagenbom in Dar Es Salaam werd het lichaam van de pleger in tweeën gerukt; de bovenhelft werd tegen het ambassadegebouw gesmeten, het stuurwiel nog in de handen.

Teleurstellend vind ik, dat de bewerkers de kans hebben verzuimd om de tekst van Reeve uit 1999 te actualiseren. Allerlei 'huidige' ambtsdragers uit 1999 zijn al lang niet meer in functie; de uitvoerig geciteerde meningen van Benazir Boetho zijn thans minder relevant dan drie jaar geleden, en sommige voorspellingen zijn bepaald achterhaald, bijvoorbeeld die waarin Reeve stelt dat de toekomst er voor Bin Laden slecht uitziet aangezien hij niet eeuwig bij de Taliban in Afghanistan kan blijven. Heel hoofdstuk 10 had herschreven moeten worden. De aanslag op het marineschip U.S.Cole in 2000 blijft ook onvermeld. Een ernstig anachronisme is om het terrein rond de Twin Towers reeds na de eerste aanslag van 1993 te betitelen als 'Ground Zero' (p. 64). Speculaties over de band tussen Bin Laden en Saddam Hoessein, hoe actueel eind 2002 ook, blijven ook maar wat in de lucht hangen.

Er blijft genoeg informatie overeind, maar dit soort omissies maken toch dat de lezer zich hier en daar op een dwaalspoor gezet voelt.

Jan van Oudheusden





Les-, project- en ander materiaal
over De Multiculturele Samen-
leving overzichtelijk op een rijtje

Beschrijvingen van websites,
video's, brochures en literatuur

Aandacht voor thema's als
migratie, vluchtelingen,
racisme, discriminatie en
interculturele communicatie

Voor bovenbouw en
eindexamenklassen

Handig om te hebben!
'Zoekboek. De Multiculturele
Samenleving voor vmbo,
havo en vwo'

37

Lastige les?

Het Zoekboek maakt het docenten makkelijk!

Prijs: € 5,-

Bestellingen:
tel. 010 201 02 01
of email info@lbr.nl

Verder kijken?

Voor de scholierenhelpdesk, de projecten
School Zonder Racisme en Wereldschool
en recensies van het onderwijspanel,
kijk op www.lbr.nl

Interculturaliseren en onderwijs?

Kijk op www.tijm.nl



UITGAVE: LANDELIJK BUREAU TER BESTRIJDING VAN RASSENDISCRIMINATIE

websites literatuur tijdschriften tentoonstellingen video's lespakketten bibliotheken en archieven trainingen gastlessen

Kleiookrant

Historica

Materiële cultuur & sekse

Historica, het tijdschrift van de Vereniging voor Vrouwen-geschiedenis, bestaat 25 jaar. Ter gelegenheid van dit heugelijke feit is een themanummer uitgebracht, dat tijdens het Congres Culturele Bagage werd gepresenteerd.

VGN-leden en abonnees op *Kleio* krijgen het bij dit nummer gratis aangeboden.

Materiële cultuur - het bestuderen van 'de dingen' - biedt vele mogelijkheden op het terrein van vrouwen- en gender-geschiedenis, aldus Gerard Rooijackers en Renate van Weijer in hun inleiding op het nummer. In diverse artikelen wordt dit nader toegelicht. Het zeventiende eeuwse poppenhuis in het Rijksmuseum biedt een schat aan informatie over het huishouden en het dagelijks leven in de Gouden Eeuw. Logisch, zult u zeggen. Maar wat te denken van het kwartetspel van het Koloniaal Instituut in Amsterdam uit circa 1946? De stille wereld achter bijzonder gewaardeerde objecten van enkele dames?



De inhoud van devotieprenten? De glamour van Barbie?

Had u geen abonnement op *Kleio*? Het nummer van *Historica* kost € 5,- en is te bestellen bij de VVG, p/a IIAV, Obiplein 4, 1094 RB Amsterdam. Tel. 020-6651 318. Zie ook de VVG-website: www.vrouwengeschiedenis.nl

Volwassenen-educatie

Nieuwe ontwikkelingen in het VAVO (Voortgezet Algemeen Volwassenenonderwijs)



Allereerst wat informatie voor diegenen die nog niet op de hoogte zijn van wat een VAVO precies is. Het VAVO verzorgt onderwijs op mavo, havo en vwo-niveau en kent tegenwoordig alleen vóóreindexamenklassen en examenklassen. VAVO's bieden die aan in een éénjarig of tweejarig traject.

Ooit begonnen als avondschool voor volwassenen en gegroeid als moedermavo bestaat de leerlingenpopulatie nu vooral uit uitvallers van de tweede fase, waaronder veel allochtonen en jongeren met sociale en andere problemen. Leerlingen die veel zorg nodig hebben. Ook stromen vrije schoolcursisten in. De huidige populatie varieert in leeftijd van 15 tot en met 21 jaar.

VAVO's verzorgen hetzelfde onderwijs als het voortgezet onderwijs. Maar bij de VAVO's kun je certificaten halen en hoeft je als je gezakt bent niet alle vakken over te doen. Verder gelden dezelfde regels

als in het voortgezet onderwijs. Dus kun je met 1 onvoldoende in het algemeen gedeelte en 1 binnen het profielgedeelte slagen. Vroeger moest je op de VAVO dan persé een 6 halen; dat is nu dus veranderd.

Ook kun je in het VAVO vrijstellingen krijgen, met name in de 2-jarige trajecten, soms alleen voor schoolexamens, soms ook voor onderdelen hiervan.

Nieuw op enkele VAVO's is de TEXBO (=Toeleidend naar (VMBO-t)examen of Beroepsonderwijs) en HEXBO(=HAVO-examen of uitstroom beroepsonderwijs). Dit is maatwerk voor de zwakkere cursist die met extra begeleiding ofwel respectievelijk een VMBO-t of HAVO-examen haalt of uitstroomt naar het MBO en daar beter toegerust terecht komt.

Dit schooljaar is er met name sprake van groei bij de havo-afdelingen. (Hoezo geen uitvallers in het tweede fase-onderwijs?)

Dit levert grote financiële en organisatorische problemen op. En soms rare constructies met het voortgezet onderwijs omdat de normale bekostiging via de gemeente tekort schiet.

Het zal duidelijk zijn dat de Commissie Volwassenen Educatie van de VGN zich naast de vakspecifieke zaken ook bezighoudt met de bovengeschetste problematiek. Op 7 juni stond het geschiedenisonderwijs aan het VAVO centraal op een open vergadering van de CVE. Vanuit verschillende regio's waren geschiedenisdocenten naar Amersfoort gekomen. Zo was het mogelijk om in korte tijd

Bericht van de penningmeester

Johan Raven, penningmeester van de VGN, verzocht iedereen die iets van de VGN te vorderen heeft, dat te doen (liefst ruim) voor het einde van het kalenderjaar. Op de website van de VGN treft u het nieuwe declaratieformulier aan. U wordt verzocht dat vanaf heden te gebruiken.

veel zaken rond tweede fase en VMBO-t de revue te laten passeren:

1. De praktijk van de vrijstellingen.
2. Hoe krijg je 6 tot 8 domeinen behandeld binnen één jaar?
3. Het feit dat de VAVO's nog MAVO oude stijl aanbieden, maar het cse in 2003 een examen nieuwe stijl VMBO-t is.
4. De keuze van een methode: afwijkend van wat in de regio in het VO gebruikt wordt of juist dezelfde?

Het werd een zinvolle middag met veel uitwisseling van materiaal en informatie. Deze opzet was zo plezierig dat de Commissie Volwassenen Educatie besloten heeft om ook komend jaar - op 6 juni 2003 - een open vergadering te organiseren. Belangstellende docenten zijn dan van harte welkom. Zie voor informatie hierover berichten in *Kleio* later in het jaar en op de site van de VGN.

Namens de Commissie Volwassenen Educatie, Jorien Ruyters en Constance Sciarone

Per Expresse Lessen in wereldnieuws

Israël en Palestina: het Beloofde Land?

Per Expresse is een serie lesbrieven, uitgegeven door het Centrum voor Mondiaal Onderwijs van de KUN in Nijmegen, over actuele ontwikkelingen in het wereldnieuws, gekoppeld aan een educatieve website. Ze zijn speciaal gericht op leerlingen van 10 tot 15 jaar, bovenbouw basisonderwijs en basisvorming, en hun docenten.

Er is nu een nieuwe editie uitgebracht over het conflict tussen Israël en Palestijnen. De hamvraag is: 'Waarom houdt het geweld niet op?' U kunt de lesbrief en de bijbehorende docentenhandleiding bekijken op de websites

Dagbladenservice voor docenten

Bent u leraar?
Krant in de Klas helpt u
met lesmateriaal en gratis
kranten.

Tel. 020 - 430 91 90

E-mail: kik@nuv.nl

www.krantindeklas.nl



<http://www.cmo.nl> en
<http://perdagwijzer.kennis-net.nl>

en gratis met behoud van de originele opmaak downloaden.

U kunt de lesbrief met handleiding (€ 3,50 exclusief verzendkosten) ook bestellen bij: Centrum voor Mondiaal Onderwijs
Postbus 9108
6500 HK Nijmegen
Tel. 024-3613074
Fax 024-3613014

School & Computer

Didactiek en ICT congressen

Na de voornamelijk informatieve School- en Computerbeurzen van de afgelopen jaren worden in maart en april 2003 Computercongressen georganiseerd die gericht zijn op het toepassen van ICT in de eigen onderwijspraktijk. Vragen als 'Wat kan ik met bepaalde educatieve software doen in de klas?', 'Hoe organiseer ik dat?', 'Hoe kan ik met ICT het leerproces verbeteren?' komen aan de orde.

De bijeenkomsten zijn speciaal voor docenten in het primair en voortgezet onderwijs. Tevens is er een informatiemarkt met producten die gere-

lateerd zijn aan de inhoud van het congres.

Data en locaties

12 maart - Amsterdam,
De Meervaart;
19 maart - Eindhoven,
Dorint Hotel;

1 april - Ede, De Reehorst;
9 april - Groningen,
Meerwold;
16 april - Rotterdam, Erasmus
Expo- en Congrescentrum.

Opgave via
www.schoolcomputer.nl



Het geheugen van Nederland

In het KLEIO-ICT nummer van september j.l. schreef Reinard Maarleveld, onderwijscoördinator van 'Het geheugen van Nederland', over de onderwijsapplicaties die op het moment gemaakt worden.

Wilt u meedoen aan de testfase en op school een onderwijsapplicatie uitproberen? Voor instructie en lesbegeleiding wordt gezorgd.

Neem voor meer informatie contact op met Reinard Maarleveld op de KB in Den Haag:
tel. 070-314 0714
e-mail: reinard.maarleveld@kb.nl

Weet u al genoeg van Oost-Europa? Lees Prospekt en Ablak!

Bureau CROSS en het Oost-Europa Instituut van de Universiteit van Amsterdam maken samen twee tijdschriften voor mensen die uit persoonlijke interesse of beroepshalve bij Oost-Europa betrokken zijn. Hier vindt u nieuws en achtergronden over Oost-Europa. Daarnaast is er ruime aandacht voor kunst, cultuur, onderwijs en de geschiedenis van de afzonderlijke landen.

Prospekt en Ablak verschijnen tweemaandelijks. Proefnummers en jaarabonnementen (€ 24,50-) kunnen aangevraagd worden via: telefoonnummer 020 - 525 22 70, per e-mail: prospekt@hum.uva.nl of schriftelijk: Redactie **Prospekt/Ablak**, Oost-Europa Instituut, O.Z. Achterburgwal 237, 1012 DL Amsterdam.

www.hum.uva.nl/oosteuropa



Amsterdams Historisch Museum

Kopstukken: Amsterdammers geportretteerd

Tot en met 26 januari 2003 zijn in Amsterdam leden te zien van de upper-ten in de zeventiende en achttiende eeuw. Trots op hun status, beroep, familie of afkomst lieten rijke Amsterdammers zich vereeuwigen door schilders als Rembrandt, Frans Hals, Govert Flinck, Ferdinand Bol, Gerard ter Borch en Cornelis Troost.

Je bent geneigd schilderijen voornamelijk als kunstwerk te bekijken, maar zoveel portretten bij elkaar heeft een ander effect. De mensen zelf vallen meer op, in al hun staatsie. Het ging erom de status en de rijkdom van de afgebeelde goed uit te laten komen. De families Bicker, De Graeff, Huydecoper, Hooft, Backer en Trip - generaties lang kwamen deze namen voor op de lijsten van de bestuurders van de stad - zijn goed vertegenwoordigd. Verder zijn er groepsportretten te zien van regenten van weeshuizen e.d., schutters en gilden. Ook hele families, inclusief overleden kinderen kijken je aan.



Didactieconferentie 2003

oftewel

Geschiedenisdidactiekdagen 2003

Als commissie hebben we besloten de oude naam Didactiekconferentie te vervangen door: **Geschiedenisdidactiekdagen**.

Deze omvatten twee onderdelen: een deel voor hen die als leraar nog maar kort geleden zijn begonnen, de vroegere startersconferentie, en een deel voor ervaren collega's.

In tegenstelling tot de laatste jaren houden we deze bijeenkomst niet in het laatste weekend van januari, maar in het eerste weekend van februari. Herhaaldelijk hebben we boze reacties gekregen van docenten die op de laatste zaterdag van januari altijd gebonden zijn aan de Open Dag op hun school.

De bijeenkomst voor starters

De 'onervaren of weinig ervaren' collega's hebben hun conferentie op dezelfde dagen als de ervaren docenten. Het programma voor hen omvat workshops, speciaal toegesneden op mensen die nog niet, of niet zolang geleden, begonnen zijn.

De bijeenkomst voor de ervaren docenten

Nieuw is dat de vrijdagmiddag interessant is voor verschillende groepen: voor docenten vmbo (voor hen komt onder andere Huub Kurstjens, medewerker van het Cito), voor docenten die betrokken zijn bij de examens havo (en vwo) met medewerking van de commissie havo/vwo en voor collega's die werkzaam zijn in een Pabo. Op zaterdagmorgen bieden we voor elk wat wils.

De openingslezing wordt gehouden door prof.dr. Frank van Vree, de vrijdagavond wordt deels gevuld door een theatersportgroep, de slotlezing kunnen we verwachten van Frank Westerman, redacteur van *NRC/Handelsblad* en genomineerd voor de AKO-literatuurprijs.

Zoals altijd is er een leermiddelenmarkt.

In het volgende nummer van *Kleio* zult u meer informatie aantreffen: de wijze van aanmelding, de kosten en het programma.

Alle scholen voor voortgezet onderwijs sturen we in de tweede helft van november het volledige programma toe, inclusief aanmeldings- en machtigingsformulieren.

Dezelfde tekst verschijnt dan ook op de website van de VGN.

*Namens de didactiek- en activiteitencommissie,
Louis Nolet, voorzitter*

1667

De Vrede van Breda

In het kader van het 750-jarig bestaan van de stad Breda dit jaar is ook gevierd dat 335 jaar geleden de Vrede van Breda werd gesloten, waarmee een einde kwam aan de Tweede Engelse Oorlog.

Ter gelegenheid daarvan verscheen het boekje *De Vrede van Breda 1667* over het verloop van de oorlog, de succesvolle tocht naar Chatham, de vredesonderhandelingen en de veranderingen op de wereldkaart die bij de vredesbepalingen hoorden. Bij deze vrede verzuilde de Republiek haar aanspraken op Nieuw Amsterdam tegen de Engelse op Suriname, erkende Engeland de Nederlandse heerschappij op de Molukken en werd het beginsel 'vrij schip, vrij goet' vastgelegd.

41

DE VREDE VAN BREDA 1667



Opgenomen is ook een wandelroute die begint bij het kasteel van de Nassaus (nu de Koninklijke Militaire Academie) waar werd onderhandeld en de vredesvoorwaarden op 24 augustus 1667 werden geratificeerd, en voert langs huizen waar de verschillende onderhandelaars verbleven en door de oude straten van de binnenstad.

Verkrijgbaar bij de VVV en bij de Vrije Boekhandel in de Veemarktstraat, prijs € 6,90.

Welke geschiedenisleraar doet het licht uit?

Geschiedenis heeft met de invoering van het vmbo een enorme tik gekregen. Het is een vak achter de streep geworden, een vak dat niet meer meetelt. Hadden wij vroeger bij ons op school in de mavo meestal twee goed gevulde examenklassen voor ons vak, nu mag je na 'de knip' blij zijn met achttien leerlingen. Op de andere vestigingen van onze scholengemeenschap is dezelfde tendens waarneembaar.

Toen de eerste geluiden over een desastreuze afname van de keuze voor het vak te horen waren, nog voordat de eerste 3 vmbo-klassen er waren, was ik er nog van overtuigd dat met goede lessen en aantrekkelijke onderwerpen de leerlingen wel over de streep getrokken zouden kunnen worden. Helaas heb ik daar geen gelijk in gekregen. Het vak heeft alle aantrekkelijkheid voor ze verloren.

Alleen in de sector zorg en welzijn telt het vak nog mee, maar de leerlingen moeten wel eerst een keuze maken uit wiskunde, aardrijkskunde en geschiedenis. Verder kunnen ze geschiedenis kiezen in het vrije deel. Tel uit je winst!

Ik moet geschiedenis gaan verkopen aan de leerlingen, terwijl er niets te verkopen valt. Want de zes onderwerpen die voor de komende jaren door de vorige staatssecretaris zijn vastgesteld, zijn geen onderwerpen waar mijn leerlingen door geboeid raken. Slechts twee onderwerpen zijn echte geschiedenisonderwerpen, de andere vier passen veel meer bij maatschappijleer. Mijn leerlingen zitten niet te wachten op onderwerpen als *De verzorgingsstaat* en *De ontwikkeling van de mentaliteit in Nederland na '45*.

Waarom heeft geschiedkundig Nederland dit laten gebeuren, waarom heeft de VGN zich niet sterk gemaakt om geschiedenis voor het vmbo te behouden? Sinds de invoering van de tweede fase krijgt meer dan de helft van de leerlingen in de bovenbouw van de havo en het vwo geschiedenis omdat het vak in twee profielen zit, in de vierde klas van het vwo is het zelfs verplicht. Wat daar in de les gebeurt, staat volop in de belangstelling: vakbladen en de kranten en opiniebladen berichten er regelmatig over. Maar van de stille moord op geschiedenis in het vmbo hoort niemand.

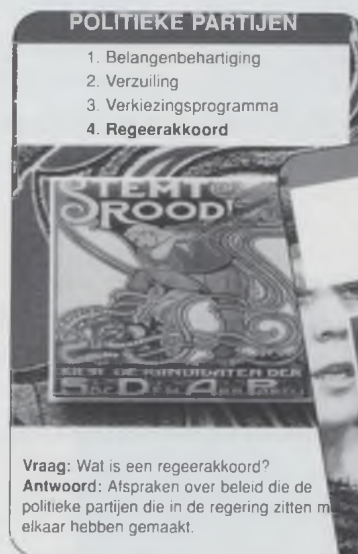
De grootste groep leerlingen uit het voortgezet onderwijs zit op het vmbo, het zijn de leerlingen die het middenkader van deze samenleving moet gaan vormen. Het is de groep die later in belangrijke mate uitdrukking zal gaan geven aan de publieke opinie van ons land. Een groep die in toenemende mate ook door allochtonen kleur gegeven zal worden en voor wier integratie juist ons vak prachtige mogelijkheden heeft. En dan wordt het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw van het vmbo zo'n beetje de nek omgedraaid! En we staan erbij en we kijken ernaar.

Jan Rensen
Docent geschiedenis Penta College CSG Angelus Merula, Spijkenisse

Spelen met vaktaal

Het verwerven van wat meer taalvaardigheid en een betere communicatie zijn belangrijke zaken. In een serie 'Spelen met vaktaal' verschenen voor geschiedenis twee spellen, waarmee leerlingen van de basisvorming, m.n. vmbo, die vaardigheden kunnen oefenen.

Bij *Het oude Egypte* combineren leerlingen namen en begrippen met omschrijvingen ervan. Op een mooi bedrukt spelbord van stevig karton staan de omschrijvingen. Het is de kunst om zo vlug mogelijk vier van die omschrijvingen op een rij te bedekken



Vraag: Wat is een regeerakkoord?

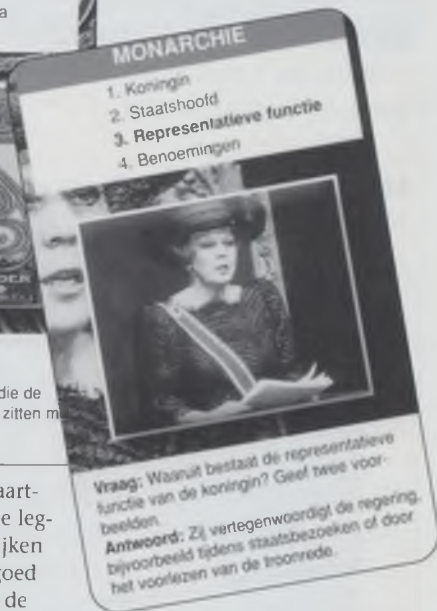
Antwoord: Afspraken over beleid die de politieke partijen die in de regering zitten met elkaar hebben gemaakt.

met passende begripskaartjes of om alle kaartjes te leggen en vervolgens te kijken waar er vier na elkaar goed liggen. In verband met de communicatie spelen twee keer twee leerlingen tegen elkaar. Ze moeten met elkaar overleggen welk kaartje het beste waar gelegd kan worden. Na een half uurtje is het leggen wel afgelopen en kan met een antwoordvel gekeken worden of alles goed is gegaan en welk tweetal heeft gewonnen. Daarna gaan de vier spelers bij elkaar zitten en vullen hun uiteindelijke werkblad in. Voor de docent is er een korte handleiding. Over de omschrijvingen kun je twisten; ook de leerlingen zelf zullen moeten overleggen en knopen doorhakken.

Er blijft duidelijk ruimte voor initiatief aan het einde van de spellen: bij de omschrijving 'een vrouw als farao' hoort een kaartje met een beeld zonder hoofd...

Het tweede is het kwartetspel staatsinrichting. Die zijn er meer, maar ook hierbij is een extra dimensie: als een leerling een kaart opvraagt krijgt hij hem alleen als hij eerst een vraag goed beantwoord heeft. Vraag en antwoord staan op de gevraagde kwartetkaart. De makers raden uiteraard aan dit kwartetspel te spelen als alle lessen gegeven zijn en de leerlingen de stof al eens hebben geleerd, anders is het geen doen.

Ook hier mogelijkheden tot discussie. De leerlingen moeten zich ten opzichte van elkaar niet al te formeel opstellen, want anders komt het spel niet af.



Vraag: Waaruit bestaat de representatieve functie van de koningin? Geef twee voorbeelden.

Antwoord: Zij vertegenwoordigt de regering, bijvoorbeeld tijdens staatsbezoeken of door het voorlezen van de troonrede.

Er zijn ook wel wat antwoorden kort door de bocht. Om nu te zeggen dat een ministerie een gebouw is?

De spellen kosten € 22,50 per stuk. Ze worden geleverd in een stevige doos. Voor één kwartetspel is die wel erg groot en het kwartet stevig aan de prijs. Bestellen bij de boekhandel of rechtstreeks bij Uitgeverij Partners, Postbus 8639, 3009 AP Rotterdam E-mail: Partners@ced.nl

SCHOOLTV

Voortgezet onderwijs

Nederlanders en hun gezagsdragers 1950-1990

Serie van drie afleveringen over dit eindexamenonderwerp van 2003 voor havo en vwo. De programma's worden achter elkaar uitgezonden op donderdag 21 november van 10.40-11.40 uur.

Bij de serie is een handleiding met kopieerbare werkbladen gemaakt met tips voor het gebruik: klassikaal, door groepjes en individueel. Prijs € 12,50.

De Sovjet-Unie

De serie over het examenonderwerp, dat in 2003 herhaald wordt, is ook weer te zien. Op maandag 2, 9 en 16 december, telkens van 10.40-11.00 uur, worden de delen uitgezonden. Ook hierbij is een handleiding verkrijgbaar!

Slavernij

in 2003 worden zowel voor vmbo als voor havo en vwo programma's uitgezonden over de slavernij

- voor de basisvorming vmbo drie delen op woensdag 5, 12 en 19 februari telkens om 11.20 uur. (Herhaling in zijn geheel op donderdag 15 mei 10.25-11.40 uur.)

De delen gaan over de manier waarop mensen in Afrika slaaf werden, over de enkele reis overzee en over slavenwerk in het nieuwe land.

Hierbij een handleiding met tips voor de behandeling van het onderwerp en kopieerbare werkbladen voor leerlingen die moeten aanzetten tot nadenken; verder een poster met de wereldkaart van de transatlantische slavenhandel. Prijs € 12,50.

- voor havo en vwo wordt een uitzending in de serie Dossier Geschiedenis op maandag 17 februari (10.30 uur) aan dit onderwerp gewijd. (Herhaling maandag 2 juni om 9.10 uur.) Ook hierbij een handleiding en de slavernijhandelposter.

www.werkstuknetwerk.nl

Geeft informatie over onderwerpen voor een profielwerkstuk en hoe het een en ander aan te pakken. Er zijn ook historische onderwerpen bij. Deels is het materiaal afkomstig uit het wekelijks wetenschapsmagazine *Jota!* van Teleac en, aan de titels te zien, uit het VPRO-geschiedenisprogramma *Andere Tijden*.

Primair onderwijs

Slavernij

De uitzendingen voor de basisvorming zijn ook geschikt voor de hoogste groepen van de basisschool. Zie hiervoor bij vmbo.

Vaar mee met de VOC

Op 10 en 17 december worden de twee afleveringen over de VOC herhaald. De eerste gaat over het reizen met een VOC-schip en draait rond een weesjongen, Jacob uit Delft, die aanmonstert. De tweede over het bedrijf van de VOC. Gelukkig overleeft Jacob zijn reizen en maakt hij carrière bij de VOC. Hij kan een onbezorgde oude dag doorbrengen in zijn geboorteplaats. En dat kon niet iedereen destijds...! Er is een bijbehorend leerlingenboekje te bestellen met allerlei informatie, vragen en opdrachten, en een diorama van VOC-schepen voor de rede van Batavia om zelf in elkaar te zetten.

Bestellen van de handleidingen:

tel. 0900-1344 of per e-mail www.teleacnot.nl

TIP

Veel oude uitzendingen zijn verkrijgbaar op koopvideo. Een catalogus VO of PO is verkrijgbaar via de website of telefonisch bij TeleacNot.

Nederlands Instituut voor

BEELD EN GELUID

De Spaanse Burgeroorlog en Nederland 1936-1939

In de serie geluidsdocumenten van het NAA (Nederlands Audiovisueel Archief) voor het onderwijs stelde Fred de Kok een nieuw klankbeeld samen. Het cassettebandje bevat 17 geluidsfragmenten over de Spaanse Burgeroorlog en heeft een speelduur van 53 minuten. In die tijd hoor je commentaar op de oorlog uit linkse en rechtse hoek, herinneringen van oud-deelnemers als Jef Last en Ernest Hemingway, felicitaties voor Franco van Hitler en Mussolini, reacties van het Vaticaan etcetera. Een vergeten oorlog herleeft.

Het klankbeeld, bestaande uit een cassettebandje en de bijbehorende brochure met historische achtergronden, een begrippenlijst, literatuursuggesties en uitgeschreven gesproken teksten kost € 7,-.

U kunt het bandje bestellen bij Beeld en Geluid, Fred de Kok, tel. 035-677 5928.

U krijgt eerst een aanvraagformulier, omdat u moet tekenen voor gebruik binnen klasverband vanwege de auteursrechten.

Beeld en Geluid is de nieuwe stichting, die het NAA per 1 juli heeft vervangen. Ook het Omroepmuseum verdwijnt eind dit jaar.

Via Kennisnet zal het audio- en videomateriaal geleverd worden van het programma Beeld en Geluid in de Klas (voorheen NAA in de klas). In 2005 hoopt men een nieuw pand te kunnen openen waarin alle collecties en het nieuwe museum voor Beeld en Geluid gehuisvest zullen zijn.

De Lek en Linge Press

Geschiedenisdocent en conrector tweede fase Marco Baars van de ORS Lek en Linge in Culemborg stuurde twee uitgaven op van zijn Lek en Linge Press. Leerlingen schreven en schrijven soms heel aardige (profiel)werkstukken, die de moeite van het lezen waard zijn, ook puur informatief, voor buitenstaanders. In *Kleio* hebben we er weleens een afgedrukt van een meisje over haar grootvaders, die na de oorlog landverraders moest berechten. Maar meestal verdwijnen de werken in de kast en zeg je hoogstens later van jezelf (tenminste dat deden wij thuis), tjé, dat heb ik toch eigenlijk best wel goed gedaan toen.

Het lijkt me voor leerlingen erg leuk als er al tijdens hun schooltijd iets gebeurt met hun werk.

Op het Lek en Linge doen ze dat. Daar maken ze boekjes.

Voor mijn kinderen zal dat anders zijn bevat zeven profielwerkstukken Nederlands/Geschiedenis waarin leerlingen een culturele minderheid in Nederland in de tweede helft van de twintigste eeuw naar eigen keuze en de invloed ervan op de Nederlandse literatuur onderzocht hebben. Het onderzoek verliep in deelvragen, die voor iedere minderheid hetzelfde waren.

Voor mijn kinderen zal dat anders zijn



Geschiedenis van
culturele minderheden in Nederland
in de tweede helft van de 20e eeuw
en hun invloed op de
Nederlandse literatuur

1ste editie, maart 2005

Verder zijn interviews van Molukkers in Culemborg toegevoegd.

Gebundeld leveren de werkstukken over Marokkanen, Antillianen, Surinamers, Molukkers, Turken en Indonesiërs een interessant boek op van 163 bladzijden, waaraan zestien leerlingen hebben meegewerkt.

Voor mijn kinderen zal dat anders zijn kost € 10,-.



Brieven aan Fortuyn is het politieke dagboek van Lucas van de Meerendonk, die een briefwisseling begon met Pim Fortuyn voor de verkiezingen. In het boekje zijn alleen de brieven van Lucas opgenomen. De eerste is van 6 mei, de laatste van 14 juni 2002. Lucas reageert op zaken die actueel zijn. De betreffende krantenknipsels zijn erbij afgedrukt.

Prijs € 4,-.

U kunt de boeken bestellen bij Marco Baars, tel. 0345-512833, e-mail ors@lekenlinge.nl

Nieuwe redacteur gezocht

De redactie van KLEIO heeft een vacature. Wij zoeken iemand die met name geïnteresseerd is in het vmbo.

Heb je vmbo-ervaring, gaat het geschiedenisonderwijs je ter harte, en bekruipt je daarnaast het gevoel dat je al je talenten en activiteiten wel eens wat scherper zoudt willen richten op één concreet object: de zorg voor artikelen voor je vakblad KLEIO, neem dan contact op met een van de redacteurs of met de redactievoorzitter.

Zij verschaffen je graag meer inlichtingen.

Adressen en telefoonnummers staan op de binnenzijde van de omslag.

Jan van Oudheusden

Rijksmuseum

De Nederlandse ontmoeting met Azië, 1600-1950

In het kader van vierhonderd jaar VOC is op 10 oktober de derde grote tentoonstelling geopend. Deze loopt tot 9 februari en sluit de VOC-herdenkingen af. Aan de hand van tweehonderd voorwerpen wordt geprobeerd een representatief beeld te geven van de rol die Nederland in de geschiedenis van Azië heeft gespeeld. De tentoonstelling bestrijkt de hele periode van de eerste kooplieden, die voet aan wal zetten in Azië tot de naoorlogse dekolonisatie van Indonesië. Het leven overzee van de Nederlanders en de veranderingen daarin in die 350 jaar, hun Aziatische tegenspelers, de toenemende centralisatie van het gezag, de verandering van handelscontact naar grootscheepse exploitatie van gebieden en de omgang met het Indonesisch nationalisme zijn enkele thema's die belicht worden.

De 'ontmoeting' - hoe liefelijk klinkt dit woord - verliep uiteraard in een sfeer van verovering, overheersing en verzet. Noodgedwongen komt hier vooral het Europees perspectief aan bod, vertellen de samenstellers ons meerdere malen.

'Weg met ons' is de titel van het verslag van de tentoonstelling dat Rudy Kousbroek

schreef voor *NRC/Handelsblad* (18 oktober, blz. 27). Hij vond het wel wat hinderlijk voortdurend die excuses.

Op de website van het Rijksmuseum kunt u opzoeken of er speciaal voor uw leerlingen een programma is gemaakt. Bij het ter perse gaan van dit Kleionummer was nog

niet bekend of men heeft gerekend op bezoek door scholieren in klassenverband.

Bij de tentoonstelling verscheen een zeer fraaie catalogus met afbeeldingen van alle voorwerpen en het hele verhaal van de ontmoeting bij Waanders, € 34,50.

www.rijksmuseum.nl



Met de VGN naar Turkije:

impressies

Al enige jaren is het een goede gewoonte van de VGN om in de meivakantie een historische reis te organiseren. Onder aanvoering van penningmeester Johan Raven bezochten verschillende combinaties VGN-ers reeds Sint Petersburg, Estland en Letland, Kiev. Dit jaar waren Istanbul en West-Turkije het reisdoel en opnieuw tot groot genoegen van de deelnemers. Het werden intensieve dagen, zo vol indrukken dat een verslag van dag tot dag alleen maar overladenheid zou uitstralen. Daarom beperkt dit reisverslag zich naar goed historisch-didactisch gebruik tot enkele impressies aan de hand van een aantal thema's. Gaat u zelf maar kijken!

Istanbul

Aanvliegen boven Istanbul: duizenden minaretten. Hoeveel moskeeën staan hier wel niet? Elke moskee heeft wel meer dan één minaret, maar toch zijn het er heel veel. Vijftien miljoen mensen wonen hier, langs beide kanten van de Bosporus en de stad groeit nog steeds. De Turken uit Oost-Anatolië die geen kans zien naar Duitsland of Nederland uit te wijken, proberen hier een bestaan op te bouwen. Ze vestigen zich in de sloppenwijken die rondom de stad aangroeien, of in de fundamentealistische wijk Fatih, waar ons hotel staat en waar we op straat meer hoofddoekjes dan naveltruitjes zien. In andere wijken is dat andersom. Fatih betekent 'overwinnaar' en dat verwijst naar sultan Mehmet, de veroveraar van Constantinopel. Die verovering is een waar huzarenstukje geweest: hij liet zijn schepen over de landengte naar de Gouden Hoorn dragen, om de stad in haar kwetsbare zijde te kunnen treffen. Uiteraard waren het zijn mannen die moesten sjouwen en stond hij er zelf te paard bij te kijken, zoals een monument in de wijk treft uitbeeldt.

We beginnen met een individuele verkenning van de stad. Lopen naar de Gouden Hoorn. Langs de oever van de rivier zoeken mensen verkoeling. In groepjes zitten ze op het gras en knabbelen op wat nootjes, drinken appelthee. Een groepje vrouwen, zwaar gesluierd in het zwart, wenkt Greetje en mij: ook wat nootjes? We schuiven aan, verbaasd over de gastvrijheid. De oudste van de vier vrouwen (zou ze misschien midden dertig zijn?) vertelt dat ze als 13-jarig meisje werd uitgehuwelijkt en met haar man naar Duitsland vertrok. Daar had ze jaren gewoond, kinderen gekregen, behoorlijk Duits leren spreken. Nu was de hele familie weer terug,

weer thuis. Materieel was het hier allemaal wel wat minder dan in Duitsland, maar toch: dit is je vaderland, hier hoor je!

We nemen afscheid. Mogen we een foto maken? Nee, liever niet. Toch bedankt. Hoe zeg je dat in het Turks? Tesjekkur ederim. O ja, goed onthouden.

Later zien we dit tafereel in talloze variaties herhaald. Waar maar een stukje gras is, gaan mensen zitten, desnoods op de middenberm van een snelweg. Ze pakken wat eetwaar uit, soms zelfs hele barbecuestellen en houden hun gemak. Het leven is al druk genoeg! Ook rondom de vele moskeeën die we nog zullen bezoeken zien we parkachtige tuinen, waar mensen de gelegenheid hebben voor een praatje, een spelletje, voor zomaar wat ontspanning. Later, als we weer terug zijn in Nederland is er een imam die pleit voor dit soort faciliteiten in Nederland. Hij wordt weggehoond, beschuldigd van separatisme. Jammer. Wij waren er ook als niet-moslim hartelijk welkom en hebben ervan genoten!

Geld

Nog maar nauwelijks gewend aan de Euro storten we ons op de Turkse markt. Jongetjes trekken aan onze mouwen: een tol kopen voor een miljoen Lira? Voor een Dollar dan? Of voor een Euro? Binnen de kortste keren tolt je hoofd: wat is geld hier waard? Weinig. De inflatie is torenhoog, in het afgelopen jaar wel 70%. 'We hebben niets, maar alle Turken zijn miljonair', vertrouwt een koopman mij

stralend toe.

Bedelen zien we nauwelijks. Een keer houdt iemand zijn hand voor ons op. Hij wordt onmiddellijk bestraffend toegesproken door een passant, dat hij ons niet lastig mag vallen. Verkopers zijn er des te meer. De tollonjongetjes, maar ook mannen en vrouwen met ansichtkaarten, snoepgoed, handwerken, tapijten, zonnehoeden, boeken over de bezienswaardigheden die we bekijken. Bij sommige populaire bestemmingen moet je je echt een weg banen door de verkopers. In een laat-Romeins amfitheater zien we helemaal bovenin een Turks stel met een kind rustig van het uitzicht genieten. Leuk, denken we, de Turken zelf genieten ook van hun prachtige opgravingen! Maar als we hijgend en puffend boven komen, blijken ook deze mensen ons hun koopwaar te willen slijten. Wie zal het ze kwalijk nemen dat ze in hun levensonderhoud proberen te voorzien? Sociale voorzieningen zijn hier niet. Ieder die werkt, zorgt tot in de zovleeste graad voor familieleden. Op terrassen wordt stevast een handjevol toeristen bediend door een veelvoud aan personeel. In de winkels krijgt ook elk familielid een taakje. Wie niet werkt, heeft niet te eten.

Topattracties

Dwalen over het uitgestrekte terrein van het Topkapipaleis. Vanaf de vijftiende eeuw hielden de Osmaanse sultans hof op deze uitgelezen plek aan de Gouden Hoorn. De heren wisten wel wat mooi was!

De harem spreekt natuurlijk zeer tot onze





verbeelding, de plaats van het gezinsleven van de sultans. Elke haremvrouw had een taak in de verzorging van de uitgebreide familie (als kok, schoonmaakster, musicienne) en werd daarvoor betaald. De meeste vrouwen deelden nooit het bed met de sultan. Slechts enkele door de moeder van de sultan uitverkoren werden aan hem voorgesteld en uit hen maakte hij zijn keuze. Pas als zo'n vrouw in verwachting raakte, kreeg ze een speciale status met eigen vertrekken. Als de sultan overleed, moest de harem worden opgedoekt. De vrouwen konden met hun in de harem verdiende geld een zelfstandig bestaan opbouwen. Wat zou er van hen geworden zijn? Interessant onderwerp voor nader onderzoek!

Dan Troje. Een wirwar van resten uit verschillende tijdperken, door elkaar gehusseld door would be archeologen en schatgravers, een puzzel die nooit meer compleet wordt. Maar wat een plek! Het land is wat aangegroeid sinds de tijd van Homerus, maar de wind blaast fel om ons heen en met een klein beetje fantasie zie je Achilles en Hector tegenover elkaar staan, Odysseus zijn plannetjes beramen, Aeneas de benen nemen. Zelfs het door Amerikanen geschonken gigantische Paard kun je gemakkelijk wegdenken.

Efese is de best bewaard gebleven stad waarvan we de resten bezoeken. Uit de Bijbel kennen we het oproer van Demetrius de zilversmid, die door de prediking van Paulus en Barnabas zijn handel

in zilveren Artemistempeltjes bedreigd zag. Paulus werd de stad uitgegooid en ondanks het feit dat de stad later een christelijke bisschopszetel kreeg, tiert de handel in Artemisartikelen weer welig. Ook hier worden we met onze neus gedrukt op de problemen waar archeologen tegenaan lopen. De beroemde Artemistempel, een van de wereldwonderen van de oudheid, is door de Gothen verwoest en daarna door de christelijke heersers niet meer hersteld. Integendeel: de mooiste zuilen werden naar Constantinopel gebracht om gebruikt te worden bij de bouw van de Hagia Sophia. Vandaag zien we nog maar één zuil overeind staan, zoals hij in de oorspronkelijke Artemistempel gestaan zou moeten hebben, samengesteld uit brokstukken die in deze omgeving in overvloed te vinden zijn.

In de resten van de basiliek die op een steenworp afstand van de Artemistempel werd gebouwd, ligt volgens de overlevering de evangelist Johannes begraven, die hier met Maria zijn laatste jaren gesleten zou hebben. Een aantal jaren geleden heeft de paus er een mis gecelebreerd en de plaats (opnieuw) gewijd. Iedereen die hier komt, zoekt en vindt het zijne. Rooms-katholieke gelovigen neigen eerbiedig bij het graf van Johannes of bij het kapelletje dat staat op de plaats waar Maria gewoond zou hebben. Duitse, Nederlandse en Amerikaanse protestantse pastores leiden hun gezelschap rond aan de hand van bijbelteksten en bij de ene

Artemiszuil staat een eenzame man in meditatieve houding energie aan de omgeving te onttrekken. Wat een fascinerend land!

Atatürk

Wie door Turkije reist kan met geen mogelijkheid om de stichter van de seculiere Turkse republiek heen. Overal komen we standbeelden, portretten en musea van hem tegen en terecht, want deze man heeft een zwaar stempel gedrukt op het oude land. In Izmir staat hij te paard afgebeeld. Hij wijst gebiedend naar zee: 'Grieken, eruit!'

Een uitwisselingsprogramma, legt onze gids uit. Na de onafhankelijkheidsoorlog werden de Grieken die in Turkije woonden uitgewisseld tegen de Turken die in Griekenland woonden. Onze suggestie dat dit toch wel een heel eufemistische weergave van de feiten is, kan bij hem geen genade vinden. Nog dagelijks worden Turkse schoolkinderen gevormd naar de ideeën van Atatürk, kritiek op hem is vrijwel onmogelijk. Een Turkse student vroeg mij: 'Waarom zouden we wel kritisch mogen zijn ten opzichte van de profeet Mohammed, maar niet ten opzichte van Atatürk?' Tja, daar kon ik natuurlijk ook niet veel op zeggen, maar een feit is dat de stichter van de republiek meer dan zestig jaar na zijn dood nog steeds op handen gedragen wordt.

Turkije in de klas

Het was een twaalfdaagse reis, maar inspirerend alsof we twaalf weken onderweg waren geweest. Wat een land, waar de geschiedenis zo op straat ligt, waar achter elke steen een verhaal schuilgaat. Wat is hier ook in de klas veel mee te doen. Een project, waarbij leerlingen in groepjes een onderwerp uit de Turkse geschiedenis aanpakken; een project rond de verschillende tegenstellingen die het land teisteren: de Koerden, de Armeniërs, de Grieken, de Joden, de christenen; in samenwerking met de collega's godsdienst of levensbeschouwing een project over de rol van de islam en de moskee; in samenwerking met collega's economie een project over de toetreding van Turkije tot de Europese Unie.

En dat alles op verschillende niveaus, een luilekkerland voor de liefhebbers! In feite zou je bijna elk onderdeel van de 'school-geschiedenis' kunnen invullen met behulp van 'Turkse' thema's: van klassieke oudheid, via christendom, volksverhuizingen, islam, kruistochten, renaissance (val van Constantinopel), Habsburgers versus Turken, nationalisme, scheiding kerk en staat, fascisme en fundamentalisme ...

Samengevat: we waren met een aantal VGN-ers in Turkije en we hebben genoten. Van harte aanbevolen, collega's!

Marijke van Vliet



Kerndelen

Basisberoepsgerichte leerweg

Kerndeel 3

Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting

De kandidaat beheerst een aantal strategische vaardigheden die bijdragen tot de ontwikkeling van het eigen leer- vermogen.

De kandidaat kan:

1. verschillende typen historische vragen herkennen.
In dat verband kan hij/zij:
 - onderscheid maken in beschrijvende, verklarende en waarderende vragen.
2. bij gegeven historische vragen informatie verwerven;
 - bronnen en bronfragmenten selecteren, lettend op bruikbaarheid,
 - gebruikmaken van verschillende typen historisch bronnenmateriaal, mondeling, schriftelijk, audio- visueel.
3. verworven of aangereikte informatie verwerken;
 - gegevens ordenen en zo nodig bewerken,
 - gegevens beoordelen op bruikbaarheid,
 - gegevens analyseren en een eigen standpunt weerge- ven en toelichten.
4. principes en procedures die kenmerkend zijn voor de benaderingswijzen van het vak geschiedenis en staats- inrichting toepassen;
 - ordening aanbrengen in historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen,
 - gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen plaatsen in historische perioden en in maatschappijtypen
 - verschijnselen uit verschillende perioden en samenlevingen vergelijken
 - in historische processen aspecten van continuïteit en verandering herkennen
 - op basis van gegeven werkmateriaal verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen,
 - de aanleiding herkennen als de meest directe oorzaak
 - herkennen hoe oorzaken van verschillende aard historische processen beïnvloeden

- zich op basis van historische gegevens een beeld vor- men van historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen,
 - rekening houden met de standplaatsgebonden- heid van de bronnen
- een eigen standpunt over historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen weergeven en toe- lichten,
 - zich verplaatsen in opvattingen, waarden en motieven van mensen in het verleden, er rekening mee houdend dat zij niet over dezelfde kennis konden beschikken als wij nu
 - opvattingen, waarden en motieven, waardoor mensen in het verleden werden geleid, vergelijken met die van zichzelf en tijdgenoten

5. resultaten van een leeractiviteit overdragen aan anderen;
 - een verslag van beperkte omvang schrijven als basis voor een schriftelijke, mondelinge of audiovisuele presentatie,
 - een geëigend medium kiezen en gebruiken, rekening houdend met randvoorwaarden als beschikbare tijd en middelen.
6. gebruikmaken van informatie- en communicatietechnolo- gie bij de bestudering van historische gebeurtenissen, ver- schijnselen, ontwikkelingen en personen;
 - geautomatiseerde zoeksystemen in bibliotheken, mediatheken en telecommunicatieprogramma's gebruiken,
 - eenvoudige geautomatiseerde gegevensbestanden raadplegen,
 - gegevens bewerken met behulp van eenvoudige tekst- verwerkings- en/of rekenprogramma's,
 - eenvoudige simulatieprogramma's gebruiken.
7. zo zelfstandig mogelijk enkele eenvoudige onderzoeken van beperkte omvang uitvoeren over thematieken die aansluiten bij de inhoud van de exameneenheden K4 t/m K9.
In dat verband kan hij/zij in K3 geformuleerde vaardighe- den en benaderingswijzen in samenhang hanteren.

Kerndeel 4

De koloniale relatie Indonesië - Nederland

De kandidaat kan:

- herkennen hoe het cultuurstelsel leidde tot gedwongen levering van gewassen voor de Europese markt en wat hierbij het streven en de rol was van de Nederlandse staat;
 - batig slot,
 - overheid als exploitant,
 - cultuurprocenten.
- herkennen hoe het cultuurstelsel leidde tot veranderingen in de levensstandaard van de bevolking;
 - toename koopkracht / welvaart,
 - beslag op landbouwgrond / verhoging werkdruk / hongersnoden.
- herkennen hoe de liberale economische politiek vanaf ongeveer 1870 leidde tot het opheffen van het cultuurstelsel, de ontwikkeling van particuliere ondernemingen in land- en mijnbouw en de toename van contractarbeid.
- gevolgen herkennen van de territoriale uitbreiding en intensivering van de Nederlandse aanwezigheid in Indonesië vanaf ongeveer 1870;
 - toename van gewapende conflicten,
 - toenemende onderdrukking en verzet van de inheemse bevolking.
- herkennen hoe de ethische politiek en de Japanse bezetting bijdroegen tot de ontwikkeling van Indonesisch nationalisme;
 - onderwijs / intensivering Nederlandse aanwezigheid,
 - ineenstorting Nederlands leger en bestuur / interne rilling Nederlanders,
 - mobilisatie en anti-westerse beïnvloeding van de bevolking,
 - emancipatie Indonesiërs in bestuur en economie,
 - concessies aan nationalisten.
- voor- en nadelen van de Nederlandse kolonisatie voor de ontwikkeling van Indonesië herkennen en daarover een eigen standpunt weergeven en toelichten.
- herkennen hoe industrialisatie en verstedelijking in de laatste decennia van de negentiende en in het begin van de twintigste eeuw bijdroegen aan nieuwe opvattingen over armoede en aan veranderingen in de aanpak van de armenzorg;
 - ontwikkeling 'sociale kwestie',
 - concentratie van probleem in steden; burgerlijke en kerkelijke armenzorg schiet tekort.
- herkennen op welke regelingen van sociale zekerheid en vormen van armenzorg groepen die niet zelfstandig in hun primaire levensbehoeften konden voorzien, begin jaren dertig konden terugvallen;
 - armenzorg is voor grootste deel openbare armenzorg,
 - werkloosheidsverzekering / steunregeling / gemeentelijke steunregelingen,
 - werkverschaffing,
 - ouderdoms-, ongevallen en de ziekteverzekering.
- herkennen dat de economische crisis van de jaren dertig leidde tot een massaal beroep op armen- en werklozenzorg en tot een aanpassingspolitiek met verlaging van uitkeringen en strenge individuele controle;
 - werkverschaffing tegen lager loon,
 - korting op steunuitkeringen,
 - stempelen / inspecteurs.
- herkennen hoe herinneringen aan en opvattingen over de gevolgen van de economische crisis alsmede de politiek van wederopbouw en de economische ontwikkeling na 1945 bijdroegen aan de opbouw van de verzorgingsstaat;
 - crisis en vernedering / crisis en opkomst radicale - anti-democratische stromingen,
 - industrialisatie / economische ontwikkeling / harmoniemodel.
- oorzaken van de herziening van de verzorgingsstaat vanaf de jaren tachtig herkennen en over veranderingen in recht op en omvang van uitkeringen als gevolg hiervan een eigen standpunt weergeven en toelichten;
 - groeiend beroep op werkloosheids- en arbeidsongeschiktheidsverzekeringen / legitimiteit van verzorgingsstaat ter discussie/ oneigenlijk gebruik - misbruik van sociale voorzieningen.

Kerndeel 7

Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland

De kandidaat kan:

- enkele groepen noemen die in de laatste decennia van de negentiende eeuw in Nederland niet zelfstandig in hun primaire levensbehoeften konden voorzien en herkennen op welke wijzen particuliere en kerkelijke organisaties en de overheid aan leniging van armoede bijdroegen;
 - werklozen/ ouderen /weduwen en wezen/ arbeidsongeschikten,
 - Armenwet 1854: overheid (burgerlijk armbestuur) springt alleen bij als particuliere en/of kerkelijke liefdadigheid te kort schiet om absolute minimum te handhaven.

De andere leerwegen hebben uitgebreidere kern- delen 3, 4 en 7. De extra tekst is daar cursief gedrukt.

Kaderberoepsgerichte leerweg

Kerndeel 3

Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting

De kandidaat beheerst een aantal strategische vaardigheden die bijdragen tot de ontwikkeling van het eigen leer-
vermogen.

De kandidaat kan:

1. verschillende typen historische vragen herkennen en zo zelfstandig mogelijk formuleren.
In dat verband kan hij/zij:
 - onderscheid maken in beschrijvende, verklarende en waarderende vragen.
2. bij gegeven of zelf geformuleerde historische vragen informatie verwerven;
 - bepalen welke (soort) historische informatie nodig is,
 - geschikte informatiebronnen inventariseren,
 - bronnen en bronfragmenten selecteren, lettend op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit,
 - gebruikmaken van verschillende typen historisch bronnenmateriaal, mondeling, schriftelijk, audio-visueel.
3. verworven of aangereikte informatie verwerken;
 - gegevens ordenen en zo nodig bewerken,
 - gegevens beoordelen op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit,
 - gegevens analyseren en een eigen standpunt weer-
geven en toelichten.
4. principes en procedures die kenmerkend zijn voor de benaderingswijzen van het vak geschiedenis en staats-
inrichting toepassen;
 - ordening aanbrengen in historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen:
 - historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwik-
kelingen en personen plaatsen in historische
perioden en in maatschappijtypen,
 - verschijnselen uit verschillende perioden en
samenlevingen vergelijken,
 - in historische processen aspecten van continuïteit
en verandering herkennen,
 - veranderingen onderscheiden naar de snelheid waar-
mee deze plaatsvinden, van schoksgewijs tot
geleidelijk;
 - op basis van gegeven werk materiaal verklaringen
geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen
en ontwikkelingen:
 - de aanleiding herkennen als de meest directe
oorzaak,
 - herkennen hoe oorzaken van verschillende aard
historische processen beïnvloeden,
 - directe en indirecte oorzaken onderscheiden,
 - onderscheid maken tussen oorzaken van meer en min-
der belang,
 - gevolgen die op korte termijn spelen, onderscheiden
van gevolgen op lange termijn;

- zich op basis van historische gegevens een beeld vor-
men van historische gebeurtenissen, verschijnselen,
ontwikkelingen en personen:
 - rekening houden met de standplaatsgebonden-
heid van de bronnen,
 - rekening houden met de eigen standplaatsgebonden-
heid,
 - vaststellen waardoor de standplaatsgebondenheid
bepaald werd/wordt;
- een eigen standpunt over historische gebeurtenissen,
verschijnselen en ontwikkelingen weergeven en toe-
lichten:
 - zich verplaatsen in opvattingen, waarden en
motieven van mensen in het verleden, er rekening
mee houdend dat zij niet over dezelfde kennis
konden beschikken als wij nu,
 - opvattingen, waarden en motieven, waardoor
mensen in het verleden werden geleid, vergelijken
met die van zichzelf en tijdgenoten.

5. resultaten van een leeractiviteit overdragen aan anderen;
 - een verslag van beperkte omvang schrijven als basis
voor een schriftelijke, mondelinge of audiovisuele
presentatie,
 - een geëigend medium kiezen en gebruiken, rekening
houdend met doel, doelgroep en randvoorwaarden als
beschikbare tijd en middelen.
6. gebruikmaken van informatie- en communicatietechno-
logie bij de bestudering van historische gebeurtenissen,
verschijnselen, ontwikkelingen en personen;
 - geautomatiseerde zoeksystemen in bibliotheken,
mediatheken en telecommunicatieprogramma's
gebruiken,
 - eenvoudige geautomatiseerde gegevensbestanden
raadplegen,
 - gegevens bewerken met behulp van eenvoudige tekst-
verwerkings-, reken- en spreadsheet programma's,
 - eenvoudige simulatieprogramma's gebruiken.
7. zo zelfstandig mogelijk enkele eenvoudige onderzoeken
van beperkte omvang uitvoeren over thematieken die
aansluiten bij de inhoud van de exameneenheden K4
t/m K9 en het verrijksdeel.
In dat verband kan hij/zij de in K3 geformuleerde vaar-
digheden en benaderingswijzen in samenhang hanteren.

Kerndeel 4

De koloniale relatie Indonesië - Nederland

De kandidaat kan:

1. enkele voorbeelden geven en beschrijven van manieren waarop
de VOC in Indonesië ter verkrijging en bescherming van mono-
polieposities gebruik maakte van diplomatie en geweld;
 - sluiten van verdragen met lokale vorsten; handelsvoordelen
in ruil voor militaire steun,
 - beheersing van de belangrijkste scheepvaartroutes,
 - strafexpedities / hongitochten.

2. herkennen/*beschrijven* hoe het cultuurstelsel leidde tot gedwongen levering van gewassen voor de Europese markt en wat hierbij het streven en de rol was van de Nederlandse staat *en van de inlandse vorsten*;
 - batig slot,
 - overheid als exploitant,
 - cultuurprocenten,
 - *Multatuli: Max Havelaar.*
3. herkennen/*beschrijven* hoe het cultuurstelsel leidde tot groei van de *geldeconomie*, tot *vergroting van sociale tegenstellingen* en tot veranderingen in de levensstandaard van de bevolking;
 - *plantloon en landrente / toename koopkracht / welvaart,*
 - *tegenstellingen dorpsadel - landbezittende boeren - landarbeiders,*
 - *toename koopkracht / welvaart,*
 - *beslag op landbouwgrond / verhoging werkdruk / hongersnoden.*
4. herkennen/*beschrijven* hoe de liberale economische politiek vanaf ongeveer 1870 leidde tot het opheffen van het cultuurstelsel, de ontwikkeling van particuliere ondernemingen in land- en mijnbouw en de toename van contractarbeid; *hij/zij kan deze veranderingen verklaren vanuit de veranderde politieke verhoudingen in Nederland*;
 - *dominantie van politiek en economisch liberale ideeën / particulier eigendom / rol staat in economisch proces / loonarbeid.*
5. gevolgen herkennen/*beschrijven* van de territoriale uitbreiding en intensivering van de Nederlandse aanwezigheid in Indonesië vanaf ongeveer 1870;
 - *toename gewapende conflicten,*
 - *toenemende politieke afhankelijkheid,*
 - *toenemende onderdrukking en verzet van de inheemse bevolking.*
6. herkennen/*beschrijven* hoe de ethische politiek, de verbetering van communicatiemogelijkheden, de voorbeeldfunctie van Japan en van het Indiase nationalisme en de Japanse bezetting bijdroegen tot de ontwikkeling van het Indonesisch nationalisme;
 - *onderwijs / intensivering Nederlandse aanwezigheid,*
 - *ontwikkeling infrastructuur en media / intensivering contacten en snellere verspreiding van ideeën en personen,*
 - *Japan als onafhankelijk, economisch en militair ontwikkeld Aziatisch land,*
 - *Indiase nationalisme; voorbeeld in partijvorming/strategieën,*
 - *ineenstorting Nederlands leger en bestuur / interneering Nederlanders,*
 - *mobilisatie en anti-westerse beïnvloeding van bevolking,*
 - *emancipatie Indonesiërs in bestuur en economie,*
 - *concessies aan nationalist.*
7. *beelden van Indonesische nationalist over Nederlanders en van Nederlanders over nationalist vanaf het begin van de 20ste eeuw herkennen en deze in verband brengen met de eigen visie op de toekomst van Indonesië;*
8. voor- en nadelen van de Nederlandse kolonisatie voor de ontwikkeling van Indonesië herkennen/*beschrijven* en daarover een eigen standpunt weergeven en toelichten.

Kerndeel 7

Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland

De kandidaat kan:

1. enkele groepen noemen die in de laatste decennia van de 19^e eeuw in Nederland niet zelfstandig in hun primaire levensbehoeften konden voorzien en herkennen/*beschrijven* op welke wijze *en in welke mate* particuliere en kerkelijke organisaties en de overheid aan leniging van armoede bijdroegen;
 - *werklozen/ ouderen / weduwen en wezen / arbeidsongeschikten,*
 - *Armenwet 1854: overheid (burgerlijk armbestuur) springt alleen bij als particuliere en/of kerkelijke liefdadigheid te kort schiet om absolute minimum te handhaven,*
 - *in praktijk stapsgewijs naar hoofdrol voor burgerlijke armenzorg.*
2. herkennen/*beschrijven* hoe de industrialisatie en verstedelijking in de laatste decennia van de 19^e en in het begin van de 20ste eeuw bijdroegen aan nieuwe opvattingen over armoede en aan veranderingen in de aanpak van de armenzorg;
 - *ontwikkeling 'sociale kwestie',*
 - *concentratie van probleem in steden; burgerlijke en kerkelijke armenzorg schiet tekort.*
3. *visies herkennen van protestanten, katholieken, socialisten en liberalen aan het eind van de 19^e eeuw op oorzaken van armoede en op de verantwoordelijkheid van individuen, particuliere organisaties en de overheid om armoede te voorkomen;*
 - *conservatief-liberalen: overheidsonthouding; sociale voorzieningen te duur / ondermijnen individuele verantwoordelijkheid,*
 - *jong-liberalen: actieve(re) sociale politiek,*
 - *protestanten: bescherming arbeider tegen hebzucht van anderen / staatsingrijpen als maatschappelijke organisaties tekort schieten,*
 - *sociaal-democraten: nadruk op algemeen kiesrecht / via politieke macht sociale rechten,*
 - *katholieken: Rerum Novarum / zie protestanten.*
4. herkennen/*beschrijven* op welke regelingen van sociale zekerheid en vormen van armenzorg groepen die niet zelfstandig in hun primaire levensbehoeften konden voorzien, begin jaren '30 terug konden vallen;
 - *armenzorg is voor grootste deel openbare armenzorg,*
 - *werkloosheidsverzekering / steunregeling / gemeentelijke steunregelingen,*
 - *werkverschaffing,*
 - *ouderdoms-, ongevallen en de ziekteverzekering.*
5. herkennen/*beschrijven* dat de economische crisis in de jaren '30 leidde tot een massaal beroep op armen- en werklozenzorg en tot een aanpassingspolitiek met verlaging van uitkeringen en strenge individuele controle;
 - *werkverschaffing tegen lager loon,*
 - *korting op steunuitkeringen,*
 - *stempelen / inspecteurs.*

6. opvattingen van liberalen, confessionelen en socialisten over de aanpak van de sociale gevolgen van de crisis beschrijven;
 - verschuivende opvattingen bij anti-revolutionairen / katholieken; grotere rol overheid,
 - socialisten: Plan van de Arbeid.
7. herkennen/beschrijven hoe herinneringen aan en opvattingen over de gevolgen van de economische crisis alsmede de politiek van wederopbouw en de economische ontwikkeling na 1945 bijdroegen aan de opbouw van de verzorgingsstaat;
 - crisis en vernedering / crisis en opkomst radikale -

anti-democratische stromingen,
– industrialisatie / economische ontwikkeling / harmoniemodel.

8. oorzaken van de herziening van de verzorgingsstaat vanaf de jaren '80 herkennen en over veranderingen in recht op en omvang van uitkeringen als gevolg hiervan een eigen standpunt weergeven en toelichten;
 - groeiend beroep op werkloosheids- en arbeidsongeschiktheidsverzekeringen / legitimiteit van verzorgingsstaat ter discussie / oneigenlijk gebruik - misbruik van sociale voorzieningen.

De gemengde en de theoretische leerweg

De kerndelen 3, 4 en 7 van de kaderberoepsgerichte leerweg en de bijbehorende verrijkingsdelen 1, 4 en 8.

Verrijkingsdeel 1

Het Indonesisch-Nederlands conflict 1945-1949

De kandidaat kan:

1. verschillen in visie van de Nederlandse regering en van de Indonesische nationalist op de toekomst van Indonesië tijdens en vlak na de Japanse bezetting herkennen;
 - herstel Nederlands gezag in Indonesië / volledige onafhankelijkheid.
2. hoofdlijnen van het conflict tussen de Republiek Indonesië en Nederland in de periode 1945-1949 beschrijven en daarbij ingaan op de Indonesische onafhankelijkheidsverklaring in 1945, het akkoord van Linggadjati, het Renville akkoord, de 'politieke acties' en de soevereiniteitsoverdracht in 1949;
3. de bijdrage van de Verenigde Naties en van de Verenigde Staten aan de beëindiging van het conflict beschrijven;
 - afkeuring Nederlandse optreden door Veiligheidsraad en eisen Algemene Vergadering,
 - VS steunen Indonesisch (niet communistisch) streven naar onafhankelijkheid.
4. beschrijven hoe het koloniaal verleden in Nederland soms nog doorwerkt en daarbij ingaan op de 'politieke acties' en op conflicten met Indonesië rond ontwikkelingshulp en mensenrechten.

- ontwikkeling vaccins / antibiotica / chirurgie / medische wetenschap,
- vaccinatieprogramma's / sociale wetgeving / aanleg riolering en waterleiding.

3. veranderingen in de 20ste eeuw in opvattingen over leven en dood en in verwachtingen van mensen ten aanzien van de mogelijkheden van de medische wetenschap beschrijven en over deze veranderingen een eigen standpunt weergeven en toelichten.

Verrijkingsdeel 8

Vaardigheden in samenhang

De kandidaat de vaardigheden uit het kerndeel in samenhang toepassen.

51

Verrijkingsdeel 4

Ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland

De kandidaat kan:

1. beschrijven hoe leef- en werkomstandigheden in de 19^e eeuw de volksgezondheid beïnvloedden;
 - voeding / gezondheidszorg / woon- en werkomstandigheden / hygiënische omstandigheden.
2. voorbeelden geven van de invloed van wetenschap en techniek en van maatregelen van de overheid op de verbetering van de volksgezondheid in de 19^e en het begin van de 20ste eeuw;

De tekst van de hier afgedrukte kerndelen is overgenomen uit *Examenprogramma's vmbo. Economie en de maatschappelijke vakken*, uitgegeven door het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (maart 2000). De publicatie staat ook op internet onder **www.cfi.nl**

Op **www.vmbo-examengids.nl** vindt u voorbeeldexamens. Zie voor verdere toelichting daarop de artikelen van Huub Kurstjens (Citogroep) en van Marc Kroes en Michiel Spee in dit nummer.

Nu verkrijgbaar!

- fullcolour examenkatern voor een scherpe prijs
- heldere opzet in hoofd- en deelvragen
- sterk gedifferentieerd door verdiepingsopdrachten voor vwo
- samenvattend hoofdstuk aan het eind van het katern

Meer weten?

Bel onze Docentenlijn:

(0575) 59 49 97

de Studiegids

Nederlanders en hun gezagsdragers



thiememeulenhoff

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

PHAROS

Ontdekkingsreis door de tijd

**Maak kennis
met de
volledige
Pharos leerlijn!**

Bel de Docentenlijn:
(0575) 59 49 97

Pharos voor de basisvorming



Zojuist verschenen!

Pharos voor de tweede fase



Nieuwe editie
verschijnt in januari!

thiememeulenhoff

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



MeMo is klaar voor de toekomst

MeMo heeft een nieuw gezicht. De vernieuwde leermiddelen brengen verleden, heden en toekomst op een stimulerende manier samen.

In 2003 introduceert Uitgeverij Malmberg de herziening van MeMo voor de basisvorming én de tweede fase.

www.memo-malmberg.nl

Meer informatie vindt u op de methodesite van MeMo. U kunt zich daar direct aanmelden voor de e-mailnieuwsbrief.

Geschiedenis heeft een gezicht

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