

nummer 1 januari 2001

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

KLEID NEXT!

**Het rapport van
de commissie-
De Rooy**

**Interview:
de digitale juf**

**De bevrijding
van Nederlands-
Indië**

**'Indië' of
'Indonesië'?**

**In De Gouden
Kom**



jaargang 42

Algemeen Bestuur

Kees Weltevrede

voorzitter (OAC, KLEIO, Euroclio, KNHG en de Inspectie)
Dubbeldamseweg Zuid 350,
3312 KT Dordrecht.
Tel. 078 - 6390 699.
Fax 078 - 6399 001
E-mail: c.weltevrede@wxs.nl

Riemke Leusink

vice-voorzitter (Commissie Vrouwen- en Gender-geschiedenis, Euroclio, stofomschrijvingen, CEVO, Platform VVO)
Dr. J.P. Heyelaan 4,
3818 GT Amersfoort.
Tel. 033-4657 363,
Fax 033-4657 384,
E-mail: leusink@worldonline.nl

Loek Janssen

secretaris (Commissie Basisvorming/VMBO)
Ananasstraat 1,
6543 ZH Nijmegen.
Tel. 024 - 373 4800.
E-mail: janssen.scholten@freeler.nl

Herry Groothuis

(Commissie PA-BO, Werkgroep Staatsinrichting, contacten met Cito en SLO, veldraadplegingen)
Groen van Prinstererweg 11,
3731 HA De Bilt.
Tel. 030 - 2713 204.
E-mail: h.groothuis@worldonline.nl

Renée Schreuder

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

Ineke Veldhuis-Meester

(Commissie Havo/Vwo, Intercommissie, Commissie Lerarenopleidingen)
Quintuslaan 4,
9722 RV Groningen.
Tel. 050-5270 099.
E-mail: i.veldhuis@uclo.rug.nl

Johan Raven

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

Administratie VGN:

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

VGN-site: <http://home.wxs.nl/~srd/vgn.htm>
Hier is ook een brievenbus.

Kleio is het blad van de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis. Wilt u lid worden? Vul het strookje achter in dit nummer in en stuur het naar de administratie. Aanmelding is ook mogelijk via de VGN-site.

Contributies:

- Bij bezoldiging t/m f100,- HOS-schaal 10.6
- Bij bezoldiging vanaf f125,- HOS-schaal 10.7
- VMBO-docent f 70,- drie of meer vakken
- Baan van minder f 85,- dan 16 uur
- Kennismakingslid f 50,- (alleen voor studenten)
- Buitengewone leden, f 90,- pensioen, VUT
- Partnerlidmaatschap f150,-

Abonnement:

- Binnenland f125,50
- Buitenland, f145,- binnen Europa
- Buitenland, f155,- buiten Europa
- Losse nummers f 15,- incl. verzendkosten

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

Van de redactie

Kort voordat dit nummer van *Kleio* verscheen, heeft de commissie-De Rooy haar eindrapport aangeboden aan de staatssecretaris. Dat betekent dat de doelstellingen en de inhoud van het schoolvak geschiedenis – net als in 1998 toen het rapport-De Wit verscheen – wel weer de nodige aandacht zullen krijgen in de pers en onderwerp worden van brede beraadslaging onder vakgenoten.

Prof.dr. P. de Rooy is zo vriendelijk om in dit *Kleio*-nummer de aftrap te verrichten voor de tweede ronde. Zijn commissie heeft de door De Wit geopperde canon vervangen door het begrip historisch besef.

Ons vak moet de leerling in staat stellen op een verantwoorde manier het heden te interpreteren.

Of dat kan zonder een behoorlijke bagage algemene kennis, zal wel een van de discussiethema's worden. De mate van historisch besef van mijn leerlingen werd me onlangs duidelijk, toen ik in 5-vwo de meningen peilde over vader Zorreguieta. Welgeteld één leerling opperde bezwaren tegen diens presentie bij een toekomstige koninklijke bruiloft. De rest zag geen probleem, of had geen mening. Van vuile oorlog en dwaze moeders hadden de meesten kennelijk nog nooit gehoord. Daarom: mijn petje af voor degene, die een zodanige structuur van ons vak weet te bedenken dat de docent straks ruimte krijgt zijn leerlingen goed gedocumenteerd over dit soort actuele historische kwesties te laten nadenken!

Leden van de VGN kunnen op 24 maart a.s. te Nijmegen meediscussiëren over de richting die het rapport-De Rooy het geschiedenisonderwijs instuurt. Hopelijk wordt het een drukbezochte en geanimeerde veldraadpleging!

Jan van Oudheusden

Redactie

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

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

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

Jos Trippensee,
Beltmolen 30,
3833 KM Leusden.
Tel./fax 033 - 494 18 24

Huub Oattes,
Roerdomp 80,
3641 TK Mijdrecht.

Tel. 0297 - 28 11 97.
E-mail: hfoattes@wxs.nl

Stefan Boom,
Albrechtlaan 28,
1404 AL Bussum.
Tel. 035 - 694 87 42.
E-mail: stefanbo@worldonline.nl

Cees Bol,
Fazantenkamp 387,
3607 XC Maarssenbroek.
Tel. 0346 - 56 57 12
E-mail: cbol@worldonline.nl

Hans Moors,
Groenewoudseweg 50,
6524 VB Nijmegen.
Tel. 024 - 328 14 36.

Maria van Haperen,
Korte Kerkstraat 14,
5524 AX Steensel.
Tel. 0497 - 517573.
E-mail: vanHaperen@compuserve.com

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

Tineke Bogaerts,
eindredactie,
Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 030 - 688 35 76
Fax 030 - 688 84 59
E-mail: c.bogaerts@hccnet.nl

ISSN 0165-6449

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

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



In dit nummer

- 2 *Geschiedenisonderwijs op de schop II*
En nu de praktijk ...
Piet de Rooy
Het rapport van de commissie historische en maatschappelijke vorming is klaar. Voorafgaand aan de bespreking ervan tijdens de jaarvergadering van de VGN op 24 maart a.s. plaatst de voorzitter van de commissie enkele kanttekeningen.
- 5 *Kleiogesprek met Peggy Busman, docente geschiedenis op het vmbo*
Als farao voor de klas
Carla van Boxtel
- 10 *Gordiaantje 1: Het einde van de Tweede Wereldoorlog en de bevrijding van Nederlands-Indië*
De verliezer in de race
Ron Stevens
Na de capitulatie van Japan in Augustus 1945 duurde het nog bijna een maand voordat de eerste Brits-Nederlandse troepen zich in Nederlands-Indië lieten zien. En dat ondanks zo'n politiek explosieve situatie!
- 16 *'Indië' of 'Indonesië'?*
What's in a name?
Tom van der Geugten
Bij het komende examen is het consequent gebruiken van de goede termen extra belangrijk. Slordig omgaan met 'Indië', 'Indo', 'Indiër', Indiaan, Indonesië en Nederlands-Indië maakt het een en ander er voor de leerlingen niet duidelijker op. Wat te doen en waarom? Dit artikel geeft het antwoord.
- 20 *In de Gouden Kom: Geschiedenis I op het vwo*
De geschiedenis van de twintigste eeuw in 80 slu
Elise Storck
In deze bijdrage van de Commissie Havo/Vwo vind je tips om in de uiterst beperkte tijd die voor Geschiedenis I is uitgetrokken toch door je stof heen te komen.
- 24 *Het havo examen van 2000; getallen en meningen*
'Oneerlijk' en 'gemeen'?
Stefan Boom
- 8 **En verder**
Een nieuwe rubriek in Kleio: Gordiaantjes
28 Boek van de maand
30 Boeken
37 Kleiokrant

In het middenkatern in dit nummer zijn de stukken voor de Algemene Ledenvergadering van de VGN opgenomen. Deze wordt gehouden op 24 maart a.s. in Museum Het Valkhof Nijmegen en zal deels gewijd zijn aan de bespreking van het rapport van de commissie De Rooy. De agenda vind je bij de jaarstukken. Geef je tijd op bij de secretaris van de VGN of via de website!

En nu de praktijk...

Het rapport van de commissie-De Rooy is klaar. De discussie over de toekomst van het geschiedenisonderwijs kan beginnen. Ook in de VGN: tijdens de algemene ledenvergadering van zaterdag 24 maart a.s. te Nijmegen komen de voorstellen van de commissie uitgebreid aan de orde. Als inleiding daarop vroeg KLEIO de voorzitter van de commissie, prof.dr. P. de Rooy, naar de 'grote lijnen' die zijn commissie heeft gehanteerd.

2

'Kleio houdt u op de hoogte!' Met die zin besloot Jan van Oudheusden zijn verslag van de veldraadpleging over het conceptrapport van 'de commissie historische en maatschappelijke vorming' in oktober/november 2000. Met veel genoegen wil ik een bijdrage leveren aan het waarmaken van die belofte door in te gaan op zijn uitnodiging om enkele kanttekeningen te plaatsen bij dat stuk. Wat waren nu belangrijke overwegingen in de commissie en welke consequenties zijn er verbonden aan het verloop van de veldraadpleging? Dat zijn de twee vragen die ik als leidraad zal hanteren. Voor alle duidelijkheid wil ik hier nadrukkelijk aan toevoegen dat het nu volgende uitsluitend te beschouwen valt als mijn persoonlijke mening.

Een canon voor het hele geschiedenisonderwijs

Om te beginnen is het wellicht goed om nog eens in herinnering te roepen dat de commissie, die op 1 november 1999 door de staatssecretaris werd geïnstalleerd, voor een enorme

opgave stond. Kort en wat oneerbiedig samengevat was de taak: maak een canon voor de geschiedenis én een nieuw vak 'geschiedenis en maatschappijleer' en doe er niet al te lang over. Zo beschouwd was het overmoed om zelfs maar aan de werkzaamheden te beginnen. In het nu volgende wil ik eerst ingaan op de betekenis die de commissie gehecht heeft aan de canon voor het geschiedenisonderwijs.

Een canon, dat klinkt aantrekkelijk, al was het maar omdat de samenleving daar om vraagt. Dat laatste bleek al uit de vele gesprekken die door de commissie-De Wit zijn gevoerd met vertegenwoordigers van het hoger onderwijs, het bedrijfsleven, de journalistiek en de wetenschappelijke bureaus van vrijwel alle politieke partijen. Onlangs is dat nog eens bevestigd op een grote manifestatie in De Balie te Amsterdam (december 2000).

Maar wat is eigenlijk de functie van een canon? Dat is niet een rijtje culturele feiten (laat staan oordelen daarover), die wij allen geacht worden moeiteloos te kunnen reproduceren (zoals wij allen geacht worden de wet te kennen). Het belang van de laatstgenoemde manifestatie was, dat duidelijk werd

gemaakt dat de grondtoon van een canon juist een voortdurende reflectie is over wie of wat daartoe behoort en waarom dat zo is. Dat is dus een heel andere manier van denken dan blijkt uit *Het Cultureel Woordenboek* (onder redactie van Dolph Kohnstamm en Elly Cassee), waarvan de eerste druk verscheen in 1992 (en de tweede herziene versie in 1998).

Dat was immers een dappere poging samen te vatten wat iedere Nederlander geacht wordt te weten, met de nadruk op feitenkennis. Wat de geschiedenis betreft liep dat van de Acte van Verlatinghe tot de Woningnood, in 42 pagina's.

De lijn die de commissie gekozen heeft wijkt daar sterk van af. Die hanteert namelijk een canon-begrip dat nog het beste werd uitgedrukt door Michaël Zeeman, die in *De Academische Boekengids* nummer 24 (december 2000) schreef: "*De canon leert geen vaststaande grootheden, de canon onderwijst lezen, kijken en luisteren, dat is kritisch oordelen.*"

Een canon is dan ook vooral een uitnodiging tot kritiek, tot aanvulling en wat niet al, maar bovenal tot gebruik: '*the meaning is in the use*'. Vandaar dat in

Prof.dr. P. de Rooy is voorzitter van de commissie historische en maatschappelijke vorming, in de wandeling de commissie-De Rooy.

het rapport van de commissie, om misverstanden te vermijden, de term canon zeer terughoudend wordt gebezigd en de voorkeur is gegeven aan de uitdrukking 'historisch besef'. Over dit begrip is vooral de laatste jaren veel literatuur verschenen; de commissie heeft dankbaar gebruik gemaakt van een omschrijving uit het rapport *Youth and History* (1994), waarin de volgende omschrijving te vinden is: "Historisch besef wordt gekarakteriseerd door de complexe relatie tussen interpretatie van het verleden aan de ene kant en de perceptie van de werkelijkheid in het heden en de toekomstverwachtingen aan de andere kant".

Ook Jörn Rüsen (*Historisches Lernen*, 1994) sluit zich hierbij aan, zoals Gérard Noiriel (*Sur la 'crise' de l'histoire*, 1996) vanuit een geheel andere invalshoek op datzelfde punt uitkomt. Het gaat daarbij niet zozeer om het uit het hoofd leren van 'feiten' (een passieve opvatting van canon), maar om het heden te kunnen zien als 'geworden', als in zekere zin zelfs onbegrijpelijk wanneer men dit niet ziet als het (voorlopig) resultaat van het verleden. Om een uitdrukking van M.C. Brands, emeritus-hoogleraar in de theoretische geschiedenis, te parafraseren: mensen moeten beseffen dat de wereld geen theater is, waarvoor elke dag het doek opengaat voor een nieuwe voorstelling.

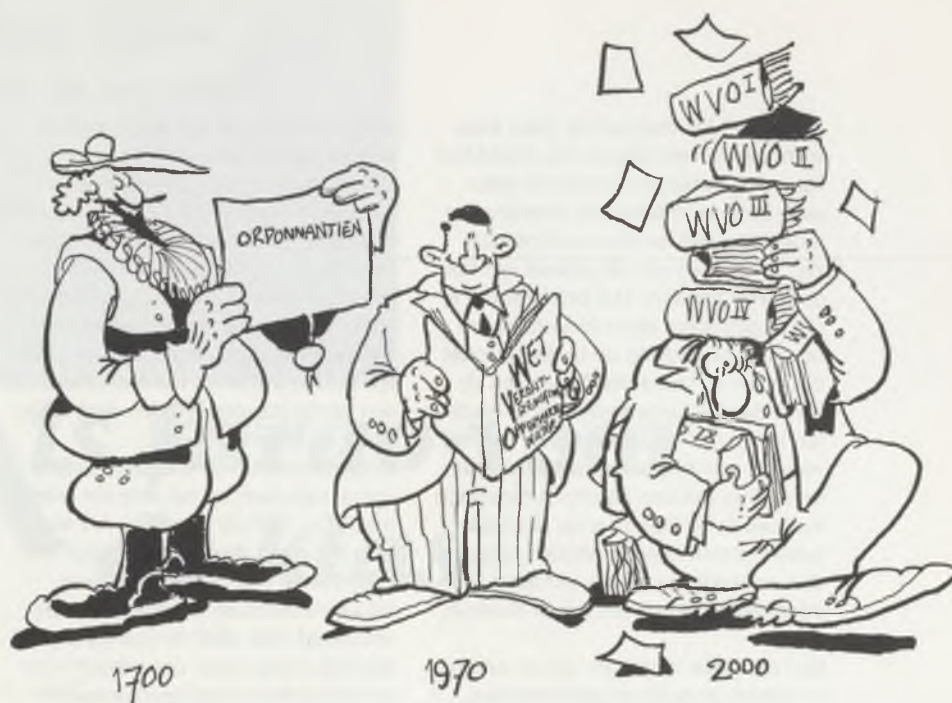
Daar ligt ook de kern van de verantwoording voor het feit dat alle leerlingen geschiedenis op school krijgen: dat is niet een uittreksel van een academische discipline, maar een vak dat hen in staat moet stellen op meer verantwoorde wijze (dan zonder dit vak) het heden te interpreteren.

Dat wil zeggen dat voor een actieve benadering is gekozen: leerlingen moeten er iets mee doen.

Een dergelijke ambitieuze benadering heeft vervolgens een aantal belangrijke consequenties, die in *Kleio* van oktober/november 2000 zijn samengevat (met name het belang van chronologisch kader, concentratie op ordening en oriëntatiekennis).

Het gevolg is in ieder geval dat het in de voorstellen van de commissie niet gaat om meer of minder dan de huidige programma's, maar dat het in een aantal opzichten echt om iets nieuws en iets anders gaat.

De komende jaren zullen dan ook niet een simpele vertaalslag van het 'oude' naar het 'nieuwe' te zien geven (dat



Cartoon: Wim Steenhagen

zou al snel leiden tot het verheffen van de oriëntatiekennis tot een passieve canon).

Dat is te meer van belang, omdat anders bij lezing van het rapport al snel de indruk kan ontstaan dat het vooral veel 'meer' is geworden (terwijl het aantal uren al te gering is voor het huidige programma). Wij hebben juist nadrukkelijk gestreefd naar een opzet, die veel ruimte liet aan school en docent voor het aanbrengen van eigen accenten, voor aanpassingen, toevoegingen en uitweidingen. De commissie heeft voortdurend in het oog gehouden dat de afstand tussen de formele werkelijkheid en de werkelijke werkelijkheid juist kleiner moest worden dan nu in veel situaties het geval is.

Wij zijn er dan ook diep van overtuigd – en in dit verband wil ik wijzen op het feit dat het merendeel van de commissieleden daadwerkelijk voor de klas staat – dat het programma niet alleen 'doenlijk' is, maar zeker op allerlei punten uitnodigt om de specifieke expertise van docenten te benutten, in te spelen op de belangstellingen van leerlingen (bij voorbeeld naar aanleiding van actuele gebeurtenissen), dan wel ruimte te bieden voor bijzondere onderwerpen die voortvloeien uit de levensbeschouwelijke en/of pedagogisch-didactische kleur van de school.

Opmerkelijk vond ik overigens, dat de expert-groep tijdens de veldraadpleging hier minder oog voor bleek te hebben dan de docenten.

Het examen: bepalend voor het onderwijs?

Juist de overweging dat het om een ander programma gaat, dat belangrijke consequenties zal hebben voor de leermiddelen als (om maar eens een kleinigheid te noemen) ook voor de examinering, heeft geleid tot een indringende heroverweging van een aantal passages in het concept-rapport, na en naar aanleiding van de veldraadpleging (in een bijlage op het eindrapport zijn alle wijzigingen expliciet vermeld).

De twee belangrijkste wijzigingen betreffen de fasering van de invoering en de wijze van examinering. Op het eerste punt is het tijdspad langer gemaakt, om daarmee tijd te winnen voor de ontwikkeling van leermiddelen, scholing en het organiseren van een aantal proefprojecten. Het tweede punt houdt daarmee verband. Als wij vinden dat het in het geschiedenisonderwijs moet gaan om de ontwikkeling van historisch besef, dan vergt dat een manier van examinering die daarop is toegesneden. Dit impliceert dat het niet alleen maar moet gaan om de reproductie van geleerde 'kennis' (de geringe betekenis daarvan realiseerde ik me onlangs weer eens, toen ik in twee zittingen een buurjongen op de hoogte bracht van zijn beide eindexamenonderwerpen: hij was geslaagd en een week later echt alles vergeten).

Dit zal een nieuwe aanpak vergen waar nog weinig of geen ervaring mee is

opgedaan. Dit mag echter geen argument zijn om vervolgens het hoofddoel van ons geschiedenisonderwijs maar weer in de la te schuiven: examinering moet natuurlijk eerlijk en uitvoerbaar zijn, maar mag niet de inhoud van het onderwijs bepalen. Dat betekent dat er tijd uitgetrokken dient te worden om op dit punt ervaring op te doen, zodat docenten en vooral leerlingen aan de hand daarvan weten wat hen te wachten kan staan. In dat licht past ook het voorstel aan de staatssecretaris om de oprichting van een historisch-didactisch instituut te faciliteren, waar dergelijke experimenten kunnen worden opgezet dan wel begeleid en dat ons allen kan informeren over de resultaten daarvan.

De commissie heeft, om een en ander zo soepel mogelijk te laten verlopen, een overgangsregeling voorgesteld met betrekking tot het examen om zodoende een verantwoorde invoering van een nieuwe examenregeling mogelijk te maken.

Geschiedenis en maatschappijleer: een nieuw vak

En dan de tweede taak van de commissie, het ontwerpen van het vak 'geschiedenis en maatschappijleer'. Het zal geen geheim zijn dat dit een gecompliceerd deel van de opdracht was. Een aantal malen was reeds geprobeerd een dergelijk vak (vroeger in de stukken aangeduid als 'MMW', mens- en maatschappijwetenschap) te ontwerpen, maar dat was niet succesvol verlopen. Bovendien is er de laatste jaren een discussie gaande over de positie van maatschappijleer, wat het onbevanging deelnemen aan de beraadslagingen over dit nieuwe vak natuurlijk niet bevorderde. Met des te meer genoegen wil ik hier vaststellen dat de desbetreffende subcommissie, onder leiding van collega W. Ultee, er in geslaagd is in grote onderlinge harmonie een voorstel te ontwikkelen.

Dat tijdens de veldraadpleging de eerste reacties kritisch gestemd waren, viel te verwachten. Historici vonden dat er te weinig geschiedenis, leraren maatschappijleer vonden dat er te weinig maatschappijleer in zat: dat is het lot dat ieder nieuw vak dat steunt op twee bestaande vakken beschoren is.

Van belang lijkt me om vast te stellen dat hier een schoolvak is ontwikkeld dat niet gemeten moet worden naar de maat van het eigen vak of de oplei-

ding, maar dat op zijn eigen merites beoordeeld dient te worden.

Daarbij moet in de overwegingen betrokken worden dat de staatssecretaris aan de commissie de opdracht mee heeft gegeven dat dit nieuwe vak gericht diende te zijn op burgerschapsvorming. Als kern daartoe is gekozen: 'de ontwikkelingen in rechten en plichten van de inwoners van Nederland'. In een aantal stappen worden deze uitgewerkt en geconcretiseerd.

In de reacties op de voorstellen werd vooral ingegaan op het vele dat men miste: 'zo vindt de commissie het niet eens nodig ons democratisch stelsel te confronteren met twintigste-eeuwse totalitaire dictaturen', schreef Kleio bijvoorbeeld. Dat vindt de commissie wel degelijk nodig, maar dat gebeurt voor een goed deel in het geschiedenisonderwijs, bij het 'tijdvak van de wereldoorlogen' en het diachronische thema 'staats- en natievorming'. Soms is het handig dat vakken op elkaar afgestemd worden.

Daarnaast is ook in dit programma de algemene lijn dat er ruimte is, zoals hierboven reeds aangegeven, voor eigen accenten. Ik zou het betreuren als de leraren maatschappijleer dit nieuwe vak zouden beschouwen als een ontoereikende selectie uit het vak maatschappijleer, zoals ik het evenzeer zou betreuren als de leraren geschiedenis met enig *dédain* op dit vak neer zouden kijken. Voor alle duidelijkheid zou ik hier aan toe willen voegen dat naar mijn oordeel beide groepen docenten enige bijscholing nodig hebben in elkaars vak, voordat ze het combinatievak kunnen geven.

Van 1 november 1999 tot nu

Ten slotte een paar persoonlijke observaties over de afgelopen periode. Ten eerste is mij opgevallen dat er een geweldige spanning heerst tussen enerzijds de behoefte om zo vrij mogelijk te zijn bij inrichting en indeling van de stof – maar anderzijds een grote druk bestond om een zo exact mogelijke omschrijving van de vakken te geven. We hebben geprobeerd een balans te vinden tussen deze twee tegengestelde wensen (die ik soms bij één persoon tegelijkertijd meende te kunnen opmerken). Dit is uiteraard een spanning die niet alleen bij onze vakken op te merken valt, maar in het algemeen ons onderwijsbeleid kenmerkt. In dit opzicht heb ik overigens met plezier de beschouwingen gelezen van Leo Prick (*Onderwijs op de divan*, 2000).

Ten tweede was ik nogal verrast door de veldraadpleging. In totaal hebben we onze voorstellen besproken met ruim honderd mensen, werkzaam in zeer uiteenlopende scholen, onderwijsniveaus en organisaties. Er was een wonderlijk contrast tussen de algemene instemming met de richting die de commissie had gekozen en het geheel van de voorstellen, maar vervolgens werd nagenoeg ieder onderdeel door de mangel gehaald. Verschillende deelnemers kwamen mij na afloop voor alle zekerheid vertellen dat ze het rapport ondanks alle kritiek interessant en uitdagend vonden. Ik vond dat contrast bemoedigend. Zoals dat in Amsterdam heet: alleen dooie vissies zwemmen met de stroom mee. Met de apathie van docenten en hun vermoedelijkheid over weer een volgende vernieuwing (zoals we soms in de krant kunnen lezen) valt het dus wel mee.

We zijn er van overtuigd dat de relatief open manier waarop de examenprogramma's zijn geformuleerd voldoende ruimte laat voor een eigen, kritische invulling. Er zijn verschillende voorstellen gedaan om allerlei (belangrijke) onderwerpen of aspecten in het programma op te nemen. Als we daaraan tegemoet waren gekomen, dan zou pas een volstrekt dichtgetimmerd programma zijn ontstaan. Het zal er in de toekomst vooral om gaan de ruimte in het programma en de flexibiliteit ervan op te zoeken en te benutten. Het zou zeer wenselijk zijn om de ervaringen, die daarmee worden opgedaan, onderling uit te wisselen.

Tenslotte een enkele opmerking over de commissie. Die was omvangrijk: 23 leden, werkzaam in nagenoeg alle onderwijsniveaus, uit alle delen van het land, allemaal zeer uiteenlopende mensen ook. Het was verbluffend om te zien, met hoeveel *animo* aan het rapport gewerkt werd, hoe fraaie theoretische beschouwingen werden afgezet tegen de relaterende ervaringen in de klas en omgekeerd heel praktische wensen en idealen werden omgevormd tot onderdelen van het rapport. En voortdurend draaide het uiteindelijk om de vraag: hoe brengen we leerlingen historisch besef bij? Het gedeelde engagement met deze vraag maakte het leerzaam én een genoeg om een jaar lang aan deze overmoedig aanvaarde taak te werken.



**Kleiogesprek met Peggy Busman,
docente geschiedenis op het vmbo**

Carla van Bortel

Als farao voor de klas

Peggy Busman werkt als docente tekenen en geschiedenis op de Prinses Ireneschool, VMBO, van het Melanchthon College in Rotterdam. Dit jaar rondt ze haar tweedegraadsopleiding geschiedenis aan de Educatieve Faculteit van de Hogeschool van Utrecht af. Op de opleiding kreeg haar webpagina 'De digitale juf' een prijs. Met haar enthousiasme en creativiteit weet Peggy Busman haar vbo-leerlingen te motiveren voor geschiedenis.

5



Van tekenen naar geschiedenis

Je gaf tekenen. Waarom wilde je een bevoegdheid voor geschiedenis?

Ik had twaalf uur tekenen. Ik wilde graag meer uren, want twaalf is wat weinig. Maar er zijn hier op school maar zes klassen die tekenen hebben. Er was wel een vacature voor techniek. Op een andere school had ik al techniek gegeven. Dat vond ik eigenlijk niks. Toen dacht ik, wat wil je eigenlijk zelf? Want er zijn meer dingen die ik leuk vind. Ik had in Almere lesgegeven in maatschappijleer, economie, aardrijkskunde en geschiedenis. Ik merkte dat, toen ik begon te vertellen over Columbus, de kinderen dat heel leuk vonden. Toen heb ik besloten om geschiedenis te gaan studeren. Het sluit ook mooi aan bij mijn opleiding in kunstgeschiedenis. De docent Duits die hier op school ook geschiedenis gaf, is weer meer Duits gaan geven. Ik heb er nu dus twaalf uur geschiedenis bij. Ik zit in mijn derde en laatste jaar van de deeltijd tweedegraadsopleiding voor geschiedenis.

'Ze moeten weten hoe iets gekomen is'

Wat probeer je aan de leerlingen mee te geven?

Ik zeg niet dat het overal zo is, maar er is een groot verschil tussen docenten die lesgeven in de bovenbouw havo en vwo en docenten die lesgeven in het vmbo. De mensen die op het vmbo lesgeven, zijn over het algemeen mensen die het leuk vinden om meer sociaal bezig te zijn. Op havo en vwo probeer je de leerlingen zoveel mogelijk te leren. Ik probeer op een leuke manier de leerlingen toch iets te laten opsteken van geschiedenis, zoals van de grote culturen van de Egyptenaren en de Romeinen. Na de tweede klas hebben de leerlingen bij ons op school geen geschiedenis meer en kunnen ze het ook niet kiezen. De leerlingen weten dat ook. Ze zijn niet zo geïnteresseerd in een hoog cijfer voor geschiedenis.

Ik praat best veel in de les. Ik probeer te bereiken dat leerlingen die vijftienveertig minuten met hun aandacht bij mijn les zijn en het leuk vinden. Hoe spannender je het maakt, hoe beter ze het onthouden. Als kinderen het leuk vinden, dan ben ik al hartstikke blij. Soms lees je in een schoolboek een hele tekst over steunbomen. Maar zoiets interesseert die kinderen helemaal niet,

en ik vind zoiets ook helemaal niet belangrijk. Ik vind het belangrijk dat ze weten hoe iets gekomen is. Ik vraag bijvoorbeeld aan een leerling: je komt uit Turkije, maar hoe komt het dat je nu hier in Nederland zit? Dat heeft met geschiedenis te maken. Je probeert leerlingen continu bij te brengen dat wat er is, te maken heeft met wat er vroeger is gebeurd.

Beeldend lesgeven

Hoe zien jouw lessen geschiedenis eruit?

Ik geef heel beeldend les. Dat komt natuurlijk ook omdat ik een docent beeldende vorming ben. Toen ik bijvoorbeeld moest uitleggen wat macht is, heb ik een leerling op tafel gezet. Ik had voor de les tegen hem gezegd dat hij één keer heel hard met zijn voet moest stampen. Meteen zat iedereen in de klas rechtop. Als je leerlingen zo'n praktisch voorbeeld geeft, pikken ze het veel beter op. In plaats van uitleg te geven vanuit het boek, kun je veel beter interactief bezig zijn. Er moet in mijn lessen ook ruimte zijn voor de leerlingen zelf. Ze moeten aan kunnen geven dat ze iets niet kunnen of zelf iets willen uitleggen. Als leerlingen iets niet snappen, dan laat ik het vaak door een andere leerling nog een keer uitleggen. Samenwerken is moeilijk voor deze leerlingen. Dus ook het leren samenwerken is belangrijk.

Wat heel goed werkt, is jezelf bij het begin van een thema verplaatsen in de tijd. Bij het hoofdstuk over Egypte was ik farao. Ik had een zelfgemaakte papieren kroon opgezet en stond met een staf te zwaaien. Bij de Romeinen was ik Caesar, en de kinderen speelden het mee. Ik laat aan het einde van een thema de leerlingen vaak een toneelstukje maken. Ze spelen dat dan ook en dat wordt gefilmd. Ze verkleden zich, maken wapens en kaarten. Zo heb ik eens een groepje gehad, dat met playmobile en een tekening een heel slagveld had gemaakt. Als leerlingen zich echt inleven weten ze waar het over gaat.

Bij de lessen over de prehistorie laat ik leerlingen zelf gereedschappen maken. Van een bezoek aan de Verenigde Staten had ik dinosaurussenpoep meegenomen. Dat laat ik dan rondgaan in de klas, zodat leerlingen kunnen voelen en ruiken.

Bij staatsinrichting hebben leerlingen met z'n allen een verkiezingskrant gemaakt. Ze moesten in krantenberichtjes lezen die met staatsinrichting

en met name met de politieke partijen te maken hadden. Door zo creatief bezig te zijn, kunnen deze leerlingen toch een goed product opleveren.

Op Internet vond ik een opdracht van een Amerikaanse docent die zijn leerlingen een mummie liet maken. Dan ga ik naar m'n baas en vraag ik of hij wat geld heeft en ik het mag gaan doen. De mummie wordt gemaakt door een appel en een sinaasappel samen te voegen op een stokje. De appel is het hoofd en de sinaasappel het lijf. De fruitfarao's moeten natuurlijk net als de echte farao's worden ontdaan van hun 'ingewanden'. De leerlingen gingen aan de slag met een bord, een mes en hun vingers in de buik van de fruitfarao. Die werd netjes opgevuld, in de natron enzovoort. De farao werd ingewikkeld en de leerlingen maakten een sarcofaag. Het was echt de moeite waard om naar de resultaten te kijken.

De lessen en de resultaten staan op de site. De leerlingen vonden het leuk en ik ben tevreden over de meeste resultaten. Dit soort dingen kosten wel veel tijd. Ik ben vorig jaar niet eens tot de helft van het boek gekomen.

Maak je zelf lesmateriaal?

Ik vind het boek dat wij op school gebruiken (*Sporen*) niet zo geweldig. Als je het vastpakt is het eigenlijk al te zwaar. Je slaat het open en kinderen worden gek van al die letters. Er staat zoveel tekst in, terwijl meestal maar een klein stukje echt belangrijk is. Voor veel leerlingen is Nederlands niet de moedertaal. Begrijpend lezen is voor deze leerlingen verschrikkelijk moeilijk. De leerlingen hebben helemaal geen zin in nog een les begrijpend lezen. Daarom maak ik ook veel materiaal zelf en heb ik een website met daarop de 'digitale juf'.

Vorig jaar heb ik een excursie georganiseerd naar de tentoonstelling 'Astrix en de Romeinen'. Leerlingen uit de eerste klas klaagden dat zij nooit eens ergens heen gingen. Ik heb toen zelf een opdrachtenboekje gemaakt. Het educatieve materiaal van het museum vond ik veel te academisch. Er zijn voor leerlingen verschillende leerprocessen verbonden aan zo'n excursie. Hoe gedraag je je in de bus? Hoe moet je je gedragen in een museum? Wat kun je daar zien? Wie kun je wat vragen? Het is dus niet alleen maar

Deze pagina's zijn eigenlijk bestemd voor de leerlingen van de VMBO afdeling van het

MELANCHTHON

Wilt u toch een kijkje nemen?

Op de Site voor de geschiedenis van het Oude Egypte?

Mailt u dan De Digitale Juf.

laatste update woensdag 20 december 2000

Klik Hier om verder te gaan

geschiedenis. Er was een jongetje dat altijd een beetje druk en vervelend was, maar bij een bezoek aan een museum met open mond stond te luisteren. Dan ben je als docent toch wel trots.

Wat betekent de lerarenopleiding voor jou?

Wat voor mij nieuw is, is de aandacht voor het ontwikkelen van vaardigheden. Dat heb ik bij tekenen nooit gehad. In de klas heb ik flappen aan de wand hangen om leerlingen onderzoeksvaardigheden aan te leren. Dat werkt heel goed.

Voor de opleiding lees ik veel. Als ik opdrachten voor leerlingen maak, ga ik ook wel op zoek naar boeken. Maar ik ga niet naar de bibliotheek omdat ik zelf nog een geschiedenisboek wil lezen. Daar heb ik gewoon geen tijd voor. De bibliotheek is bovendien al dicht als ik thuis ben. Ik reis elke dag van Rotterdam naar Arnhem op en neer en dan 's avonds nog naar school. In het weekend moet ik studeren. Een sociaal leven heb ik op dit moment nauwelijks.

De digitale juf

Hoe gebruik je je website?

De bedoeling is, dat ik van de twee uur geschiedenis er één per klas ga doorbrengen in het computerlokaal. Ik doe dat niet omdat ik zo nodig wat met ict wil doen, maar gewoon omdat

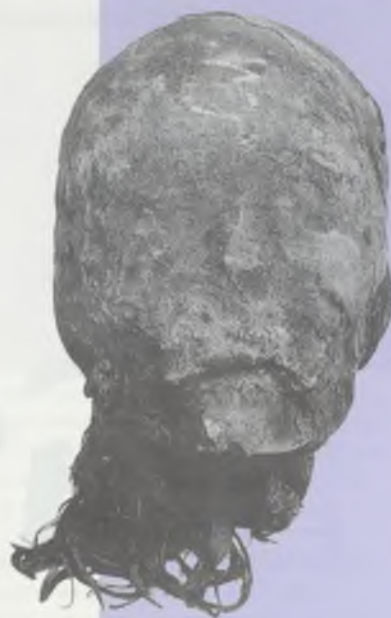
het leuk is. Deze kinderen hebben thuis geen computer. En die dat wel hebben, hebben geen internet. Ze kunnen dus ook nog wat computervaardigheden ontwikkelen.

Tot nu toe heb ik hele goede ervaringen met het gebruik van de site bij de lessen over Egypte. Het mooiste was, dat leerlingen er ook zelfstandig mee aan het werk gingen. Ze moesten daarvoor vaak naar de bibliotheek of naar iemand anders. Wat bleek: de leerlingen gingen naar de bibliotheek! Ik kreeg mailtjes van mijn leerlingen via bibliotheekcomputers. Of ze keken 's avonds bij familie of vrienden op de website en stelden mij via e-mail een vraag.

Wat leerlingen leuk vonden aan het systeem, is dat ze direct antwoord kregen. Als e-mail niet mogelijk was, kregen ze gewoon een e-mail op papier. Ik heb op de site ook reacties van leerlingen (met foto) geplaatst.

De website wordt overigens ook gebruikt door de digitale school van het Kinderziekenhuis in Utrecht.

De website 'De digitale juf' vind je op: **www.euronet.nl/~nahua/**
Je kunt hier via e-mail een password aanvragen om toegang te krijgen.





Gordiaantjes

'Heele zomernachten stonden we tegen 't hek van 't Oosterpark te leunen en honderd uit te boomen. Een heel kamerameublement zou je daaraan hebben kunnen verdienen, als je dat allemaal had kunnen onthouden.

Er wordt toch zooveel geschreven tegenwoordig.'

Nescio, Titaantjes (1914).

8

Kleio start een nieuwe rubriek. Nu, in dit eerste nummer van het derde millennium is het zover. En de naam van de boreling luidt: Gordiaantjes. Vanwaar deze benaming, die lichtjes geurt naar de boenwas, het oude leer en de pijptabak van een studeerkamer? De titel herinnert aan de onversaagde helden van de kunsten en de wetenschap. Tegelijkertijd doet zij denken aan de kunstige knoop aan het voertuig van de Frygische koning Gordias. Geen sterveling had hem los kunnen maken totdat Alexander de Grote zijn zwaard trok en voorgoed een einde maakte aan de verwarring.

Die voortvarendheid kenmerkt bijvoorbeeld ook Gordianus, de fictieve speurder uit de boeken van Steven Saylor, die authentieke misdaden en raadsels oplost in de woelige wereld van het ciceroniaanse Rome. Tussen het doorhakken van de gordiaanse knoop, oftewel in figuurlijke zin: het helderheid brengen in een complexe situatie en de naam van die Romeinse held bestaat een zonneklaar verband. Uiteraard is geen enkele detective voor het toeval geboren.

Net zo min toevallig, én even voortvarend heeft *Kleio* de nieuwe rubriek in het leven geroepen om een herkenbare

reeks artikelen te publiceren. Niet om te sparen voor een 'kamerameublement' natuurlijk, maar om docenten houvast te bieden bij het consumeren van de niet aflatende stroom van wetenschappelijke historische publicaties. Kortom: waar de drukte van de alledaagse onderwijspraktijk niet altijd toestaat de nieuwste ontwikkelingen in het historische onderzoek op de voet te volgen, probeert *Kleio* voortaan in elk nummer een specifiek onderzoeksterrein of een bepaalde thematiek te ontrefelen en toegankelijk te maken.

Uitgangspunten

In 1999 hebben geschiedenisdocenten nieuwe methodes gekozen als leidraad voor hun lessen in de tweede fase. Natuurlijk hebben ze hierbij rekening gehouden met het beleid en de didactische visie van de school, de leerlingenpopulatie, met de inhoudelijke afwegingen van de samenstellers van de methodes, en niet in de laatste plaats ook met de bruikbaarheid ervan in samenhang met andere vakken. Het afgelopen jaar is praktijkervaring opgedaan. De gekozen methodes zijn in de klas en in het studiehuis beproefd.

Docenten weten intussen wel wat ze eraan hebben. Of leerlingen er plezier

aan beleven. Hoeveel tijd het voorbereiden van de lessen voor de docent en de zelfstudie voor de leerling kost.

In deze situatie ziet *Kleio* aanleiding om met de nieuwe rubriek docenten vakinhoudelijk te ondersteunen. Twee overwegingen spelen hierbij een rol. In de eerste plaats hebben slechts drie van de zeven methodes die op de markt zijn een afzonderlijk historisch overzicht opgenomen. Deze drie methodes hebben daar tegelijkertijd echter elk op een andere manier invulling aan gegeven. Een historisch overzicht is nuttig. Zeker met het oog op de onderwerpen voor het centraal schriftelijk eindexamen is het van belang om een goed historisch overzicht voorhanden te hebben om de vastgestelde subdomeinen (in onderlinge samenhang) te kunnen behandelen. Ten tweede vergt het onderwijs in de tweede fase van de docenten een andere didactische benadering. Docenten treden op als organisatoren en begeleiders van het zelfverantwoordelijke leren van hun leerlingen. Tegelijkertijd blijven zij echter de bron van kennis waarop leerlingen kunnen terugvallen. Hierdoor is de taak van docenten uitdagender geworden, zeker gezien het feit dat de klassikale contactmomenten beperkt zijn.

Opzet

De redactie van *Kleio* heeft vooraanstaande, vaak jonge binnen- en buitenlandse wetenschappers uitgenodigd om – vanuit historiografisch perspectief – een toegankelijk en beknopt artikel te schrijven over recente ontwikkelingen op, nieuwe literatuur over en veelbelovende inzichten in hun vakgebied. Deze elementen zijn in alle artikelen terug te vinden. Dit betekent niet, dat de bijdragen aan de rubriek Gordiaantjes volgens een vast stramien zijn geschreven. Integendeel, de auteurs behouden de vrijheid om zelf te bepalen hoe zij hun onderwerp voor het voetlicht willen brengen.

Sommigen kiezen voor een historiografisch overzicht, gekoppeld aan een specialistische casus die aanvulling biedt op de 'common knowledge' van handboeken. Anderen accentueren bijvoorbeeld de verschuivingen in de beeldvorming van hun onderwerpen en laten aan de hand van voorbeelden, nieuw bronnenmateriaal, of herinterpretaties van bekende bronnen zien hoe die ontwikkeling zich heeft voltrokken. Zoveel hoofden, zoveel zinnen, kortom, met als resultaat een afwisselende reeks van lezenswaardige artikelen.

Door middel van de nieuwe rubriek hoopt *Kleio* docenten op de hoogte te houden van wat er op velerlei terreinen van de wetenschappelijke geschiedbeoefening gebeurt. Docenten die slechts beperkt tijd hebben om zich vakinhoudelijk te verdiepen, kunnen kennisnemen van creatieve benaderingen van interessante thema's en onderwerpen, zodat zij zich uitgedaagd voelen om hun eigen historische overzicht (én dat

van hun geschiedenismethodes) aan te scherpen, te verbreden, te synthetiseren. Zo blijft de lesinhoud actueel.

Onderwerpen

Er komen uiteenlopende onderwerpen voor het voetlicht. De ene keer passen de artikelen naadloos binnen een subdomein, of vormen ze zelfs een directe aanvulling op wat in de geschiedenismethode staat. De andere keer behandelen zij onderwerpen of thema's die zo 'exotisch' lijken, dat ze ogenschijnlijk nauwelijks met de gangbare vakinhoudelijke keuzen in de tweede fase te maken hebben.

De redactie houdt scherp in de gaten, dat de artikelen ofwel aansluiten bij de komende eindexamenonderwerpen, ofwel een prikkelende bijdrage leveren aan de invulling van een of meer subdomeinen. Dikwijls bestrijkt een en hetzelfde artikel trouwens beide invalshoeken.

Wat komt deze jaargang aan de orde? Vanzelfsprekend is enig voorbehoud op zijn plaats. Maar gezien het enthousiasme onder wetenschappers om in de nieuwe rubriek te publiceren, kan alvast een kleurrijk panorama van onderwerpen en thema's worden geschetst. Er verschijnt een bijdrage over de politieke cultuur in het 'magies' Nederland van de jaren zestig. Een ander artikel gaat in op het debat over de kruisrakettenkwestie en de Nederlandse vredesbeweging rond 1980. Het actuele vraagstuk van etniciteit en de (allochtone) beeldvorming van de multiculturele samenleving vormt ook een thema, evenals het contact tussen zendelingen, missionarissen en oosterse culturen in de zeventiende en achttiende eeuw.

Voorts is er een artikel over de verbijsterende verschillen in de manier waarop in westerse en niet-westerse landen tegen kinderarbeid is aangekeken, en tevens aan een studie naar de vraag hoe het mannelijk en vrouwelijk lichaam de afgelopen decennia subject van historisch onderzoek zijn geworden.

Met het oog op het thema van het eindexamen in 2002 publiceert *Kleio* vermoedelijk dit jaar nog over de historische beeldvorming van de Sovjet-Unie en andere Oost-Europese landen sinds de val van de muur.

Het eerste Gordiaantje sluit aan bij het eindexamenthema van 2001. De auteur geeft een overzicht van recente literatuur over het einde van de Tweede Wereldoorlog, het ontstaan van de Republiek Indonesië en plaatst hierbij enkele interessante kanttekeningen. Verder gaat hij door middel van een casus zeer gedetailleerd in op de positie van de Nederlandse regering in het internationale machtsspel en op de cruciale positie van het geallieerde militaire apparaat bij het bepalen van de strategie voor de bevrijding van Nederlands-Indië.

Deze genuanceerde casus biedt – op basis van weinig gebruikt bronnenmateriaal – een misschien niet helemaal onverwachte, maar interessante nuancering van en aanvulling op de historische studies die over dit onderwerp zijn verschenen.

De *Kleio*-redactie hoopt dat de rubriek Gordiaantjes bijdraagt aan het verkleinen van de zo nu en dan ervaren kloof tussen wetenschap en onderwijsveld.





Het einde van de Tweede Wereldoorlog en de bevrijding van Nederlands-Indië

Ron Stevens

De verliezer in de race

Na de capitulatie van Japan op 2 september 1945 duurde het nog geruime tijd voordat de eerste Brits-Nederlandse troepen zich in Nederlands-Indië lieten zien. Niet zo handig, gezien de politieke toestand in de kolonie. Het ontstane machtsvacuüm werkte in het voordeel van de Indonesische nationalisten. Uit de stukken blijkt dat Amerikaanse en Britse belangen in het vuur van de strijd voorrang hadden.

10

De Tweede Wereldoorlog startte een keten van ontwikkelingen en gebeurtenissen die na twintig jaar strijd tot het huidige Indonesië leidde. Hierbij hebben Nederland én Indonesië joukende littekens opgelopen. Tot op de dag van vandaag spelen de Nederlandse staatkundige, militaire, juridische erfenissen een belangrijke rol in Indonesië. Deze staat onderdrukt – waar mogelijk – de afscheidingsbewegingen in Atjeh, Nieuw-Guinea, op de Molukken en op Timor, omdat de nationalistische idee van een verenigd Indonesië gelijk staat aan de koloniale eenheid van Nederlands-Indië. De KNIL-ideologie als hoeder en wapendrager van de eenheidsstaat Indië/Indonesië is bovendien geïncorporeerd in het Indonesische leger, dat voor zichzelf een actieve rol in het bestuur ziet weggelegd. De Indonesische rechtspraak, tenslotte, is gebaseerd op de Nederlands-Indische.

Dit artikel geeft een beknopt overzicht van de vele literatuur die de afgelopen jaren op dit terrein is verschenen en presenteert een korte studie van een

voor Nederland én Nederlands-Indië cruciale, maar in het kader van de geschiedschrijving over de Tweede Wereldoorlog onderbelicht gebleven ontwikkeling in de strijd tegen Japan.

Op zoek naar fortuin

Onder historici is de belangstelling voor Nederlands-Indië en Indonesië in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw sterk toegenomen. Geen wonder: twee miljoen Nederlanders zijn al drie generaties lang op een of andere manier verbonden met de gordel van smaragd. Die fascinatie komt onder meer tot uitdrukking in een hausse aan literatuur. De laatste themanummers van het *Tijdschrift voor Geschiedenis* (2000, no. 4), *Spiegel Historiael* (nr. 11/12 nov./dec. 2000) en *Kleio* (nr. 8 dec. 2000) geven een goed en bruikbaar overzicht.

Na het goede, neutrale overzichtswerk *De Nederlandse koloniën. Geschiedenis van de Nederlandse expansie 1600-1975* van J. van Goor uit 1995, verscheen twee jaar geleden de tot nog toe beste historische introductie over Indië/Indonesië: *De waaier van fortuin. De Nederlanders in Azië en de Indonesische archipel, 1595-1950*. De auteur: J.J.P. de

Jong maakte een 'tour de horizon' van de VOC tot het staatsbezoek van koningin Beatrix in 1995. De duidelijke en overtuigende standpunten die hij in dit boeiende boek innam, heeft hij in *Kleio* (nr. 8 dec. 2000) nog eens beknopt de revue laten passeren.

Helaas heeft De Jong zich niet kunnen onttrekken aan een zeker Neerlandocentrisme. Hetzelfde geldt voor de toegankelijke overzichtswerken van H.W. van den Doel: *Het rijk van Insulinde: opkomst en ondergang van een Nederlandse kolonie* (Amsterdam 1996) en *Afscheid van Indië: de val van het Nederlandse imperium in Azië* (Amsterdam 2000).

Dat Neerlandocentrisme komt met name tot uitdrukking in de strikte scheiding die beide auteurs aanbrengen tussen religie en staat. Voor Indonesië gaat die scheiding namelijk niet op: 90% van de bevolking is islamitisch en de politieke islamitische bewegingen hebben tot op heden een grote invloed. Andere auteurs hebben zich hier meer rekenschap van gegeven. Over de islam tijdens de Japanse bezetting schreef bijvoorbeeld H.J. Benda *The crescent and the rising sun. Occupation and resistance 1944-1946* (Ithaca 1972).

Ron Stevens is verbonden aan het Instituut voor Nederlandse Geschiedenis Den Haag.

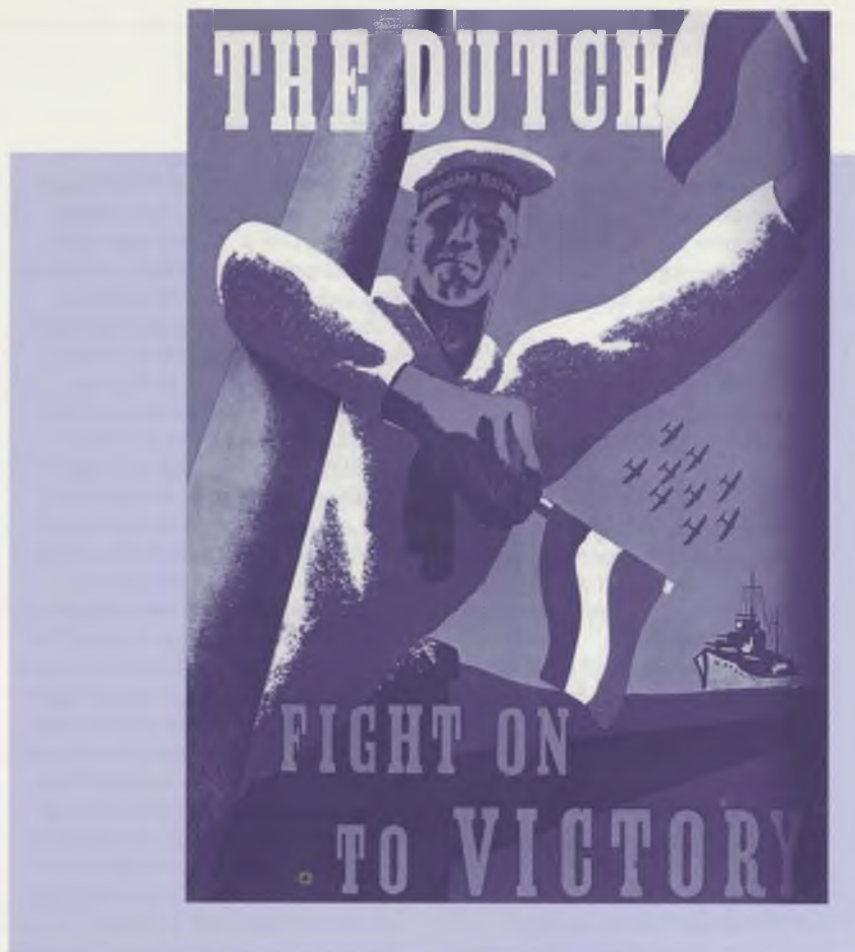
Reeds in 1955 publiceerde H.J.H. Alers, *Om een rode of groene merdeka: 10 jaar binnenlandse politiek* (Eindhoven 1956). Het scheelde in 1945 weinig of de islamitische politieke beweging had haar zin doorgedrukt: in de voorlopige grondwet van de Republiek Indonesië was dan opgenomen geweest dat er maar één ware God was: Allah. De strijd tussen een sociale of een islamitische revolutie bleef tot ver na de onafhankelijkheid voortduren. De Leidse hoogleraar C. van Dijk schreef hierover *Rebellion under the banner of Islam* (Den Haag 1981). Zijn boek is in het Indonesisch vertaald en behoort aldaar tot de meest gelezen wetenschappelijke historische studies.

Schrijvers als J.J.P. de Jong en Van den Doel staan als het ware op de schouder van andere wetenschappers. Zij brengen synthese aan daar waar de specialisten gedetailleerder, wellicht preciezer maar minder toegankelijke studies uitbrengen. Dat heeft zo zijn voordelen, maar leidt soms ook tot omissies in onze beeldvorming.

Nieuw historisch onderzoek

Deze constatering geldt eveneens voor de geschiedschrijving van de Tweede Wereldoorlog en de bevrijding van Nederlands-Indië. Hierover is al zoveel geschreven, specialistische studies én syntheses, dat de vraag gewettigd is wat nieuw historisch onderzoek dan nog vermag op te leveren. Over de Nederlandse regering in ballingschap te Londen heeft L. de Jong twee banden in zijn *Geschiedenis van het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog* geschreven. Samen met het deel over Nederlands-Indië behoort dat tot zijn beste werk. Hij maakte uitstekend gebruik van interviews, aantekeningen van koningin en ministers (waar hij exclusief toegang tot had), divers archiefmateriaal én van het werk van de *Parlementaire enquête-commissie regeringsbeleid 1940-1945*, waarvan hij het niet-gepubliceerde materiaal over de val en herovering van Nederlands-Indië in zijn *Geschiedenis* verwerkte.

Sindsdien is veel bronnenmateriaal voor onderzoekers en geïnteresseerden beschikbaar gekomen. Momenteel legt het Instituut voor Nederlandse Geschiedenis (Den Haag) de laatste hand aan de voltooiing van de bronnenpublicatie *Documenten betreffende de Nederlandse Buitenlandse Politiek 1940-1945*. Bij hetzelfde instituut verscheen in 1995 het



laatste deel van de bekende 20-delige bronnenpublicatie *Officiële bescheiden betreffende de Nederlands-Indonesische Betrekkingen 1945-1949*. Ook wordt daar nu gewerkt aan een 4-delige bronnenpublicatie over de periode 1950-1963 waarin de kwestie Nieuw-Guinea centraal staat. Bovendien is het Algemeen Rijksarchief (Den Haag) er de laatste jaren in geslaagd om bijna alle archieven gevormd door de regering in ballingschap te Londen, door de voorlopige Nederlands-Indische regering in ballingschap in Australië en door de hoofdrolspelers in de gebeurtenissen van die tijd te verzamelen en te inventariseren.

Leveren deze systematische ontsluiting van bronnenmateriaal en de daaruit voortvloeiende publicaties nieuwe historische inzichten op? Deze vraag is met een volmondig ja te beantwoorden, zij het met de kanttekening dat de kernarchieven die aan het meest recente historische onderzoek ten grondslag liggen *Nederlandse* archieven zijn, gevormd door *Nederlandse* archiefvormers, die de historische werkelijkheid door een *Nederlandse* bril zagen. Om deze kanttekening én vooral het belang van het nieuwe bronnenmateriaal te illustreren, is in het vervolg van dit artikel een korte studie opgenomen

over een debat dat direct na de Tweede Wereldoorlog en opnieuw in de jaren tachtig de pennen incidenteel in beweging heeft gebracht. Centraal daarin stond de vraag of Groot-Britannië en de Verenigde Staten Nederland en Nederlands-Indië in de steek hebben gelaten bij de herovering van de archipel en de hervestiging van het Nederlands-Indische gezag.

Een nieuwe, in elk geval vooralsnog weinig gebruikte bron kan op deze vraag antwoord geven: de notulen van de Ministeriële Commissie Oorlogvoering (MCO). De MCO was een onderraad van de ministerraad en coördineerde de oorlogsinspanningen van de Nederlandse regering. Premier Gerbrandy had de MCO geïnitieerd, nadat hij zijn eigen portefeuille in mei 1942 had omgevormd tot 'Algemene Oorlogvoering van het Koninkrijk' (AOK). Zodoende had Gerbrandy het voorbeeld van Churchill gevolgd en zijn eigen 'War Cabinet' gecreëerd. De katholieke en sociaal-democratische ministers hadden zich daar lang tegen verzet met het argument dat een dergelijke staatkundige constructie niet in het Nederlandse staatsrechtelijk systeem en de politieke traditie paste. L. de Jong heeft slechts spaarzaam gebruik gemaakt van de uitgebreide

notulen van de MCO, ofschoon die een goed inzicht geven – zoals uit het vervolg van dit artikel blijkt – in de grote geschilpunten binnen de regering en in strategische keuzes waarvoor de betrokken ministers zich gesteld vonden.

Een nieuwe strategie?

Een jaar na de capitulatie van Nederlands-Indië op 8 maart 1942 was de Nederlandse regering volledig afhankelijk van de goodwill van Groot-Brittannië en de Verenigde Staten. In principe konden de Nederlandse militairen, diplomaten en ministers de geallieerde strategie niet beïnvloeden, maar wellicht kon men – zo meende althans de militaire attaché van de Nederlandse ambassade bij de Nationalistische regering van China te Chungking: KNIL-kolonel Buurman van Vreeden – hier en daar dan toch bijsturen. Met zijn superieur, ambassadeur Lovink, had hij vele malen gediscussieerd wat de beste strategie voor de herovering van Nederlands-Indië zou zijn. Lovink was pas benoemd in Chungking. Hiervoor was hij secretaris-generaal van Gerbrandy's ministerie van AOK geweest en vóór de Japanse inval directeur van de afdeling Oost-Aziatische Zaken, de dienst die zich voornamelijk bezighield met de contra-spionage tegen Japan. Buurman van Vreeden vervulde, bij gebrek aan mankracht, een dubbel-functie. Hij was naast militair attaché in Chungking ook stafofficier in het hoofdkwartier van de commander-in-chief India: Auchinleck.

In een nota van 18 september 1943 aan deze Britse maarschalk betoogde Buurman van Vreeden, met instemming van Lovink, dat de beste optie om de Japanners te verslaan de verovering van Singapore en Malakka via Sumatra was. Andere opties voldeden in deze Nederlandse optiek minder goed. De acties onder leiding van MacArthur, met de bloedige en langdurige gevechten op en rond het eiland Guadalcanal, hadden, volgens Buurman van Vreeden, de Japanners juist in de kaart gespeeld. De herovering van Nederlands-Indië en de Filipijnen zou de geallieerde opmars namelijk vertragen, terwijl de Japanners dicht bij hun eigen bases konden blijven opereren. De geallieerde marinebases (Ceylon, Australië en Hawaï) lagen daarentegen te ver weg van het strijd-toneel. Een andere optie: oprukken via het Chinese vasteland, was een illusie vanwege de slechte staat waarin het Chinese leger verkeerde. De aanval op Birma via Rangoon, tenslotte, kostte teveel middelen en zou op termijn de positie van Japan niet aantasten. Bleef dus over een invasie van Sumatra en Malakka. Verovering van deze gebieden en Singapore gaf de geallieerden een stevig bruggenhoofd en een marinebasis. Hiervandaan kon met gerichte operaties de ruggengraat van de Japanse zeeverbindingen in de Chinese en Gele Zee worden vernietigd. De verovering van de olievelden van Borneo was de volgende stap.

Het strategische voordeel van deze optie was volgens Buurman van

Vreeden groot. De Japanse strijdkrachten in Birma, Indo-China en Nederlands-Indië zouden worden bedreigd, alsmede de Japanse strijdkrachten die tegen MacArthur vochten.

Zonder dat Buurman van Vreeden het wist, had Churchill op de eerste Brits-Amerikaanse conferentie ter vaststelling van de gezamenlijke strategie te Quebec (augustus 1943) gepleit voor dezelfde strategie.

De Amerikanen waren sceptisch. De geallieerden hadden weinig troepen en landingsvoertuigen in Zuid-Oost Azië en MacArthur had die bovendien hard nodig. Eventuele versterkingen konden alleen uit de Verenigde Staten komen. De tekorten op het Europese strijd-toneel waren groot. De hoogste Amerikaanse officier generaal Marshall, chef-staf van het Amerikaanse leger, tekende dus bezwaar aan tegen deze Britse strategie.

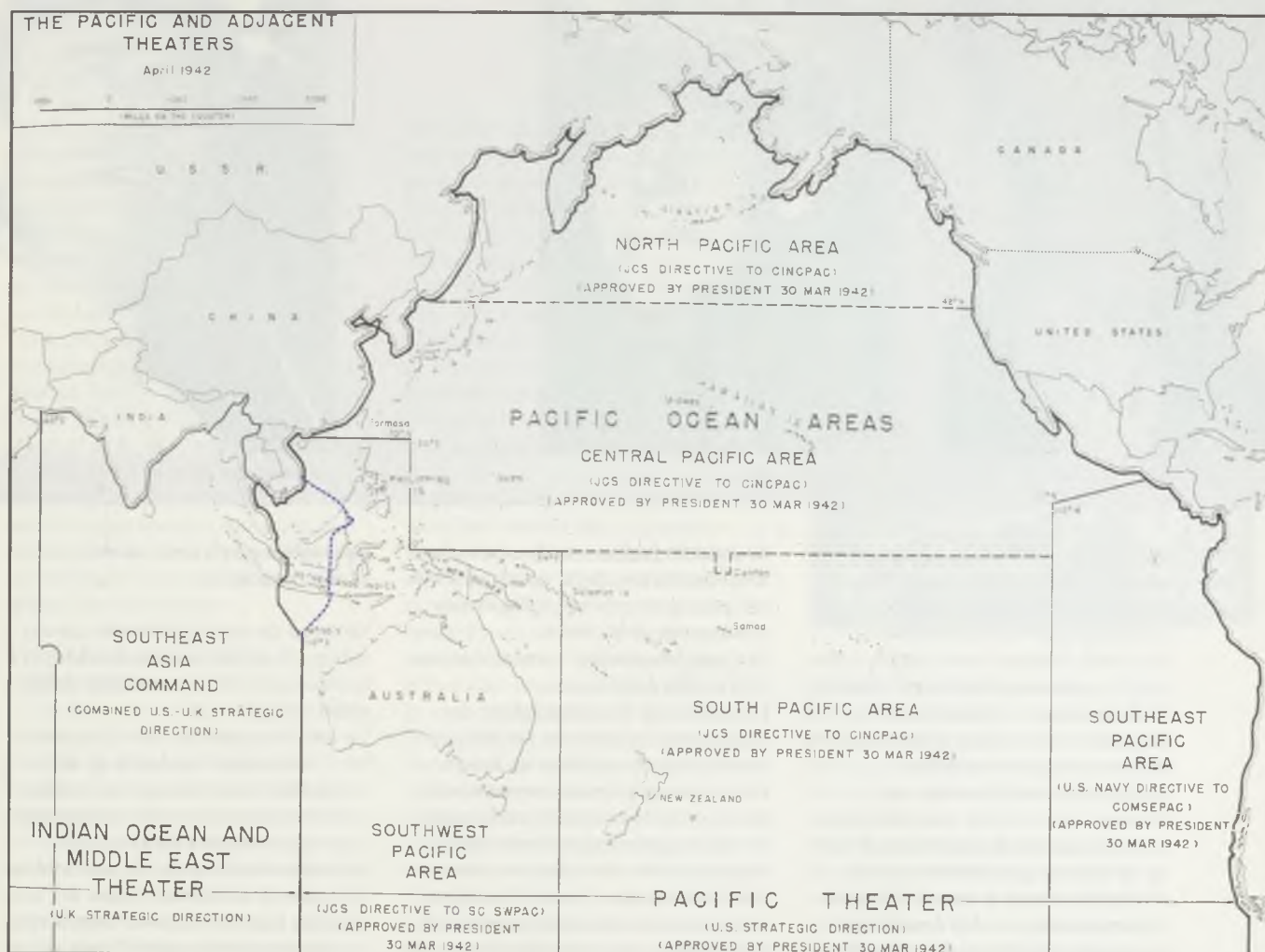
Op dezelfde conferentie drongen de Britten erop aan het strijd-toneel in Azië opnieuw in te delen, zodat Nederlands-Indië binnen de South West Pacific Area (SWPA) viel onder commando van generaal MacArthur. Sumatra en Malakka bleven in deze verdeling echter onder verantwoordelijkheid van het South East Asia Command (SEAC) onder commando van admiraal Mountbatten, de opvolger van Auchinleck.

Buurman van Vreeden was door zijn dubbelfunctie snel op de hoogte van de Quebec-conferentie en constateerde de ondoelmatigheid van deze nieuwe grens. Hij maakte een nieuwe nota. Daarin beargumenteerde hij, dat de grens van SEAC oostelijker moest komen en Borneo, Java en tussenliggende eilanden moest omvatten. Op het moment dat de geallieerden in een volgende fase klaar stonden voor de invasie van de Filipijnen, zou een nieuw operationeel commando moeten worden ingesteld. Nederlands-Indië zou dan het gebied van 'mopping up'-operaties (grote schoonmaak) worden onder commando van een Nederlandse bevelhebber.

Buurman van Vreeden bood deze nieuwe nota aan aan Mountbatten, aan minister van Oorlog Van Lidth de Jeude en minister van Buitenlandse Zaken Van Kleffens. Die stuurde op zijn beurt enige doordrukken aan minister van Marine Furstner, minister van Koloniën Van Mook en Gerbrandy. Ambassadeur



Ambassadeur Lovink (links) in gesprek met vice-admiraal Pinke (1947).



Het strijdtoneel in Azië: — grens van SEAC; - - - - - voorgestelde grens

Lovink bezocht Mountbatten in New Delhi. Als kenner van Japan en deskundige op het gebied van contraspionage had hij het oor van de onlangs benoemde SEAC-bevelhebber en hij liet dan ook niet na de visie van Buurman van Vreeden nadrukkelijk onder diens aandacht te brengen.

De strategie die Buurman van Vreeden voorstelde, had echter één fundamentele zwakte: de nodige troepen konden pas naar het SEAC-strijdtoneel worden getransporteerd *nadat* de oorlog in Europa was afgelopen. De enige grote troepenmacht in Azië op dat moment stond immers ter beschikking van MacArthur (SWPA).

Verdeeldheid

In de MCO-vergadering van 14 januari 1944 stelde Van Kleffens de vraag of de grenzen van SEAC reeds waren verlegd en zo ja, of de opleiding van het op te richten Nederlandse expeditieleger voor het Verre Oosten nu in Groot-Brittannië of in de Verenigde Staten moest geschieden. Van Mook en Van Kleffens richtten zich op de Verenigde Staten. Gerbrandy voerde

consequent een pro-Britse koers, evenals de minister van Marine en commandant van de zeestrijdkrachten: Furstner. De Nederlandse oorlogsvloot was trouwens geheel geïncorporeerd in de Britse vloot, verspreid over de gehele wereld en daarom kon – indien nodig – moeilijk een eigen smaldeel worden geformeerd.

Furstner schrok er niet voor terug bij de Britse admiraliteit steun te zoeken in verband met deze interne conflicten binnen de Nederlandse regering. Van Mook drong er immers al een jaar op aan dat de Marine ervaren officieren en technici met Nederlands-Indische achtergrond zou afstaan voor bestuursdiensten ingeval van herovering van gedeelten van Nederlands-Indië. Desnoods moesten schepen uit de vaart worden genomen. Van Kleffens steunde Van Mook: het herstel van het Nederlandse gezag in Indië was belangrijker dan de vloot. Gerbrandy vertrouwde de Amerikanen echter niet. Hun leidende functionarissen hadden naar zijn smaak te vaak de trom van recht op zelfbeschikking voor koloniale volkeren geroerd. Hij had meer vertrou-

wen in Churchill die hem meermaals had gezegd: *'We'll give you your Indies back'*.

Amerikaanse steun

Furstner meldde in de MCO van 6 januari 1944 dat de Britse autoriteiten in het uit de vaart nemen van schepen niets zagen. Volgens hen zou Van Mook na het einde van de oorlog in Europa genoeg tijd hebben om zijn personeel in Nederland te werven. Tezelfdertijd had Gerbrandy eigenmachtig de instructie aan de vertegenwoordiger bij de Combined Chiefs of Staff (CCS) in Washington (Dijkhooorn) veranderd. Die mocht geen voorkeur uitspreken voor de opleiding van het Nederlandse expeditieleger in Groot-Brittannië of de Verenigde Staten. Dat moesten de Combined Chiefs of Staff uitmaken. De Britse generaals bij de CCS wisten raad: zij meenden dat de opbouw van het expeditieleger, bestaande uit Nederlandse soldaten, het beste in Groot-Brittannië kon geschieden omdat zij Nederland tot de Britse invloedssfeer vonden behoren. In april 1944 kreeg een en ander z'n beslag.



Generaal Marshall



Generaal MacArthur



Admiraal Mountbatten

Ondertussen verbleef Van Mook in januari 1944 voor besprekingen in Washington. Hij was al sinds februari 1942 kind aan huis bij president Roosevelt, Marshall en de andere leden van de geallieerde Combined Chiefs of Staff vanwege de strijd om Java. Bovendien stond hij op goede voet met de charismatische MacArthur. Nadat de Nederlandse nota van Buurman van Vreeden door Dijkhoorn was gepresenteerd, wees Marshall hem op de opleidingsfaciliteiten van het Amerikaanse leger in Hawaï. De grote herbewapening van het Amerikaanse leger in de strijd tegen Japan liep langzaam af en dientengevolge kwam ruimte vrij voor de opbouw van het Nederlandse expeditieleger.

In wezen was Marshalls hint een belofte. De gehele bewapening en het vervoer van het Nederlandse leger zouden door de Verenigde Staten worden verzorgd. Op weg naar Australië inspecteerde Van Mook de trainingsfaciliteiten op Hawaï en zijn rechterhand Sitsen had intussen een doortimmerd alomvattend plan voor de hulp aan en wederopbouw van Nederlands-Indië bij de Combined Boards in Washington ingediend. Dit plan werd gehonoreerd. In Australië maakte Van Mook afspraken met MacArthur over de overdracht van het militaire bestuur in de bevrijde gebieden aan Nederlands-Indische ambtenaren. Eenzelfde afspraak maakte hij met Mountbatten voor het SEAC-gebied. Juni 1944 werd Hollandia door MacArthurs troepen op Nieuw-Guinea veroverd.

Terug in Londen hoorde Van Mook echter het nieuws dat Groot-Brittannië het expeditieleger ging opleiden. In de MCO ging hij daarom opnieuw het gevecht aan met Furstner inzake de overheveling van marinemensen naar

de Indische bestuursambtenarenopleiding. Tevens diende hij op 14 juli 1944 een nota in over de wijziging van de grenzen van SEAC-SWPA. Opnieuw was de MCO verdeeld in pro-Brits en Pro-Amerikaans. Een week later onderhandelden de minister van Scheepvaart De Booij en Van Mook met de Britten en Amerikanen over een nieuwe overeenkomst die de grote Nederlandse mailschepen die als troepenschepen dienst deden, beoogde uit te lenen aan een United Maritime Executive Board. Onderdeel hiervan was de eis, dat eenderde deel van de eigen vloot beschikbaar zou zijn voor de ravitaillering en het vervoer van de Nederlandse troepen naar Australië en Nederlands-Indië. Deze eis werd niet vastgelegd in het verdrag.

MacArthurs tournure

Nieuwe berichten uit Australië stemden Van Mook niet vrolijk. MacArthur had Van Mooks medewerker Van der Plas in vertrouwen geïnformeerd over zijn conferentie met Roosevelt midden juli 1944 op Hawaï. Roosevelt had hem gezegd dat de Britten een uitbreiding van de SEAC-grenzen naar het oosten wilden tot aan Nieuw-Guinea en had aan dat verlangen toegegeven vanwege het bondgenootschappelijk belang en omdat de Nederlanders ook niet precies aangeven wat zij wilden. Ondanks de belofte die Marshall eerder had gedaan, stelde de Nederlandse regering kennelijk geen prijs op Amerikaanse hulp. Van der Plas vertrok spoorlags naar Londen. Gerbrandy had echter geen tijd voor hem. Zijn hoofd stond naar andere zaken. Het was de week van Dolle Dinsdag en Nederland leek op het punt te staan bevrijd te worden. En wederom redeneerde Gerbrandy, dat als Nederland snel bevrijd zou worden de voor Indië benodigde troepen

gemakkelijk op de been konden worden gebracht.

Vanwege de snelle geallieerde opmars richting Duitsland werd in Quebec opnieuw een Brits-Amerikaanse conferentie belegd.

De MCO-vergadering van 12 september 1944 besloot Van Mook en admiraal Helfrich uit te sturen naar Quebec om het standpunt van de Nederlandse regering inzake de bevrijding van Nederlands-Indië onder de aandacht te brengen. Zij arriveerden te laat in Quebec, maar werden wel toegelaten tot de vergadering van de Chiefs of Staff op 26 september in Washington. Het pleidooi van MacArthur om na de verovering van de Filipijnen op te rukken naar Nederlands-Indië vond geen genade.

Van Mook vertrok daarna definitief naar Australië om er zijn taken als hoofd van de voorlopige Nederlands-Indische regering op zich te nemen. MacArthur was hem daarbij terwille. Van Mook mocht zijn oude hoofdkwartier in Brisbane overnemen. Bovendien zette MacArthur zijn opmars richting Nederlands-Indië voort. Australische eenheden zouden Noord-Borneo met zijn rijke olievelden bezetten, terwijl hij drie Amerikaanse divisies klaar had staan voor de verovering van Java. Hier stak Marshall echter een stokje voor. Hij gaf MacArthur op 10 april 1945 expliciet opdracht om op 15 augustus 1945 zijn Nederlands-Indische operatiegebied over te dragen aan Mountbatten en de Amerikaanse troepen te vervoeren naar de Filipijnen voor de aanval op Japan. MacArthur werd bovendien benoemd tot bevelhebber van de legereenheden die het Japanse vasteland zouden veroveren. MacArthur speelde dus dubbel spel tegenover Van Mook. Hij had hem niet

op de hoogte gebracht van zijn eigen aanbevelingen (25 februari 1945) aan Marshall om de Amerikaanse troepen uit de SWPA te halen en te concentreren voor de aanval op Japan.

Hoewel MacArthur wist dat de aanval op Java door Marshall was afgelast, zei hij Van Mook dat de aanval op Japan – gepland voor eind oktober 1945 – waarschijnlijk in de lente van 1946 zou plaatsvinden.

Pas op 19 juni 1945 (nadat hij van Marshall de expliciete order had ontvangen om de opmars naar Java te aborteren) zou hij Van Mook officieel op de hoogte brengen van de commandoverandering en het gegeven dat de Verenigde Staten alle bases in het gebied zouden verlaten.

Van Mook in grote problemen

De Nederlandse regering te Londen stond inmiddels voor andere problemen. De geallieerden eisten van Nederland troepen die gedeelten van Duitsland zouden bezetten. De Britse admiraliteit en CCS weigerden Nederlandse oorlogsschepen over te plaatsen naar het Verre Oosten. Ook werden geen troepenschepen voor het Nederlandse expeditieleger ter beschikking gesteld. Desondanks stelde De Booi, gesteund door Gerbrandy, in de MCO-vergadering van 4 mei 1945 voor dat de regering de Nederlandse troepen en hospitaalschepen met personeel ten laste van Nederland ter beschikking van de geallieerden zou stellen. Het

voorstel werd uiteindelijk aanvaard na aanvankelijk te zijn aangehouden omdat de meerderheid van de MCO hieraan voorwaarden wilde verbinden. Gerbrandy en De Booi hielden echter het been stijf.

Tevergeefs probeerde Van Mook, die de San Francisco-conferentie had bijgewoond eind mei samen met ambassadeur in Washington Loudon bij de CCS in Washington het vervoer van de bestuursambtenaren uit Nederland naar Australië te regelen.

In de MCO-vergadering van 6 juli 1945 werd Van Mooks telegram met zijn bezwaren tegen de aanstaande grenswijziging tussen SEAC en SWPA besproken. Van Kleffens gaf daarop Loudon opdracht om de nieuwe Amerikaanse president Truman te bewegen MacArthur naar Java op te laten rukken. Truman bleek intussen al op weg naar de conferentie van Potsdam. Nog altijd werd geen prioriteit geven aan het vervoer van Nederlandse troepen en bestuursambtenaren naar Australië. Via allerlei kanalen werd geprobeerd om de nieuwe Nederlandse minister-president Schermerhorn, oud-premier Gerbrandy en Van Kleffens tot de conferentie in Potsdam toe te laten. Mountbatten kreeg op de Potsdam-conferentie de opdracht om op 15 augustus het Nederlands-Indisch gebied, behalve Nieuw-Guinea (dat al onder Nederlands-Indisch gezag stond) over te nemen. Een onmogelijke opdracht omdat hij niet over genoeg Britse manschappen en schepen beschikte, want die werden op dat ogenblik in positie gebracht voor de landingen op Japan. Mountbatten wist ook dat Japan op het punt stond zich over te geven. De atombommen op Hiroshima en Nagasaki hadden hun uitwerking immers niet gemist. Van Mook zat met zijn handen in het haar. Hij bestookte de Nederlandse regering met telegrammen om de nieuwe Britse regering te bewegen troepen en schepen te sturen naar Indië. De Britten gaven echter prioriteit aan de herbezetting van Singapore, Maleisië en Hongkong.

In Australië had Van Mook de beschikking over enkele KNIL-detachementen, wat vliegtuigen en enkele schepen. Bovendien werden de voorraden in de Verenigde Staten, bedoeld voor Nederlands-Indië volgens het plan van Sitsen, verscheept naar de Filipijnen. Hij was volledig overgeleverd aan de



goodwill van de Britten en de Australiërs. Zij hadden andere prioriteiten en bovenal klonk de kreet: *'Bring the boys back home'*. Hetgeen geschiedde met behulp van de Nederlandse troepenschepen.

Mountbatten gaf opdracht aan de Japanse bevelhebbers om in Indië de orde te handhaven. Een maand later, 15 september 1945, verscheen de eerste kleine Brits-Nederlandse troepenmacht op de rede van Jakarta. In het ontstane machtsvacuüm kreeg de 'Republik Indonesia' de kans zich te ontwikkelen.

Tot slot

De ironie wil – zo blijkt uit die interessante, maar vooralsnog spaarzaam gebruikte MCO-notulen – dat Van Mook, die zijn kaarten had gezet op de Verenigde Staten, juist in de steek werd gelaten door zijn grootste Amerikaanse bondgenoten Marshall en MacArthur. Hij had het moeten afleggen tegen Gerbrandy c.s. die hun kaarten hadden gezet op Churchill. Dezelfde Gerbrandy zou zich in de jaren daarna als één van de felste tegenstanders van Van Mook ontpoppen. Buurman van Vreedens plannen voedden de verdeeldheid binnen de Nederlandse regering en kwamen de Britten goed uit. Maar de Britten kregen tenslotte de rekening gepresenteerd voor hun streven de grenzen van SEAC te verschuiven. De ontwapening van de Japanse strijdkrachten, de bescherming van de burgergeïnterneerden uit de Japanse kampen en de handhaving van het gezag op Java en Sumatra zou hen veel bloed, zweet en tranen kosten.



Dr. H.J. van Mook spreekt de bevolking van het bevrijde dorp Daao op Morotai toe.

What's in a name?

16

Kun je wel spreken van 'Indonesië' in de historische periode waarin deze naam nog niet bestond?

Door het examenonderwerp 'Nederland-Indonesië' vindt discussie over deze vraag nu ook in de geschiedenisles plaats. Als bijdrage aan deze discussie laat dit artikel zien welke begrippen in het verleden en in de moderne geschiedschrijving gebruikt zijn.

Tom van der Geugten is verbonden aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg



Het klinkt zo bekend: het oude 'Egypte' en het oude 'Griekenland'. We zijn er zo aan gewend dat we er zelden bij stilstaan dat deze namen nog niet bestonden in de tijd waarover het gaat. Egypte komt van het Griekse Aiggyptos en Griekenland van het Latijnse Graecus. Het is natuurlijk bekend dat de Hellenen, de oude Grieken, hun land Hellas noemden, maar bij de Egyptenaren ligt dat wat lastiger. Gebruik van actuele namen in historische beschrijvingen komt niet alleen

voort uit beperkte kennis. Het helpt ook de geschiedenis in zijn geografische context te begrijpen. Naamsveranderingen zijn soms lastig, bijvoorbeeld als oude en nieuwe namen betrekking hebben op verschillende grondgebieden, zoals bij Sovjet-Unie en Rusland. Soms zijn ze moeilijk te aanvaarden, zoals bij voormalig premier Ian Smith, die zichzelf nog steeds 'Rhodesiër' noemt en zijn land 'Rhodesië' in plaats van Zimbabwe. In de moderne geschiedschrijving zien we

dat de actuele naam 'Zimbabwe' ook voor vroeger tijden wordt gebruikt, net als 'Nederland in de steentijd'.

In de CE-stofomschrijving 'Nederland-Indonesië' wordt 'Indonesië' gebruikt als geografisch begrip; autochtone bewoners worden Indonesiërs genoemd. De historische wisselwerking tussen de twee culturen komt tot uiting in zinnen als: "Op het kruispunt van wederzijdse beïnvloeding gedurende vier eeuwen van Nederlands-Indonesische contacten kwamen eigen Indische cultuurvormen tot ontwikkeling, zoals de Indische keuken, waarin naast Indonesische en Nederlandse ook Chinese en Indiase ingrediënten werden opgenomen."

In dit verband is het interessant dat sommige Nederlanders bezwaar hebben tegen gebruik van 'Indonesië' voor vroeger tijden. Het gaat om twee discussies, een pragmatische en een meer theoretische. In de eerste plaats is er de vraag in hoeverre het voor een verantwoordde voorbereiding op het CE verstandig is dat docenten (en examenkanten) zich conformeren aan de terminologie van de stofomschrijving. Daarbij moet gedacht worden aan het risico dat leerlingen een op de stofomschrijving gebaseerde examenopdracht verkeerd zouden kunnen begrijpen. Gebruik van 'Indisch' in plaats van 'Indonesisch' zou er bijvoorbeeld toe kunnen leiden dat bij "europeanisering van de Indische mengcultuur" verondersteld wordt dat het gaat om de autochtone cultuur.

Rob Nieuwenhuys Oost-Indische Spiegel

Wat Nederlandse schrijvers en dichters over Indonesië hebben geschreven, vanaf de eerste jaren der compagnie tot op heden



Gezien het belang van de leerling lijkt afwijken van de stofomschrijving mij niet verantwoord.

De tweede, meer omvattende discussie betreft het gebruik van actuele namen voor vroeger tijd. Over dit anachronisme schreef Van Doorn in zijn inleiding op *De laatste eeuw van Indië* (1994): "De keuze voor eurocentrisme verklaart ook de consequente voorkeur voor de termen 'Indië' en 'Indisch'. De termen 'Indonesië' en 'Indonesisch' blijven gereserveerd voor verschijnselen die samenhangen met de nationalistische beweging en de latere nationale staat. (...) De bedoeling is slechts de anachronismen te vermijden, wat het beste kan worden bereikt door aan te sluiten bij de destijds gebruikelijke terminologie. Niet wordt bestreden dat 'Indonesië' in de zin van 'de archipel', dus zuiver geografisch gebruikt, soms 'Indië' kan vervangen (...) Het blijft naar mijn mening onzinnig over 'Indonesiërs' te spreken als het mensen betreft die leefden voor de 'uitvinding' van de term of zich er niet van bewust waren tot een natie-in-wording te behoren."

Terminologie tot 1900

Welke termen zijn in het verleden gebruikt? 'Indië' of 'Oost-Indië' werd van de zestiende tot de achttiende eeuw gebruikt voor het gebied rond de Indische Oceaan en het Verre Oosten. In zijn *Itinerario* gaf Jan Huygen van Linschoten in 1596 een beeld van de bevolking van deze gebieden, van Mozambique tot China. Van Linschoten gebruikte de Nederlandse begrippen 'Indien', 'Indianen' en 'Indiaanse'. Hij schreef: "Die Portugesen in Indien zijn veel getrouwt met die ingeboren vrouwen van 't landt ... so dat die afcomelingen vande Portugesen ... schijnen naturele Indianen te wesen in couleur ende fatsoen ... tot dat zy door gewoonte die Indiaensche manieren aen wennen ..." ¹ 'Indiaans' komen we ook tegen in de beschrijving van het bezoek aan prins Maurits van "drie Indiaanse Gesanten" van de "Koninck" van Atjeh (1602). ² Een aantal prenten uit de *Itinerario* werd met Latijnse teksten uitgegeven,

Boekomslag van een befaamd overzicht van Indische letteren (eerste editie: 1972): 'Wat Nederlandse schrijvers en dichters over Indonesië hebben geschreven, vanaf de eerste jaren der compagnie tot op heden'.

De stofomschrijving 'Nederland-Indonesië' over de gebruikte terminologie

"Voor de overzichtelijkheid en in aansluiting op de huidige wetenschappelijke conventies wordt zoveel mogelijk de naam 'Indonesië' als geografische aanduiding gebruikt. Soms verdient het echter de voorkeur om de historisch juiste benaming te gebruiken en te spreken over 'Nederlands-Indië'. Op dezelfde wijze is 'Nederland' gebruikt terwijl het in de beginperiode nog gaat om 'de Republiek der Zeven Verenigde Provinciën'. Er wordt gesproken over de 'Indonesische' bevolking. (...) Ook kan incidenteel gebruik worden gemaakt van 'inheemse bevolking' ter onderscheiding van bijvoorbeeld in Indonesië woonachtige Chinezen, Arabieren of Indo-europeanen."

waarin de begrippen 'Indiae Orientalis', 'Indicarum' en 'Indis'. De twee laatste zijn in een recente uitgave vertaald met 'Indische' en 'Indiërs', in plaats van 'Indiaans' en 'Indianen'. ³ Voor Nederlanders in de zeventiende en achttiende eeuw was 'Oost-Indië' het hele handelsgebied van Kaap de Goede Hoop tot Japan. In 1672 schreef N. de Graaff: "De Hollandse als ook de kastiese en mistiese vrouwtjes hebben doorgaans in Oost-Indië een heerlijk leven, niet alleen op Batavia, maar ook op Malakka, Ceylon, Coromandel, Bengalen, Ambon, Banda, Ternate en andere plaatsen alwaar de compagnie haar heerschappij of comptoiren heeft." Voor de autochtonen in die gebieden werden de begrippen 'inlander' en 'inlants' gebruikt. ⁴

In 1799 nam de Nederlandse staat de VOC-gebieden over. Hiervan bleven na het Britse tussenbestuur (1811-1814) vrijwel alleen de gebieden in de archipel over. Sindsdien vormden deze de kolonie Nederlands Oost-Indië. In de negentiende eeuw werden autochtonen meestal 'inlanders' genoemd, soms 'Indianen' en 'inboorlingen'. In 1854 kwam er een wettelijke bevolkingsindeling in drie groepen: 'Europeanen', 'Inlanders' en 'Arabieren en vreemde oosterlingen'. Autochtonen uit de kolonie die naar Nederland kwamen werden door Nederlanders soms met 'Indisch' als geografisch-politiek begrip aangeduid, bijvoorbeeld in een beschrijving uit 1898 over "de Indische vorsten" en hun "Inlandse bedienden". ⁵

Omstreeks 1860 introduceerde Multatuli twee nieuwe namen voor de kolonie: *"Insulinde*, dat is, ja, vooreerst die verzameling van prachtige landen die den evenaar omslingeren met 'n guirland (gordel; TvdG) van smaragd"

Van Inlander naar Indonesiër

In 1912 richtten een Indo-Europeaan en twee autochtonen in Indië de Indische Partij op met als partijblad *De Indiër*. Met Indiër bedoelden ze 'iedereen die in Indië was geboren', dus niet alleen autochtonen. Met de separatistische leus Indië voor de Indiërs werd het belang van de verwaarloosde bevolking van Indië nagestreefd. Naar Indiaas voorbeeld werden tot 1922 Nationale Indiërs-congressen belegd.

In 1908 had een aantal autochtone, uit de kolonie afkomstige studenten in Nederland de Indische Vereniging opgericht. Hun saamhorigheid duiden ze aan door zich daar Indiërs te noemen, terwijl ze met betrekking tot Indië en Insulinde schreven over *"het Indisch volk"* en *"Inlanders"*.⁶ Vanaf 1918 gebruikten ze steeds vaker de begrippen 'Indonesië', 'Indonesisch' en 'Indonesiër', bijvoorbeeld in het *Koloniaal Weekblad*: *"... terwijl het grondgebied Indonesië weder terug moet worden gegeven aan de Indonesische bevolking ..."*

Het begrip 'Indonesië' (van het Grieks voor eiland: *nēsos*; vrij vertaald: de Indische archipel) was in 1898 bedacht door de Duitser Bastian.⁷ In 1924 werd de Indische Vereniging omgedoopt in Indonesische Vereniging met als argument: *"... bij het opnemen van ons*

Vaderland in het internationale verkeer, krijgen wij hoe langer hoe meer behoefte aan eene specifieke benaming" en ter voorkoming van *"verwarring en verhaspeling"* van *"Indië met onze groote buur India"*.

In 1925 werd de verenigingsnaam in het Maleis vertaald: Perhimompoenan Indonesia.⁸

In 1928 spraken nationalistische jongeren tijdens een jeugdcongres in Batavia af te streven naar de onafhankelijkheid van Indonesië, waarvan alle bewoners samen het Indonesische volk vormden. Nederlanders spraken toen vaker kortweg over Indië in plaats van het al te koloniale Nederlands-Indië.

In 1934 ging men ook in Nederland door de knieën. De Leidse historicus J.C. van Leur wees op het eurocentrische karakter van de Indische geschiedschrijving. Hij schreef over Oud Indonesië en de Indonesische beschaving, die was beïnvloed door de Indische beschaving van de Voor-Indiërs uit India.⁹

Gonggrip schreef in hetzelfde jaar: *"Ook het in de laatste jaren door sommigen bij voorkeur gebruikte woord Indonesiër voor Inlander is dus zowel taalkundig als etnologisch onjuist. Deze benaming wordt bij voorkeur gebezigd door nationalistische inheemschen en door hen die met dezelve streven sympathiseren. Als reden voor deze voorkeur wordt opgegeven dat het woord "Inlander" een lager geplaatste bevolkingsgroep zou aanduiden."*¹⁰

In augustus 1940 sprak de Nederlands-Indische regering de wens uit:

"Het elimineren van de woorden 'Inlander' en 'Inlands' zooveel mogelijk te bevorderen. Zij is daarom voornemens voor te schrijven, dat in ambtelijke mededeelingen en uitlatingen ... in stede van die woorden te worden gebezigd de termen 'Indonesië' en 'Indonesisch' dan wel 'Inheemsche' en 'Inheemsch'. Aan die instructie zal worden toegevoegd dat het gebruik van het woord 'Indonesiër' geenszins tot het gebruik van de benaming 'Indonesia' behoeft te leiden, doch dat het bezigen van laatstbedoelde naamsaanduiding integendeel bepaaldelijk ware na te laten".¹¹

'Het Indische Bouwen'. In deze tentoonstellingscatalogus wordt de koloniale architectuur beschouwd als 'gemeenschappelijk Indonesisch-Nederlands erfgoed' (Gemeentemuseum Helmond, 1990).



P.A. Daum Indische mensen in Holland Salamander



In 1942 sprak koningin Wilhelmina in haar befaamde 6 decemberrede over Indonesiërs en Indonesië.¹²

In de jaren vanaf 1945 raakte Indonesië steeds meer in als geografisch begrip. De in delen van het land herstelde koloniale staat heette nog Nederlandsch-Indië, terwijl de op 17 augustus 1945 door Soekarno uitgeroepen staat Republiek Indonesia, of kortweg de republiek werd genoemd.

De Indische kleurlingen

Aparte aandacht behoeven de "afcomelingen" van Europeanen en "ingeboren vrouwen van 't landt". In 1905 schreef de taalkundige Prick van Wely: *"Bijzonder rijk aan slang, en andere benamingen is het Indisch Nederlandsch wat betreft den Indo-Europeaan. In de eerste plaats al heeft deze samenkoppeling de thans als ietwat aanstoetelijk vermeden afkorting Indo opgeleverd, waarvoor men na het oprichten van den Indischen Bond (1898; TvdG) het woord Indiër heeft trachten in te voeren, als het mannelijk voor het goed gevestigde Indische = Indisch meisje, Indische dame van gemengden bloede of 'van het land'."*

Prick van Wely noemde de volgende benamingen voor de Indische kleurlingen: halfbloed, half-caste, kleurling, blauwe, klipsteen, liplap, lipper(tje), creool, sinjo (njo), nonna (nonnie), petjoe(k), serani, Euraziër/Euraziat, mesties, poesties, kasties, toepas en cristietzen.¹³

In 1916 werd het begrip Indische Nederlander geïntroduceerd bij de oprichting van de Indische Democratische Partij om de Indo, als in Indië gewortelde Nederlander die aan miskenning door blanke Nederlanders

E. Breton de Nijs Vergeelde portretten

Uit een Indisch familiealbum



blootstond, meer bij de Nederlandse cultuur te betrekken. Ook het in 1919 opgerichte Indo-Europees Verbond probeerde het begrip Indische Nederlander ingang te doen vinden. Daarbij doelde zij echter zowel op de groep van Indo-Europeanen als de groep van blanke in Indië geboren Europeanen. Het IEV probeerde het etnische onderscheid tussen beide groepen te doen vervagen, mede door het begrip Indo-europeaan te 'verbreden' naar alle in Indië geboren Nederlanders.¹⁴

Vanaf 1945 raakte het begrip Indische Nederlanders onder Indo-Europeanen pas goed in gebruik, ter accentuering van de Nederlandse nationaliteit, vaak in verband met de migratie naar Nederland. Daar zijn binnen de Indische groep de aanduidingen 'Indische mensen', 'Indischen', 'Indischman', 'Indische jongen', 'Indisch meisje' en 'Indo' in gebruik gebleven.

Overwegingen bij een keuze

Bij het Nederlands kolonialisme in Azië gaat het geografisch gezien om een wisselend gebied, eeuwenlang bestaande uit losse delen, waarbij in diverse betekenissen sprake was van 'Indië': het handelsgebied van Zuid-Afrika tot Japan (conform het VOC-octrooi), de VOC-vestigingen in dat gebied en vanaf de negentiende eeuw de kolonie (in 1814: Java, Zuid-Sumatra en de Molukken; vanaf 1910: het hele grondgebied van het huidige Indonesië). Door deze complicatie kan gebruik van de term 'Indië' leiden tot onduidelijke of historisch onjuiste beeldvorming. Zo zou je uit sommige boeken kunnen opmaken dat Nederland meer dan 350 jaar in het hele grondgebied van het huidige

Indonesië de baas is geweest. Daarmee wordt geen recht gedaan aan de omstandigheid dat grote delen van het grondgebied tot omstreeks 1900 onafhankelijk waren, zoals Atjeh, waar de Nederlandse heerschappij slechts geduurd heeft van 1903 tot 1942. Bij het maken van een keuze ligt het historisch voor de hand 'Indië' te reserveren voor de gebieden onder Nederlandse heerschappij.

Voor een uitleg van de geografische situatie in het verleden is het het meest duidelijk en aanvaard om uit te gaan van het grondgebied van de huidige staat Indonesië. Als geografische aanduiding is Indonesië duidelijker dan Indische of Indonesische archipel, omdat West-Borneo, Oost-Timor en Papua Nieuw-Guinea niet tot het grondgebied van de staat behoren. Onduidelijk zijn ook de namen Insulinde en Gordel van smaragd.

Voor de autochtone bevolking van Indonesië kwamen in het verleden diverse verzamelbegrippen voor. In de moderne geschiedschrijving wordt het meest gehanteerde, vanaf 1854 officiële, begrip Inlanders door sommige historici gebruikt, zowel met als zonder hoofdletter en aanhalingstekens (zie bijvoorbeeld Van den Doel in *Kleio* 8/2000). Veel schrijvers vermijden de term Inlander en het adjectief inlands vanwege de negatieve connotatie, net als het minder gebruikte 'inboorlingen'. Daarentegen worden 'inheemsen' en 'inheems' veel gebruikt vanwege de meer neutrale klank. De oudste begrippen Indianen en indiaans zijn ongewenst gezien de mogelijke verwarring met de autochtone Amerikanen. Het begrip Indiër is ongewenst omdat het historisch nauwelijks in gebruik is geweest en vanwege de mogelijke verwarring met bevolkingsgroepen van en uit India.

Veel schrijvers kiezen voor de actuele naam Indonesiërs volgens het besproken algemeen aanvaarde gebruik (zie bijvoorbeeld De Jong in *Kleio* 8/2000). De CE-stofomschrijving vermeldt: "Er werd een juridische dieldeling gehanteerd: Europeanen (blanke Europeanen en Indo-europeaanen), Vreemde Oosterlingen (Chinezen, Arabieren en Brits-Indiërs) en Indonesiërs."

Het meest gebruikte adjectief ten slotte is 'Indisch', dat net als 'Indië' in vele betekenissen is gebruikt. Het verwijst in het algemeen als geografische aanduiding naar de Nederlandse kolonie in

Azië, bijvoorbeeld in 'Indische producten', het 'Indische gouvernement' en de vermelding in het Nederlands paspoort van "de uitbuiting van de Indische bevolking". Als cultureel-sociaal begrip verwijst het naar de koloniale mengcultuur (bijvoorbeeld in 'Indische bouwkunst', 'Indische letteren' en 'Indische keuken') en de dragers daarvan, met name de gemengdbloedige Indo-Europeanen, die in de kolonie 'Indische mensen' werden genoemd.

Deze 'Indische' cultuur is na de dekolonisatie door deze 'Indische' Nederlanders meegenomen naar Nederland, waar groep en cultuur zijn opgenomen in de multiculturele samenleving. Het is deze 'Indische' cultuur die zich in de periode 1600-1900 richtte op de autochtone cultuur, maar zich vanaf omstreeks 1900 heroriënteerde op de Europese cultuur, als gevolg van onder andere imperialismen en ethische politiek. In diezelfde tijd vond onder autochtonen een herwaardering van de eigen Indonesische cultuur plaats. Hiermee keerden de koloniale en inheemse culturen elkaar de rug toe.

Voor een goede beschrijving van deze historische processen is het nodig de begrippen 'Indisch' en 'Indonesisch' in de genoemde betekenissen naast en tegenover elkaar te gebruiken.

Noten

- 1 A. Birney, *Oost-Indische inkt*, Amsterdam 1998, 14, 18.
- 2 H.A. Poeze, *In het land van de overheerser*, Dordrecht 1986, 3.
- 3 E. van den Boogaart, *Het verheven en verdorven Azië*, Amsterdam 2000, 56.
- 4 R. Nieuwenhuys, *Wie verre reizen doet*, Amsterdam 1975, 32.
- 5 Poeze, 27.
- 6 Poeze, 78.
- 7 H. de Graaf, *Geschiedenis van Indonesië* 1949, 11.
- 8 Poeze 176.
- 9 J.C. van Leur, "De wereld van Zuid-Oost Azië" in: J.C. de Haan (red.), *Nederlanders over de zeeën*, Utrecht 1942, 106.
- 10 G.F.E. Gonggrijp, *Encyclopaedie van Nederlandsch-Indië*, Wijk en Aalburg 1992, 461.
- 11 J.M. Pluvier, *Het Indonesische Nationalisme*, Haarlem 1972, 41.
- 12 L. de Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog*, deel 9, Den Haag 1979, 1062.
- 13 F.P.H. Prick van Wely, "De Indische kleurlingen en hun benamingen" in: *Taal en Letteren*, nr. 15, 1905, 505.
- 14 U. Bosma, *Karel Zaalberg*, Leiden 1997, IX, 284, 344.

DE GOUDEN KOM

食為先

Tienmaal per jaar komt de Commissie Havo/Vwo van de VGN bij elkaar in restaurant 'De Gouden Kom'. Vandaaruit bericht zij over wederwaardigheden en wetenswaardigheden van geschiedenis en staatsinrichting in de tweede fase. Dit is het vierde artikel in de serie.

De geschiedenis van de twintigste eeuw in 80 slu: Geschiedenis 1 op het vwo

20

Nadat de plannen voor het combinatievak Mens- en Maatschappijvakken naar de prullenmand waren verhuisd, is door het ministerie besloten om dit vak op het havo voorlopig te schrappen. Op het vwo werden 120 van de daarvoor gereserveerde 200 studielasturen toegekend aan maatschappijleer en 80 aan de geschiedenis van de twintigste eeuw. Op alle scholen is Geschiedenis 1 inmiddels een of twee jaar gegeven en naar blijkt niet altijd met onverdeeld genoeg. Hoe ga je om met de schaarse tijd? Hoe voorkom je dat je leerlingen 'oorlogsmoe' worden?

Elise Storck doet suggesties. Zij heeft als lerarenopleider aan het ICLON in Leiden en als lid van de commissie havo/vwo de nodige geluiden opgevangen over geschiedenis 1 en geeft het vak zelf aan twee 4 vwo-klassen op het Marnixgymnasium in Rotterdam.

Website VGN: <http://home.wxs.nl/~srd/vgn.htm>

Oorlogsmoe

Sinds een jaar of vijftien krijgen mijn brugklassers in een van de eerste lessen geschiedenis een kleine enquête voorgeschoteld. Ik vraag hen onder meer welk onderwerp volgens hen op de basisschool bij geschiedenis het meest uitgebreid behandeld is en van welk onderwerp zij zich het meest kunnen herinneren.

Nu heb ik niet elk jaar brugklassen, maar er is in de loop van de jaren weinig veranderd in de antwoorden: de Tweede Wereldoorlog staat hen vaak het meeste bij. Velen vinden dat ook het leukste en interessantste onderwerp, maar er zijn ook klachten dat de meester of juf niet van ophouden wist. Sommige eerste- en tweedeklassers – nog steeds vooral jongens – vinden het dan ook maar niets dat ze tot de derde moeten wachten voordat de Tweede Wereldoorlog op het programma staat.

Als het dan overigens eenmaal zover is blijkt het onderwerp soms wat 'saai' dan ze hoopten: geen tien lessen over gevechtshandelingen in de Sahara, Normandië of het Verre Oosten, maar vooral aandacht voor oorzaken, de opkomst van het nationaal-socialisme, de vraag van aanpassen of verzet bij 'gewone' mensen en de jodenvervolgging. Je zou denken: 'gelukkig maar dat het grootste deel van klas 4 weer over oorlog gaat en dat het in klas 5 en 6 weer voorkomt'. Maar bij de meeste leerlingen blijkt dat anders te liggen...

Hier raak ik aan een van de knelpunten van 'geschiedenis 1'. Er zijn er meer.

De regelgeving

Hoe ziet geschiedenis 1 voor het vwo er eigenlijk uit?

De examenstof bevat drie kennisdomeinen:

- Domein B: overzicht van de twintigste eeuw, met de belangrijkste gebeurtenissen en ontwikkelingen van de twintigste eeuw;
- Domein C: totalitaire systemen en staten, waarin vooral aandacht is voor fascisme en communisme;
- Domein D: internationale betrekkingen en oorlogvoering, waarin vooral aandacht is voor de Eerste en de Tweede Wereldoorlog, en vandaaruit voor veranderingen in internationale betrekkingen op het gebied van vrede en veiligheid.

Daarnaast bestaat ook hier een domein A met de vaardigheden die telkens in

samenhang met de kennisdomeinen moeten worden geoefend. Het gaat daarbij om algemene vaardigheden die bij meerdere vakken voorkomen en om historische vaardigheden, die zijn gericht op de ontwikkeling van historisch besef.

Deze stof zit in het zogenaamde 'gemeenschappelijk deel' van de tweede fase en is verplicht voor alle leerlingen. Dit onderdeel van geschiedenis maakt alleen deel uit van het schoolexamen en kent een studielast van 80 uren. Binnen die tijd hoort ook een praktische opdracht van 10 sl.

De praktijk: van twee of drie naar één lesuur per week

Nog niet zo lang geleden stonden voor geschiedenis op 4 vwo meestal twee (gymnasium) of drie (atheneum) lesuren op het rooster. Op mijn school wordt nu, zoals op zoveel scholen, in de tweede fase een studielast van 80 sl in het schoolrooster vertaald naar één lesuur per week. En nu ervaar ik het met mijn leerlingen aan den lijve: (hoe ging het paasversje ook al weer?) 'één les is géén les!'.

Ik had al langer medelijden met een-uurs-vakken als levensbeschouwing. En mijn vermoedens komen uit: één les in de week is te weinig. De leerlingen zijn na een week al weer veel vergeten en lesuitval slaat diepe gaten.

Een voorbeeld. Mijn 4B en 4C hebben geschiedenis op donderdag. Half november was de eerste proefwerkweek. Omdat de vierde klassen zoveel vakken hebben, werd de proefwerkweek vervroegd naar ... donderdag. Dus vallen er twee lessen uit. De week erop waren er rapportvergaderingen: vooral weer op ... donderdag. Dat was de derde achtereenvolgende les. De donderdag daarop werd ik voor het eerst in ruim een jaar ziek: de vierde les die uitviel. En zo bleef er voor kerst nog een laatste les over voor het proefwerk op de laatste donderdag van het jaar. Sinds 9 november hebben mijn vierdeklassers dus één keer echt les gehad voor geschiedenis. De eerstvolgende les is op 11 januari: nog zes lessen tot de volgende proefwerkweek met de PTA-toets over 'totalitaire systemen en staten'.

Had ik toch maar een grieprik moeten halen? En hopen dat het NS-personeel haar stakingsacties niet uitbreidt? Ook zonder lesuitval door ziekte en andere onvoorziene rampjes betekent

één lesuur per week in de praktijk dankzij vakanties, vergaderingen en excursies nauwelijks dertig effectieve lessen per jaar. En dan vergeet ik nog even wat andere 'verliesfactoren': 4C is mijn mentorklas (die ik dus bijna nooit zie) en 4B is op donderdag het laatste uur na een redelijk zware dag niet altijd even fit.

Onze sectie overweegt op dit moment de schoolleiding te vragen naar de mogelijkheid af te stappen van het gebruikelijke jaarrooster en geschiedenis 1 gedurende een half jaar twee uur op het rooster te zetten. Er zijn inmiddels al de nodige scholen die een soort periodisering hebben ingevoerd.

In de praktijk is dat voor kleine vakken, zoals de verplichte onderdelen van de moderne vreemde talen prettig. Je ziet bijvoorbeeld de niet doorstromende leerlingen uit de profielen Natuur & Techniek en Natuur & Gezondheid in het eerste half jaar twee of drie uur per week en de wel doorstromende leerlingen uit de profielen Economie en Maatschappij en Cultuur & Maatschappij in het tweede halfjaar.

De school moet dan wel goed rekening houden met de traditioneel grotere lesuitval in de tweede helft!

Concentrische opbouw: oorlogsmoe?

Net zoals ik de brugklassers een kleine enquête voorlegde over geschiedenis op de basisschool, deed ik dat ook jarenlang op de verschillende scholen waar ik werkte in de derde klas voordat we aan de Tweede Wereldoorlog begonnen: wat was hun beeld van 'oorlog'? En wat hoopten ze vooral te leren in de lessen die zouden komen?

Wat mij jarenlang opviel – hoewel de trend de laatste jaren wat omhoog – was het verschil tussen jongens en meisjes. Waar jongens 'oorlog' vaak associeerden met gevechtshandelingen en alles wat daarmee samenhangt, las je bij meisjes vaak in de eerste plaats zaken als 'hongerwinter', 'jodenvervolgging', 'doden', 'verdriet', 'verzet'. Wie dit vergelijkt met de kerndoelen basisvorming en de betreffende subdomeinen in de tweede fase kan concluderen dat deze kinderen niet erg aan hun trekken komen. En dat terwijl de 'oorlogen van de twintigste eeuw' zowel op het menu staan van de derde als de vierde klas en eventueel terugkomen in vijf of zes, omdat de domeinen C en D van het gemeenschappelijk

Mythe of misverstand

Leerlingen hebben nogal eens de neiging om een klein 80-uurs vak zoals Geschiedenis I te beschouwen als een minder belangrijk vak. Voor het gemiddelde cijfer van hun schoolexamen telt het echter even zwaar mee als elk ander vak, ook al betreft dat vakken van 360 slu. Veel leerlingen zijn zich hiervan onvoldoende bewust!

deel letterlijk terugkomen in het examenprogramma van het profieldeel als domein D5 en E7.

Is dat misschien een verklaring voor de veelgehoorde verzuchting: nee hè, toch niet alweer de Eerste (of Tweede) Wereldoorlog!?

Dat is jammer. De impact van De Eerste en de Tweede Wereldoorlog in de twintigste eeuw is te belangrijk voor zo'n afwijzende houding. En ik had me er net zo op verheugd om samen met collega's moderne vreemde talen leerlingen te stimuleren een onderwerp als 'War Poets' te kiezen voor het profielwerkstuk. Samen zouden we een flinke groep leerlingen kunnen begeleiden, we zouden wellicht een excursie naar leper of zo kunnen organiseren. Het lijkt mij nog steeds een leuk idee, maar mijn leerlingen vinden dat ze nu wel genoeg 'oorlog' hebben gehad.

Hoe dan ook, deze ervaring zet je wel aan het denken als je de plannen leest van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, die voor lange tijd ons geschiedenisonderwijs gaan bepalen. Een concentrische opbouw van het geschiedenisonderwijs van basisschool tot en met de examenklassen van het voortgezet onderwijs, waarbij de oriëntatiekennis meermalen aan de orde komt, spreekt veel docenten aan; misschien dat de stof dan beter beklijft. Maar we moeten ook oppassen voor verveling: gewoon uitgebreider herhalen van eerder aangeboden stof biedt onvoldoende uitdaging.

Het beeld van de twintigste eeuw

Naar schatting is voor ongeveer de helft van de leerlingen het geschiedenisonderwijs in de vierde klas eindonderwijs. Een bijkomend probleem van de stofkeuze die de overheid tot nu toe gemaakt heeft is, dat het beeld van de twintigste eeuw dat de leerlingen in

het laatste jaar van hun geschiedenisonderwijs krijgen aangereikt voor een groot deel bestaat uit 'totalitaire staten' en 'oorlog'.

Is dat het beeld dat wij wensen?

Zo heb ik Engelse collega's horen klagen dat 'ouders' en 'de samenleving' zoveel 'Stalin' en 'Hitler' wel mooi vinden, maar vrezen dat al die 'negatieve' aandacht ook kan bijdragen aan een onrealistische visie op Duitsers en Russen en op de eigen geschiedenis. Maar is de tweede helft van de twintigste eeuw (in het westen) niet evenzeer de eeuw van de globalisering, van de individualisering, van de opkomende massacultuur, van de bevolkingsgroei, van de groeiende aandacht voor (en vernietiging van) de natuur, van enzovoort?

De overladenheid te lijf

Maar goed, hoe doe je dat dan: drie inhoudelijke subdomeinen en een praktische opdracht in 30 lessen? Als 80 slu wordt verdeeld over 30 lessen, betekent dat naar evenredigheid een kleine vier lessen voor een praktische opdracht van 10 slu en ongeveer acht lessen per subdomein. Hoe hebben we dat op het Marnix gemeend op te lossen? We beweren niet de wijsheid in pacht te hebben, we menen nog steeds dat we vooral te weinig tijd hebben, maar we hebben wel her en der 'creatief zitten schuiven' om wat meer ruimte te krijgen.

– Niet alleen in de vierde, maar ook in de derde hebben we tijdgebrek. Daarom behandelen we de Eerste Wereldoorlog, de opkomst van de nazi's en De Tweede Wereldoorlog in de derde betrekkelijk oppervlakkig en kort met de mededeling dat we in de vierde dieper op de stof ingaan. De geschiedenis van de Sovjetunie en de Verenigde Staten in de twintigste eeuw verplaatsen we ook van de basisvorming naar klas 4. Zo houden we tijd over voor zaken die in de basisvorming niet of minder aan de orde komen, maar die we voor de leerlingen op ons (christelijk) gymnasium toch leuk en/of belangrijk vinden: Egypte, het oude Griekenland, de ontdekkingsreizen, de renaissance, de wetenschappelijke revolutie, de Verlichting, de Franse Revolutie, verzuiling.

Dat we hierin niet de enigen zijn bevestigd collega Ton Franken van het Etty Hillesum Lyceum: 'Durf maar eens

stout te zijn en geef in de basisvorming geen WO II. Dan is deze stof toch nieuw en kan bij de leerling renderen'.

– Maatschappijleer wordt op onze school gegeven in klas 4 door docenten die zowel voor geschiedenis als maatschappijleer bevoegd zijn. Maatschappijleer heeft met 120 slu twee lessen per week gekregen. Voorheen was maatschappijleer op onze school een 'vak achter de streep' en dat was te merken aan de inzet van leerlingen. Om de overgang naar 'een vak dat meetelt' te versoepelen en om de lessen tussen maatschappijleer en geschiedenis meer in verhouding met de 120/80 slu te verdelen, wordt tot de herfstvakantie tijdens de lessen maatschappijleer domein D van geschiedenis gedaan.

– Ook met 'het overzicht van de twintigste eeuw' springen we enigszins creatief om. De regelgeving vraagt dat leerlingen 'de belangrijkste gebeurtenissen en historische ontwikkelingen van de twintigste eeuw weergeven en in een historische context plaatsen'. Enerzijds is niet echt duidelijk wat hiermee bedoeld wordt. Anderzijds hebben wij het gevoel dat we dat in klas 3 en 4 grotendeels al doen binnen de kerndoelen en subdomeinen. Om tijd te winnen en om tegemoet te komen aan de behoefte van leerlingen om enigszins zelf onderwerpen te kiezen, hebben we een praktische opdracht ontwikkeld waarbij leerlingen kunnen kiezen uit ruim vijftig onderwerpen.

Die onderwerpen beslaan een bepaalde ontwikkeling in de twintigste eeuw, zoals onderwijsvernieuwing, het wegennet, de sociale psychiatrie, de landaanwinning, vrouwenemancipatie enzovoort.

De beperking in de tijd tot 10 slu wordt gerealiseerd door de bronnen te beperken. Een leerling beluistert een radiodocumentaire van een half uur over het betreffende onderwerp, zoekt er een boek of artikel bij en zoekt informatie om het bestudeerde aspect in een historische context te kunnen plaatsen.

Naast de inhoud gaat het bij deze opdracht speciaal om 'vaardigheden' als 'hoofd- en deelvragen' stellen, 'betrouwbaarheid' en 'representativiteit'.

De reacties van leerlingen waren over het algemeen enthousiast: 'eindelijk een echte tweede-fase-opdracht, waar-

bij we zelf ons onderwerp konden kiezen'. 'Eindelijk een opdracht die ook te maken was binnen de tijd die ervoor stond'.

– Voor uitgebreide presentaties van praktische opdrachten in de klas is met veel leerlingen in een klas geen tijd. De 'presentatie' vindt plaats tijdens een repetitie-uur waarin elke leerling een deel van een artikel moet schrijven voor een jeugdtijdschrift.

– Ook heb ik gehoord van scholen die ervoor kiezen geschiedenis-1 en geschiedenis-2 te integreren. De domeinen C en D van geschiedenis-1 worden 'meegeteld' bij geschiedenis-2. Dat lijkt mij wat lastig, omdat er voor beide vakken een apart cijfer moet komen. Je zou dan deze twee domeinen voor beide vakken moeten meetellen. Het is mijns inziens ook een onnodige verschraving: wanneer je bij geschiedenis 2 daarnaast ook nog eens drie domeinen vervangt door een mager historisch overzicht buiten de twintigste eeuw, houd je bij geschiedenis 2 op die manier buiten de CSE-onderwerpen nog maar vier of vijf nieuwe thema's over. Op het Marnix kiezen we ervoor die domeinen die ook al bij geschiedenis 1 zijn behandeld, te laten vallen onder de drie domeinen die kunnen worden vervangen door het 'historisch overzicht'.

Voorschriften en eigen verantwoordelijkheid

Een veel gehoorde klacht van zowel docenten als leerlingen is, dat er in het Studiehuis bij geschiedenis-1 (en ook bij geschiedenis-2 en vooral op het HAVO) zo weinig gelegenheid is om de lessen leuk te maken. Er zijn zoveel opgaven te maken, zoveel hoofdstukken uit het boek door te werken, dat elke minuut die een docent besteedt aan klassikale uitleg of afwisselende en leuke werkvormen (een verhaal vertellen, video laten zien, debat, hoorspel maken) wordt beschouwd als 'verloren tijd', die door de leerling in de eigen tijd moet worden ingehaald. Maar wie beslist dat al die opgaven moeten worden gemaakt? De overheid? De schoolleiding? Je sectie? Heeft het geschiedenisonderwijs de monoloog van de docent massaal vervangen door het boek? Of kun je als docent nog altijd je eigen verantwoordelijkheid nemen en de voorschriften en het werkboek af en toe laten voor wat ze zijn en onderwerpen en werkvormen te

kieszen die uitdagend, effectief en zinvol zijn voor je leerlingen en het geschiedenisonderwijs? Wij komen daar in een latere *Kleio* op terug.

En zijn we nu op het Marnix na anderhalf jaar tevreden met de gang van zaken bij geschiedenis-1 in klas 4? Ja en nee. We hebben een aantal knelpunten kunnen oplossen of verzachten, maar we blijven last houden van tijdgebrek en we blijven het vaak moeilijk vinden de aandacht van de leerlingen vast te houden. Wat doe ik komende weken met het nazisme, terwijl ik maar vijf of zes lessen heb tot de volgende toets?

Ik denk erover om er een soort project van te maken. De stof van de vierde klas is in de beleving van veel leerlingen en hun docenten grotendeels een herhaling van wat de leerlingen in de derde hebben gehad. Met behulp van het blok 'kennen en kunnen' van *Sprekend Verleden*, de methode die wij op school gebruiken, en een door mij geleverde lijst van te leren begrippen en namen zijn ze best in staat die stof zelfstandig weer op te frissen. Daarnaast heb ik het nodige materiaal rond en over Leni Riefenstahl, onder andere de documentaire van de Oostenrijker Ray Müller, *Die Macht der Bilder*, waarin Riefenstahl op een 'overtuigende' manier uitlegt dat haar werk niet uit propaganda-oogpunt is gemaakt. Ik denk daarom aan de voorbereiding en uiteindelijke uitvoering van een 'Riefenstahl-tribunaal' in les 6, waarbij de vraag centraal staat in hoeverre Leni Riefenstahl verantwoordelijkheid gesteld kan worden voor het succes van de nazi's. Er zijn rollen te bedenken voor aanklagers, verdedigers, rechters, getuigen en verslaggevers van verschillende denominaties en allemaal krijgen ze zeker de opdracht zich bij de voorbereiding op hun 'rol' te verdiepen in de historische context (uit het schoolboek). De rest van de bronnen en de instructie over de aanpak wordt door mij geleverd. Zo kunnen ook de nodige vaardigheden uit domein A aan bod komen. En zo zijn de leerlingen hopelijk actief met geschiedenis bezig en krijgen ze enig inzicht in de complexiteit van de materie.

Het blijft schipperen tussen wat je zou willen en wat je kunt. Maar laten we als geschiedenisdocenten vooral gebruik maken van onze eigen (collectieve) expertise met betrekking tot zinvolle en

stofkeuze en effectieve didactiek. Ervaringen uitwisselen met elkaar is een van de leuke dingen van ons vak. Op zijn minst maakt dit alles dat je je als docent geschiedenis niet snel hoeft te vervelen.

Noten

1. 'Onderwijs het kwaad dus niet', waarschuwde de toenmalige joodse geschiedenisdocente Lea Dasberg al in 1965 in: L. Dasberg, 'Uitweiden over de Tweede Wereldoorlog' in de *NRC*, 16 juni 1965. Later voegde zij in haar inaugurale rede als hoogleraar pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam daaraan toe: 'We moeten sociale en politieke problemen niet weer gaan verdoezelen voor kinderen, maar we moeten ze bij presentatie aan hen wel pedagogisch vertalen. Dat wil onder andere zeggen dat we rekening moeten houden met de behoefte van kinderen aan concreetheid en rechtlijnigheid, die het noodzakelijk maakt dat presentatie van leed en onrecht gepaard gaat met de presentatie van hoop en mogelijkheden tot verbetering. (...) Angst voor hel en verdoemenis heeft mensen nog nooit fatsoenlijker gemaakt. Integendeel, radeloosheid leidt tot agressie en destructie. Er bestaat geen andere pedagogie dan de pedagogie van de hoop.' (L. Dasberg, *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000 of Hulde aan de hoop*, Meppel 1980, 28-29.)
2. Persconferentie op de Historical Association Education Conference, University of York 10 september 1999.
3. Commissie historische en maatschappelijke vorming, *Verantwoording en toelichting bij de kerndoelen en examenprogramma's geschiedenis (concept)*, SLO, Enschede september 2000, 10.
4. Ton Franken op de website van de VGN in de rubriek 'De Gouden Kom', 3.
5. Het project is gebaseerd op radio-uitzendingen van het VPRO-programma OVT, dat in 1999 onder de noemer 'De gedroomde eeuw' elke zondag een documentaire uitzond over dit soort onderwerpen. De praktische opdracht 'De gedroomde eeuw' kan worden bekeken en gekopieerd van de website van de VGN.



**Het havo examen van 2000;
getallen en meningen**

Stefan Boom

'Onerlijk' en 'gemeen'?

Het havo-eindexamen van het afgelopen jaar is helemaal verkeerd uitgepakt.

Dat is de conclusie die getrokken moet worden uit de reacties op de VGN-site waar docenten hun frustraties over het examen konden spuien.

'Onerlijk, gemeen, de slechtste resultaten uit mijn twintigjarige leservaring, ik zat met een knoop in mijn buik na te kijken, woedend, die lui die examens maken zouden eens een keer....,

Kortom: hier was iets heel erg mis gegaan.

Internet is een mooi medium dat goed past in deze tijd van zappen, snelle reacties en flux handelend optreden. Een prima uitlaatklep ook voor de frustraties van de docent die vernalen wordt tussen de stapels correctie, onredelijk moeilijke opgaven, toch wel lieve leerlingen, eisende schoolleiders en tweede fase perikelen.

Zo heeft de VGN-site gewerkt en zeker zijn nut gehad. Maar kan er op wat langere termijn iets gedaan worden met de geuite kritiek op het afgelopen examen? En zo ja, wat dan? Neem bij lezing van dit artikel het eerste tijdvak van het havo-examen er nog eens bij.

De examenconstructie

Eerst moeten er wat zaken duidelijk worden die te maken hebben met de constructie van de eindexamens. Basis voor de examens zijn de twee onderwerpen die door de minister worden

vastgesteld, op voordracht van de VGN (en voorheen de Intercommissie), afgeleid uit de subdomeinen van het examenprogramma. De precieze inhoud van de stof is vastgelegd in de stofomschrijving. Deze wordt opgesteld door een – weer met inbreng van de VGN – commissie, die bestaat uit docenten, didactici en een vakwetenschappelijke specialist. Op grond van die stofomschrijving wordt een examen geproduceerd, waarvan de productiekant in handen is van de Citogroep, maar de vaststelling en de eindverantwoordelijkheid in handen ligt van de Cevo, een door de minister ingestelde commissie van drie personen.

De Citogroep heeft een wetenschappelijk medewerker voor het vak geschiedenis die de productie van de examen-vragen voor havo en vwo coördineert en organiseert. De vragen zelf worden gemaakt door zes docenten die hun voorstellen indienen en gezamenlijk bespreken. Dit werk wordt aan de Cevo-vaksectie voorgelegd die, na diverse screeningsrondes, het tijdvak vaststelt.

De Citogroep neemt dan verder de coördinatie van het drukwerk, de verspreiding over de scholen en de gegevensverzameling voor de vaststelling van de normen op zich. De Cevo blijft de verantwoordelijke instantie – met de minister van onderwijs natuurlijk. Dit is de formele procedure.

Wat houdt dit voor de praktische gang van zaken in?

In de eerste plaats is dus het uitgangspunt de stofomschrijving, niet de examenkaternen van de diverse uitgevers. Deze katernen zijn ook gebaseerd op de officiële stofomschrijving, maar vertalen deze elk op hun eigen wijze naar de lessituatie.

De productie van de vragen voor het eerste tijdvak van een nieuw onderwerp (nu de Sovjet-Unie) moet al beginnen voordat er katernen geschreven zijn. De antwoorden en de inhoud van het examen zijn dus alleen gebaseerd op de stofomschrijving.

In de Kleio-kritiek op het havo examen betreunde Hans Pols het ontbreken van een vraag over de verzuiling. Maar, in

HET ONDERSCHIED ZIT 'M IN DE GESCHIEDENIS *Jaarstukken 2001*

*De Jaarvergadering 2001
24 maart 2001 in Nijmegen*

De Algemene Ledenvergadering van de VGN wordt gehouden op zaterdag 24 maart a.s. in Museum Het Valkhof aan het Kelfkensbos te Nijmegen, vlakbij de historische Valkhofheuvel.

We beginnen om 10.30 u.; vanaf 10.00 u. wordt er koffie geschonken.

Wilt u zich opgeven voor 15 maart in verband met de lunch. U kunt zich aanmelden bij de secretaris, maar ook via het e-mail-adres van de VGN: <http://home.wxs.nl/~srd/vgn.htm>

De wandeling van het station naar het museum kost ongeveer twintig minuten; de buslijnen 1, 5, 11, 31, 32 en 80 stoppen vlakbij. Voor de ingang van het museum is een ondergrondse parkeergarage.

AGENDA

- | | |
|-----------------|--|
| 10.30 u. | Opening van de vergadering. Welkomstwoord van de voorzitter en jaarrede. |
| 10.45 u. | Bespreking van de jaarstukken: <ul style="list-style-type: none">- Verslag van de Algemene Ledenvergadering van 18 maart 2000- Jaarverslag van het bestuur en Beleidsplan 2001, inclusief de notitie Hoofddijnen- Jaarverslagen en plannen van de commissies- Financieel jaarverslag, beleid en begroting 2001- Décharge kascommissie- Bestuurswisseling. Aftredend en niet herkiesbaar zijn Riemke Leusink en Ineke Veldhuis-Meester, aftredend en wel herkiesbaar is Renée Schreuder. Kandidaat-bestuurslid is Jetty Keijzer.- Benoeming kascommissie- Rondvraag |
| 11.30 u. | Eerste ronde van de bespreking van het eindrapport van de commissie historische en maatschappelijke vorming, de commissie-De Rooy |
| 12.30 u. | Lunch |
| 13.30 u. | Tweede ronde van de bespreking van het rapport van de commissie historische en maatschappelijke vorming |
| 14.30 u. | Bezoek aan Museum Het Valkhof |
| 16.00 u. | Afsluiting met borrel in het museum |

Verslag van de jaarvergadering van de VGN 18 maart 2000

Welkomstwoord en jaarrede van de voorzitter Uitreiking van de Huib de Ruijterprijs aan Leo Dalhuisen

Verslag Jaarvergadering 20 maart 1999

Naar aanleiding van het verslag wordt door Cees Bol zorg uitgesproken over de (op papier afwezige) Commissie Cliomantica. Er volgt een oproep naar het bestuur beleid ten aanzien van deze commissie en de nieuwe media te ontwikkelen. Het bestuur deelt de zorg, maar spreekt ook teleurstelling uit over de communicatie met (de) leden van de commissie. Begin april van dit jaar wordt dit probleem uitgebreid besproken binnen het bestuur.

Jaarverslag van het bestuur van de VGN 1999

1. De voorzitter verduidelijkt de positie van de VGN binnen het Platform VVVO. Regelmatig spreken vertegenwoordigers van de (vele) vakverenigingen elkaar en twee keer per jaar wordt er overlegd met het ministerie. Iedere vertegenwoordiger zit er voor zijn vak, de insteek van de VGN is het behoud (van het karakter) van het vak geschiedenis en staatsinrichting en de inhoud ervan.
2. Niet geheel duidelijk werd waarover het bestuur zich zorgen maakt met betrekking tot de ontwikkelingen in het volwassenenonderwijs. Onze zorg is groot, maar we weten ons gesteund door een actieve commissie.

Beleidsplan 2000

1. Wat stelt het bestuur zich precies voor van de leerstoel vakdidactiek geschiedenis? Daar hoort in ieder geval onderzoek naar de specifieke didactiek van het vak geschiedenis thuis. Maar nog belangrijker is de opbouw van een infrastructuur ten dienste van het geschiedenisonderwijs en de bevordering ervan in Nederland. Er zou gedacht kunnen worden aan een apart instituut, vergelijkbaar met het Freudenthal-instituut voor wiskunde. De invulling wordt in eerste instantie besproken binnen de Intercommissie.
2. Aparte aandacht voor de ontwikkelingen en visies in de basisscholen, de basisvorming en het vmbo wordt gemist. Ook missen leden visie van het bestuur op de ontwikkelingen in de lerarenopleidingen. Hoewel de belangrijke ontwikkelingen wel besproken worden in de verslagen van de commissies zal een volgende keer hier explicieter aandacht aan worden besteed in het beleidsplan van het bestuur.
3. Er komt de suggestie de inhoud van het beleidsplan samen met vertegenwoordigers van de commissies vast te stellen.
4. Er wordt zorg uitgesproken over het vervolg op de commissie historische en maatschappelijke vorming. Het tempo, met name wanneer het gaat om de raadgevingen, ligt erg hoog en wordt er al nagedacht over de implementatie? Hierin kan het bestuur van de VGN een grotere rol spelen. Ook de toetsing verdient de aandacht.
5. We onderhouden ook uitstekende contacten met het Landelijk Netwerk Erfoededucatie.

De jaarverslagen van de internationaal secretaris van de VGN en van de diverse commissies

1. Met trots presenteert de Commissie Havo/Vwo het geboortekaartje van het Historisch Didactisch Documentatiecentrum Nederland (hddnederland). En meteen een verzoek: het centrum heeft behoefte aan middelen en menskracht voor het beheer.
2. De in het verslag van de Pa-Bo-commissie gebruikte termen 'vierslag' (afkomstig uit de didactiek van aardrijkskunde) en 'adaptieve toets' (kan niemand uitleggen) worden nagevraagd.
3. Oproep aan de commissies: blijf aandacht besteden aan de pagina van de commissie op de website!

Financieel verslag

We groeien niet meer, door de vergrijzing, maar ook doordat leden zich minder vanzelfsprekend aanmelden. In het colofon van *Kleio* moet nog duidelijker staan hoe (en waar) men lid kan worden. Een apart strookje in *Kleio* zou ook goed kunnen werken.

De heer Zenders spreekt, namens de kascommissie, de tevredenheid uit en stelt voor de penningmeester te dechargeren, waarmee de vergadering akkoord gaat. Ook bedankt de kascommissie de heer Houweling voor de uitstekende administratie. Voor de nieuwe kascommissie melden zich de heren Buskop en Polak, naar verwachting blijft mevrouw van Bakkum nog een jaar in de commissie.

VGN-voorzitter Kees Weltevrede neemt in fraaie bewoordingen afscheid van de heer en mevrouw Houweling. De heer Houweling spreekt een afscheidswoord uit.

Bestuurssamenstelling

Er wordt afscheid genomen van de aftredende penningmeester, Hans Kummerer. Helaas is er nog geen nieuw bestuurslid gevonden. Een tendens des tijds? We zoeken, bij voorkeur, naar een bestuurster met vmbo-ervaring. Gekozen, en nu formeel, wordt Johan Raven en herkozen worden Kees Weltevrede, Riemke Leusink en Herry Groothuis. Johan Raven neemt het penningmeesterschap op zich.

Hans Kummerer verwoordt in zijn afscheid een vlammend pleidooi ten gunste van het vmbo. Hij pleit voor een actieve opstelling van het bestuur: dat mag veel lastiger worden ten dienste van ons vak op het vmbo!

Rondvraag

Hiervan wordt geen gebruik gemaakt, waarna (om 13.00 u.) iedereen zich naar de lunch begeeft.

Jaarverslag van het bestuur van de VGN over het jaar 2000

Het bestuur

Het bestuur van de VGN bestond in het jaar 2000 uit zeven leden. Hans Kummerer, penningmeester van de VGN, trad af en werd in die functie opgevolgd door het nieuwe bestuurslid Johan Raven. Later dit jaar woonde Jetty Keijzer de bestuursvergaderingen bij en besloot zich kandidaat te stellen voor een plaats in het bestuur. Ook werd afscheid genomen van de heer en mevrouw Houweling, administrateurs van de vereniging. Het bureau van Euroclio in Den Haag nam deze taak over, een klus die het bureau en onze nieuwe penningmeester al veel tijd heeft gekost.

Het bestuur vergaderde in het jaar 2000 dertien keer in Utrecht. Daarnaast besteedde het bestuur een weekeinde in Groningen aan een uitgebreide bespreking van de VGN als organisatie voor het onderwijs in het vak geschiedenis. Dit gebeurde naar aanleiding van het rapport, opgesteld door de OAC en besproken tijdens de jaarvergadering in maart 2000. Het bestuur formuleerde hierna een conceptnotitie, die in oktober werd besproken met een ledenraad. Op grond van deze en andere adviezen formuleerde het bestuur een definitief voorstel omtrent de organisatie van de VGN. Dat voorstel ligt op de jaarvergadering van 2001 op tafel.

Het bestuur ontving dit jaar de Commissie Leraren-opleidingen. Deze commissie schreef haar tweede stuk (over de stand van zaken op de eerste- en tweede graads leraren-opleidingen geschiedenis en staatsinrichting in Nederland) en bood dat het bestuur aan.

In het algemeen waren de contacten tussen commissies en bestuur uitstekend. Uit de verslagen van de diverse commissies blijkt waarmee zij zich het afgelopen jaar hebben beziggehouden. Wel maakten (en maken!) enkele commissies zich zorgen over de bemensing. In een duidelijke overgangssituatie functioneerde de nieuwe (gefuseerde) commissie basisvorming/vmbo. En na twee jaar stilte, ondanks diverse initiatieven van de kant van het bestuur, besloot het bestuur de commissie Cliomatica op te heffen. Via *Kleio* en onze website probeerden we zoveel mogelijk in de leemtes te voorzien. Overigens is er, in overleg met Jan Sniijders, gewerkt aan een Cliotest van de VGN.

Ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs

Eind 1999 startte de commissie historische en maatschappelijke vorming, kortweg de commissie-De Rooy, haar werkzaamheden. Diverse leden van de VGN maakten deel uit van die commissie en vele anderen waren betrokken bij de veldraadpleging en de raadpleging van experts in oktober, georganiseerd door de SLO. In *Kleio* is daarvan verslag gedaan.

Met instemming onderschreef het bestuur de doelstelling van die commissie om het vak geschiedenis en staatsinrichting een herkenbare plaats in het gehele Nederlandse onderwijs te geven, vanaf de basisschool tot en met de tweede fase. In de commissie-De Rooy bestond een deelcommissie voor het zogenaamde combivak, met daarin vertegenwoordigers van geschiedenis en van maatschappijleer. Mede daarom onderhield het bestuur regelmatig contact met de voorzitter van de NVLM. De commissie historische en maatschappelijke

vorming is nu met haar eindrapport gekomen.

Vanzelfsprekend zal het bestuur van de VGN dit met de leden bespreken, en wel tijdens de jaarvergadering.

Min of meer tegelijkertijd in het jaar 2000 vond er in Nederland een discussie plaats over de basisvorming naar aanleiding van het inspectierapport in 1999. Het bestuur volgde die discussie en reageerde met een, mede door het KNHG getekende, brief. Deze brief werd ook geplaatst in het Kleionummer van december 2000. We blijven op het standpunt staan, dat er in de positie van het vak geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming niets ten nadele mag veranderen. Dit was overigens ook een uitgangspunt van de commissie historische en maatschappelijke vorming. Voor ons betekent dit dat het aantal uren voor het vak geschiedenis niet gereduceerd mag worden en ook, dat de eisen die aan docenten geschiedenis gesteld worden daarmee in overeenstemming moeten zijn: die docent dient (ook) in het vak geschiedenis bekwaam te zijn!

Het eerste eindexamen in de tweede fase (op een aantal havo's in Nederland) deed veel stof opwaaien, trouwens niet alleen op de scholen die al zover waren in de tweede fase. Onze website, opengesteld voor reacties, werd overspoeld met, merendeels zeer kritische, reacties. Het bestuur bracht de zorgen over aan Cevo, die vervolgens tot een verduidelijking en aanpassing voor het jaar 2001 besloot. Deze informatie, die ook betrekking had op andere vakken, werd in november naar alle scholen in het voortgezet onderwijs gestuurd en daarnaast op onze website geplaatst.

In juni organiseerde het bestuur een bijeenkomst met een aantal mensen, die betrokken zijn bij de examens om de gedachten en meningen beter op elkaar af te stemmen. In een open sfeer werden een aantal zaken op een rijtje gezet. Hoewel de situatie na het rapport van de commissie historische en maatschappelijke vorming volledig kan veranderen, wil het bestuur oog blijven houden voor de gang van zaken rondom de eindexamens, met name in de tweede fase.

Steeds duidelijker werden de initiatieven om te komen tot een leerstoel in de vakdidactiek van geschiedenis en staatsinrichting in Nederland. Een inhoudelijk stuk van de Intercommissie werd door het bestuur onderschreven.

Langzaam maar zeker begon het Historisch Didactisch Documentatiecentrum in Leiden vorm te krijgen. De start vond plaats in dit jaar.

Op enige afstand waren we betrokken bij de opzet van het Kennisnet. Nog niet echt duidelijk werd het ons wat dit gaat opleveren voor ons vak, maar we verwachten meer concrete resultaten in het jaar 2001.

Contacten met verwante organisaties

Vertegenwoordigers van het bestuur bezochten de jaarvergadering van Euroclio in Lissabon. Een verslag hiervan verscheen in *Kleio*, mei 2000.

Samen met andere 'historische' clubs (het KNHG voorop, maar ook VCN, KVAN, Historisch Platform en vertegenwoor-

digers van de musea) droeg de VGN bij aan de organisatie van de Geschiedenisdagen 2000, op 17 en 18 november in het Koninklijk Instituut voor de Tropen te Amsterdam. Een geanimeerde ontmoeting van wetenschappers, opleiders, docenten en anderen die (het vak) geschiedenis een warm hart toedragen.

Regelmatig bezochten vertegenwoordigers van het bestuur de bijeenkomsten van het Platform VVVO, de vergadering van vakinhoudelijke verenigingen in het Nederlandse onderwijs. Naast belangenbehartiging voor het onderwijs in het algemeen wilde het bestuur van de VGN via dit overleg bereiken, dat er meer (financiële) ruimte komt voor besturen van verenigingen om zich voor hun vak en hun vereniging te kunnen inspannen. Een verzoek tot het faciliteren hiervan is

in november (met steun van de vakbonden) ingediend bij de minister. Dit proces was en is er een van lange adem.

Enige onduidelijkheid ontstond rondom de veldaanvragen bij de SLO. Deze organisatie koos voor een andere procedure, waardoor door ons gewenste aanvragen (evenals die van nagenoeg alle andere vakinhoudelijke verenigingen) niet gehonoreerd werden. We blijven hechten aan een goede relatie met de SLO en de SLO gaf te kennen meer duidelijkheid te willen verschaffen over de procedure.

Naast het formele halfjaarlijkse overleg met het bestuur van het KNHG, was er het afgelopen jaar vooral veel informeel contact met KNHG en de RAD, ten bate van het vak geschiedenis en staatsinrichting.

Beleidsplan 2001

Als bijlage bij dit beleidsplan vindt u hierachter de 'Hoofdlijnennotitie Bestuur VGN', waarin een aantal overwegingen die (mede) ten grondslag liggen aan dit beleidsplan verwoord zijn.

Ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs

Het jaar 2001 lijkt een belangrijk jaar te worden voor het geschiedenisonderwijs. Het rapport van de commissie historische en maatschappelijke vorming (commissie-De Rooy) zal in maart binnen de VGN besproken worden. Het bestuur zal de aanbevelingen vanuit de VGN aan de staatssecretaris en de Tweede Kamer doorgeven. Het bestuur zal het gegeven dat het vak Geschiedenis en Staatsinrichting zo nadrukkelijk op de politieke agenda staat waar mogelijk aangrijpen om de positie van het vak te verstevigen.

De ontwikkelingen rond de basisvorming en de voorstellen van de staatssecretaris (29 september 2000) om scholen de gelegenheid tot clustering van vakken te bieden zullen door het bestuur kritisch gevolgd worden. Het gevaar van uitholling van vakinhoudelijke kennis bij docenten die het vak Geschiedenis en Staatsinrichting mogen geven is niet denkbeeldig. Mede met het oog hierop ondersteunt het VGN-bestuur de initiatieven die vanuit de Intercommissie zijn genomen om te komen tot de instelling van een vakdidactisch historisch instituut met een bijhorende leerstoel vakdidactiek Geschiedenis en Staatsinrichting. Gezien de turbulente ontwikkelingen in het vak blijft het meer dan ooit noodzakelijk om een grote lijn te bewaken in de visie op het onderwijs in ons vak.

Bestuurlijke organisatie en communicatie met de leden

In het jaar 2001 moet de in het afgelopen jaar ingeslagen weg worden vervolgd: het bestuur wil zich concentreren op het formuleren van beleid en wil de uitvoering daarvan meer in handen van de commissies geven. Overwegingen die hieraan ten grondslag liggen vindt u in de al eerder vermelde bijlage. Het bestuur kiest voor een bescheiden mate van professionalisering (webmaster) en het verder delegeren van taken.

Aan de Algemene Ledenvergadering op 24 maart 2001 wil het bestuur het volgende voorstellen:

- De bestaande VGN-commissies kunnen blijven functioneren. VGN-bestuursleden zullen niet langer alle commissie-

vergaderingen bijwonen. Wel zal ernaar gestreefd worden een VGN-bestuurslid deel te laten uitmaken van de vijf kerncommissies Basisonderwijs/Pabo, Basisvorming/VMBO, Tweede Fase, Volwasseneneducatie en Didactiek en activiteiten en zal een bestuurslid intensief contact onderhouden met de Kleio-redactie. De overige commissies zullen jaarlijks elk een keer bij het bestuur uitgenodigd worden om hun doelen voor het geschiedenisonderwijs te expliciteren. Daarnaast blijft de mogelijkheid bestaan voor het vormen van (ad hoc) werkgroepen. Het bestuur zal zoveel mogelijk taken naar de commissies delegeren en zal waar nodig activiteiten schrappen.

- De Didactiek- en activiteitencommissie zal gevraagd (eventueel samen met leden van de OAC) een PR-beleidsplan op te stellen en PR-activiteiten te coördineren. Overigens zal iedere commissie PR tot haar takenpakket moeten rekenen.
- In de communicatie binnen de VGN neemt de website een niet meer weg te denken plaats in. De penningmeester komt op de jaarvergadering (24 maart 2001) met een voorstel voor het aanstellen van een betaalde webmaster, die in nauwe samenwerking met het bestuur zal functioneren.
- De penningmeester van het VGN-bestuur bekijkt in 2001 welke financiële mogelijkheden er zijn om de VGN verder te professionaliseren.

De werving van nieuwe leden zal actief gestalte krijgen. Omdat de VGN niet de enige vakvereniging is die met dit probleem worstelt, is binnen het Platform VVVO een contract gesloten met de EDG, die een wervingsactie voor nieuwe leden voorbereidt. E.e.a. zal in het voorjaar 2001 geëffectueerd worden.

De met de PR belaste commissie (in het bovenstaande voorstel: de Didactiek- en activiteitencommissie) zal ook de behoefte aan meer activiteiten voor VGN-leden peilen: op welke wijze kan de VGN haar leden van dienst zijn? Is bijvoorbeeld een meer inhoudelijke invulling van de Algemene Ledenvergadering gewenst? Bestaat er behoefte aan meer scholing, excursies, lezingen, discussieavonden? Is het mogelijk en gewenst om VGN-leden die niet meer werkzaam zijn in het onderwijs meer te betrekken bij de VGN?

Contacten met andere organisaties

Het aantal organisaties waarmee de VGN contact onderhoudt is de laatste jaren gestegen. Het tijdsbeslag dat dit vergt, leidt tot een herbezinning op de kerntaken van de VGN. Daarom wil het VGN-bestuur de contacten met het Euroclio-Stichtingsbestuur delegeren aan een der VGN-commissies. Uiteraard blijft het VGN-bestuur de activiteiten van Euroclio met belangstelling en waardering volgen.

De contacten met het KNHG zullen ook komend jaar gestalte blijven krijgen in de vorm van een halfjaarlijks overleg tussen (vertegenwoordigers van) beide besturen. De hierboven gemelde initiatieven om te komen tot de instelling van een vakdidactisch historisch instituut en bijbehorende leerstoel zijn daarbij punt van aandacht, evenals de betrokkenheid van de VGN bij de Geschiedenisdagen.

De contacten met andere organisaties die zich bewegen op het gebied van de geschiedenis (landelijke en provinciale

archieven, Historisch Platform, Cultureel Erfgoed, Nederlands Centrum voor Volkscultuur, musea) breiden zich steeds meer uit. Het bestuur juicht dit toe en wil deze contacten in het jaar 2001 meer stroomlijnen langs een der VGN-commissies.

Binnen het Platform VVVO blijft het VGN-bestuur pleiten voor een betere facilitering vanuit de overheid voor bestuursleden van vakinhoudelijke verenigingen. Onlangs is een voorstel daartoe met steun van de onderwijsbonden bij het ministerie ingediend. De balans tussen de baten en de lasten van onze aanwezigheid bij dit Platform zullen door het VGN-bestuur kritisch gewogen worden.

De contacten met SLO met betrekking tot de veldaanvragen zullen komend jaar door een der VGN-commissies onderhouden worden. Het VGN-bestuur zal de beleidslijnen aangeven, waarna de concrete indiening van de veldaanvragen en de verdere contacten hierover door de desbetreffende commissie uitgevoerd zullen worden.

Bijlage

Hoofdlijnennotitie Bestuur VGN

Medio 1999 heeft het VGN-bestuur aan de OAC verzocht een sterkte-zwakte analyse van de vereniging te maken. Na een onderzoek waarbij aan de hand van vragenlijsten commissieleden, intermediairs (zoals SLO, KPC en Euroclio) en individuele VGN-leden bevraagd zijn, sloot de OAC haar onderzoek in maart 2000 af met een schriftelijk verslag en een mondelinge rapportage aan de Algemene Ledenvergadering. Uit deze analyse destilleert het VGN-bestuur de volgende hoofdlijnen:

1 Probleem

Een aantal punten van zorg komt uit de analyse naar voren:

- er is sprake van een geringe, doch gestage daling van het ledenaantal;
- de actieve participatie van leden neemt af: vooral voor onbezoldigde activiteiten (bestuurs- en commissiewerk), maar ook voor betaalde klussen (stofomschrijvingscommissies, commissie-De Rooy) wordt het moeilijker mensen te vinden, voor verenigingsactiviteiten (alv, veldraadplegingen, excursies, didactiekconferentie), voor andere activiteiten op het gebied van het geschiedenisonderwijs (bijeenkomsten van archieven, universiteiten etcetera), in het reageren op bijvoorbeeld enquêtes (sterkte-zwakte-analyse in *Kleio* 86 reacties, dwz. 4% van de leden);
- de VGN telt meer leden uit het eerstegraadsgebied dan uit het tweedegraadsgebied;
- er zijn relatief veel actieve leden uit hbo- en ondersteuningsinstellingen, minder uit vo, weinig uit vmbo;
- de hoeveelheid werk op bestuurs- en commissieniveau neemt eerder toe dan af; aspecten die daarbij een rol spelen zijn: de voortdurende veranderingen in het onderwijs die vragen om externe gerichtheid, daardoor: voortdurende noodzaak tot alerte belangenbehartiging, verder onderhoud website, nieuwe contacten en activiteiten (Euroclio, commissie-De Rooy, LHDD, Platform VVVO, RAD, KVAN etcetera, contacten met de universitaire wereld).

Centrale probleemstelling: dalend aantal actieve leden, groeiend aantal werkzaamheden. Hoe bevorderen we de betrokkenheid van leden? Hoe vergroten we de wervingskracht van de VGN?

2 Oorzaak

De oorzaken voor de afnemende participatie van leden lijken grotendeels buiten de VGN te liggen. Niet alleen de VGN, ook andere organisaties (vakbonden, politieke partijen, sportverenigingen) hebben te maken met een dalend ledental en gebrek aan actief kader.

Men heeft minder tijd voor vrijwilligerswerk: men heeft het druk in thuissituatie (tweeverdieners met zorgtaken) en het onderwijs is veeleisend. Er zijn meer middenkaderfuncties in het onderwijs, waardoor potentieel VGN-kader weggetrokken wordt. Er is sprake van een "voor-wat-hoort-wat"-mentaliteit: men verwacht betaling (materialisering).

3 Oplossingsrichting

In grote lijnen zijn drie problemen het meest acuut:

1. er is minder aanwas van jonge leden,
2. er is sprake van afname van actieve participatie en
3. het bestuur dreigt overbelast te raken.

Ad 1: Om de betrokkenheid van leden te vergroten en de wervingskracht van de VGN te bevorderen is een aantal activiteiten denkbaar. Bijvoorbeeld:

- Eerst analyseren waarom leden afzeggen: waar boekt de VGN winst en verlies?
 - Inventariseren welke activiteiten op historisch gebied er in Nederland plaatsvinden; een activiteitenkalender samenstellen; voor VGN-leden korting bedingen voor dit soort activiteiten.
 - Korting op historische boeken bedingen voor VGN-leden.
 - Iedere commissie nadrukkelijk PR en werving in haar beleid laten opnemen.
 - Meer activiteiten in de richting van na- en bijscholing.
- Mogelijke oplossingen zijn er dus wel, maar alles kost tijd en de VGN heeft te weinig menskracht.

Ad 2: Ten aanzien van de afnemende participatie drong de vraag zich op hoe je de kloof tussen bestuur en commissies zou kunnen verkleinen en hoe je mensen meer zou kunnen betrekken bij de VGN.

Overwogen is daarbij dat mensen vaak meer geïnteresseerd raken naarmate ze meer wezenlijk invloed kunnen uitoefenen. Momenteel voeren commissies in feite alleen maar beleid uit. Daarbij wordt er soms dubbel werk gedaan: alle commissies schrijven een jaarverslag en beleidsnotitie en ook het bestuur doet dat. Daarbij is regelmatig sprake van overlapping.

Het VGN-bestuur heeft de commissies in de loop van het jaar 2000 gepolst over mogelijke oplossingen. In eerste instantie is daarbij gedacht aan een vermindering van het aantal commissies (momenteel tien, die bijna allen met vacatures kampen) tot vier. De VGN zou in dit voorstel meer rechtstreeks vanuit die vier commissies (die elk een eigen budget en meer beleidsvormende taken zouden krijgen) aangestuurd kunnen worden. Indien nodig zouden ad-hoc werkgroepen in het leven geroepen kunnen worden voor speciale taken. Achterliggende idee hierbij was dat *krachtenbundeling* de efficiëntie vergroot en dat *meer beleidsvormende taken* het commissiewerk aantrekkelijker zouden kunnen maken.

Op een ledenraadbijeenkomst op 11 oktober 2000, waarvoor alle (ruim 60) commissieleden uitgenodigd waren, is door de tien aanwezige VGN-leden met het bestuur van gedachten gewisseld over dit voorstel. Een aantal leden sprak daarbij de vrees uit dat zo "het kind met het badwater weggegooid" zou worden: VGN-leden die nu in commissies actief zijn, zijn dat omdat zij in die deeltaak geïnteresseerd zijn. Het is de vraag of meer algemene beleidstaken eenzelfde enthousiasme zullen genereren.

Ad 3: Het bestuur raakt overbelast. Het gaat daarbij om vragen van 'tijd' en 'geld'.

- Laat de financiële positie speelruimte voor professionalisering? Dat vergt keuzes in de begroting.
- Het bestuur zou meer moeten delegeren. De commissies zullen dan meer zelf beleid moeten vormen en meer beleidstaken moeten uitvoeren. Dit lijkt een voor de hand liggende oplossing die evenwel stuit op tijdgebrek van commissieleden en (in sommige gevallen) onvoldoende know how om (delen van) VGN-beleid uit te voeren.

Financieel jaarverslag 2000 en begroting 2001

6

Het valt niet mee in een rijdende bus te springen. En al helemaal niet als vrijwel meteen de uiterst ervaren chauffeur en zijn bijrijder worden vervangen door een nieuweling die niet alleen een andere rijstijl heeft, maar ook aankondigt de route, het tempo en het materiaal te willen veranderen. Zo ongeveer was de situatie, waarin de financiële en ledenadministratie van de VGN zich in het kalenderjaar 2000 bevond.

Na de jaarvergadering trad een nieuwe, dus onervaren penningmeester aan, die nauwelijks kon profiteren van de 28-jarige ervaring van de VGN-administrateurs, de heer Houweling en zijn echtgenote, wier werk op 1 mei ophield. Het bureau Euroclio, dat de taken heeft overgenomen, kampte zoals te voorzien was en dus volkomen begrijpelijk, met startproblemen. Beide nieuwelingen moesten wennen aan de nieuwe situatie en aan elkaar.

Doel van de penningmeester was en is de jarenlange sluipende vermindering van het eigen vermogen van de VGN als gevolg van exploitatietekorten tot staan te brengen en het liefst om te zetten in een bescheiden aanwas.

Als gevolg van de hierboven beschreven turbulenties kan op dit moment (nog) niet worden vastgesteld of met het realiseren van dit doel een begin is gemaakt.

Tegelijkertijd is voorzichtig gepoogd nieuw beleid ook financieel in gang te zetten. Hierbij moet gedacht worden aan een betaalde webmaster en het selfsupporting laten zijn van onder andere de Didactiek- en de Startersconferentie. Voorts kenmerkt de begroting voor 2001 zich door bescheiden aanpassingen, bezuinigingen.

Gehoopt wordt dat de aanloopkosten die de nieuwe administratie met zich meebracht spoedig zijn positieve resultaten in de vorm van geringere structurele lasten laten zien. Uiteindelijk moeten in deze sector besparingen worden bereikt.

De penningmeester maant eenieder in de bestuursgremia van de VGN zo sober mogelijk met de gelden om te springen, omdat verhoging van de inkomsten via contributies een niet zo aantrekkelijke optie is op dit moment. Van een vergoeding voor het werk van het VGN-bestuur moet dan ook dit begrotingsjaar worden afgezien.

Wat het ledenaantal betreft, hier zet zich een tendens voort die reeds enige jaren bespeurbaar is, via de voordeur komen er minder mensen binnen dan via de achterdeur de vereniging verlaten.

Concreet, er waren op 1 januari 2001 1900 leden, inclusief de 22 personen die per die datum lid werden. Daarboven waren er nog 245 abonnementen op *Kleio*. In het jaar 2000 werden 165 personen lid, maar zegden liefst 340 personen en 26 abonnees (inclusief 74 wanbetalers) hun lidmaatschap op.

Voorwaar, een zorgelijke ontwikkeling!

Johan Raven,
penningmeester VGN

De jaarcijfers vind u op pagina 16 van dit katern.

De commissies: jaarverslagen en plannen

ONDERWIJS ADVIES COMMISSIE

De leden van de OAC waren in 2000 Hanneke Tuithof (voorzitter tot de zomervakantie), Paul van Leeuwen (secretaris tot de zomervakantie), Wiel Lenders, Mirjam Beekmans, Maria Boersen en Diana Jansen (secretaris vanaf de zomervakantie). Vanaf de zomervakantie heeft de OAC geen vaste voorzitter meer, maar worden de vergaderingen bij toerbeurt door een van de leden voorgezeten. Namens het bestuur woonde Kees Weltevrede de vergaderingen bij. Hij is op ons verzoek niet aanwezig geweest bij de vergaderingen betreffende de sterkte/zwakte-analyse (SZA), omdat het bestuur tenslotte onze opdrachtgever was. De OAC is dit jaar verder nog bijgestaan door Kara von Schmid, een student van Hanneke, die voor de SZA de intermediairs interviewde en Roald Paaps, een stagiair van Mirjam, die voor de SZA de enquête onder de leden heeft verwerkt.

Vanaf de zomervakantie tekent zich langzaam een personeel probleem af: Hanneke, Paul en Wiel hebben, om verschillende redenen, te kennen gegeven met de OAC te willen stoppen maar tot de jaarvergadering denken zij nog wel actief mee. De drie resterende leden willen wel verder. Omdat wij nog niet weten wat er van de OAC overblijft na de jaarvergadering hebben wij nog geen actie ondernomen om nieuwe leden te werven.

De vergaderfrequentie was afgelopen jaar zeer onregelmatig, tot de presentatie van de SZA op de jaarvergadering was het contact veelvuldig, na de jaarvergadering de gebruikelijke om de zes weken, na de zomervakantie één keer. Inhoudelijk stonden in 2000 drie onderwerpen centraal:

1. de sterkte/zwakte analyse,
2. de toekomst van de OAC en
3. het PR-beleid van de VGN.

Ad 1. Tot de zomervakantie was dit het belangrijkste, soms zelfs enige agendapunt van de vergadering. Nadat eenieder van ons vorig jaar zijn/haar onderdeel van het onderzoek had uitgewerkt, moesten de bevindingen dit jaar tot een geheel gesmeed worden. Begin van het jaar werd een werkzaterdag ingelast om hier een eerste aanzet toe te geven; uiteindelijk konden we in maart een aantal algemene conclusies, bevindingen en aanbevelingen formuleren. De belangrijkste conclusies zijn op de jaarvergadering van 18 maart aan de aanwezige leden voorgelegd. Aan de hand van een aantal door de OAC opgestelde stellingen hebben de leden toen gediscussieerd.

In het septembernummer van *Kleio* is een artikel van de hand van Maria gepubliceerd met daarin nogmaals de algemene conclusies op basis van het verzamelde materiaal en de uitkomsten van de discussie op de jaarvergadering.

Ad 2. Na de SZA is de OAC in een soort van crisis beland. Het was ons niet duidelijk wat het bestuur verder van ons verwachtte. Het heeft ernaar uitgezien dat we een soort projectmanagement-team zouden gaan vormen, maar bij nader

inzien is dit zowel door het bestuur als door de OAC-leden afgewezen. Er is eind juni besloten om van de OAC een soort werkgroep te maken met per vergadering een wisselende voorzitter. Hanneke, Paul en Wiel blijven tot de jaarvergadering van 2001 als adviseurs functioneren.

Ad 3. In 1998 heeft het bestuur aangegeven behoefte te hebben aan een PR-beleid. Een eerste stap daartoe was het maken van de sterkte/zwakte analyse. Toen dat ei eenmaal gelegd was, bleef de vraag of de OAC nog steeds bereid was zich over het PR-beleid te buigen. In verband met de onduidelijkheid over de toekomst van de OAC en mede daardoor de personele problemen is dit een onderwerp van discussie geweest. Eind september is besloten om op basis van de uitkomsten van de SZA een begin te maken met het opzetten van een PR-plan voor zover dat momenteel in ons vermogen ligt. Op basis van de sterkte/zwakte-analyse zijn inmiddels aanbevelingen gedaan die aan het bestuur zijn overhandigd. Deze aanbevelingen kunnen dienen als bouwstenen voor een PR plan, waarmee inmiddels een begin is gemaakt.

Plannen voor 2001

Zoals uit het bovenstaande reeds te concluderen valt wordt 2001 een onzeker jaar voor de OAC. Tot de jaarvergadering blijven we ons in onze huidige samenstelling met een PR-plan bezig houden. Wij betwijfelen of dit in 2001 al tot een beleidsplan zal resulteren, het is meer een aanzet geven tot... voortbordurend op de SZA. Wij zijn bezig met het benaderen van deskundigen die ons willen helpen een en ander op de rails te zetten.

Na de jaarvergadering is de commissie nog slechts voor de helft bemand. In welke vorm de OAC dan verder gaat hangt wat ons betreft mede af van de uitkomst van de jaarvergadering.

Diana Jansen, secretaris.

COMMISSIE VROUWEN- EN GENDERGESCHIEDENIS

In het kalenderjaar 2000 is de commissie vijf keer bijeen geweest om de voortgang van de verschillende activiteiten te bespreken en om nieuwe initiatieven te ontplooien. De samenstelling van de commissie is gewijzigd: Annemieke Windt en Mariëtte Matthijsen hebben de commissie verlaten; Corien Vuurman is als nieuw lid erbij gekomen. Corien is afgestudeerd historica en momenteel bezig met haar proefschrift. Daarnaast heeft zij een baan op de hogeschool van Nijmegen. Nienke Landman zal tijdelijk het secretariaat op zich nemen.

De commissie heeft meerdere keren commentaar en adviezen geleverd aan de stofomschrijvingscommissie over het examenonderwerp 'Een systeem onder spanning' (USSR).

Zowel op de Verenigingsraad als per e-mail heeft de commissie gereageerd op het "concept hoofddlijnnootitie VGN"

van het bestuur. Marianne Zewald heeft daarna nog een nieuw voorstel geformuleerd voor een andere relatie tussen het bestuur en de commissies.

De commissie heeft verder gewerkt aan de lesbrieven *Nationalisme en Vrouwen in mannenkleden*. Ook is de commissie bezig geweest met het screenen van tweede fase-methoden op de toepassing van vrouwen- en genderspecten en de commissie hoopt hierover te kunnen publiceren in 2001.

Gerda Geerdink heeft voor *Kleio* het proefschrift van Anneke Ribberink *Leidsvrouwen en zaakwaarneemsters. Een geschiedenis van de aktiegroep Man Vrouw Maatschappij (MVM) 1968-1973* gerecenseerd.

De commissie heeft de bundel *Een vaderland voor vrouwen* gesponsord. Dit vanwege de jarenlange relatie met ex-commissielid Zonneke Matthée.

In 2000 zijn de contacten met verschillende instellingen en uitgeverijen gecontinueerd. Met name te noemen zijn: de Vereniging voor Vrouwengeschiedenis (VVG), het Internationaal Informatiecentrum en Archief voor de Vrouwenbeweging (IIAV), Stichting Vrouwencontact en het Steunpunt Emancipatie HBO.

Gerda Geerdink

COMMISSIE HAVO/VWO

Zoals bij veel commissies heeft in het jaar 2000 de rapportage van de commissie-De Rooy veel aandacht opgeëist. De Commissie Havo/Vwo heeft geprobeerd waar mogelijk te adviseren. Uiteindelijk is de commissie betrokken geraakt bij de organisatie van de veldraadpleging door de VGN in het vroege voorjaar van 2001.

Het meerjarenproject van de oprichting van het Historisch Didactisch Documentatiecentrum heeft tastbare vorm gekregen. Zoals trots in *Kleio* werd meegedeeld, is in dit jaar een ruimte op het ICLON, te Leiden dus, in gebruik genomen. Een indrukwekkende reeks didactische hulpmiddelen is daar verzameld; boeken, dia's en andere minder voor de hand liggende zaken. Inmiddels wordt er gezocht naar permanente bemanning van het HDD-NL om de fysieke toegankelijkheid te vergroten.

Voor de besprekingen van het centraal examen is door de Commissie Havo/Vwo een draaiboek gemaakt. Daardoor wordt de organisatie gemakkelijker en niet langer afhankelijk van de persoonlijke kennis van een der leden. Bij de examens van 2001 zal het draaiboek hopelijk zijn waarde bewijzen.

De relatieve omvang, aard en positie van de centrale examens in de tweede fase zijn voor de toekomst gemarkeerd als aandachtspunt voor de commissie.

Een groot project dat dit kalenderjaar veel aandacht heeft gevraagd van de leden van de commissie is de start van een serie artikelen in *Kleio*, vernoemd naar ons vast vergaderadres in Utrecht, over allerlei aspecten van de tweede fase. Lange tijd was veel onduidelijk en na allerlei maatregelen van de staatssecretaris is het voor de docent voor de klas er allemaal niet overzichtelijker op geworden. Op alle scholen worden docenten geconfronteerd met dezelfde problemen. Door gebrek aan tijd ontbreekt het aan mogelijkheden daarover met collega's van gedachten te wisselen. We hopen dat de artikelen in *Kleio* samen met de ruimte op de website daar een forum voor bieden. Het bestaansrecht van de VGN en

het nut dat een verenigingsblad en een eigen website hebben, wordt zo onderstreept.

In het komende jaar zullen vooral het HDD-NL, de commissie-De Rooy en de artikelen over de tweede fase aandacht eisen.

Genio Ruesen, secretaris

COMMISSIE BASISVORMING/VMBO

De commissie vergaderde zes maal in het afgelopen jaar. De vergaderingen vonden plaats in pizzeria Claudius in Utrecht. De commissie kende dit jaar enkele wijzigingen in haar samenstelling. Annet van Leersum was voorzitter. Helaas moest zij de commissie verlaten wegens familieomstandigheden. René Corbeij nam het voorzitterschap over. Twee nieuwe leden traden toe: Theo Veldhuis en Hans Werker. Hans Werker nam het secretariaat op zich. De overige leden waren: Marie-Jes Boonekamp-Wingen en Joost Dik. Harm van Dam verliet gedurende het jaar de commissie. Tot de zomervakantie woonde Loek Janssen de vergaderingen bij namens het VGN-bestuur. Na de vakantie nam Herry Groothuis het van hem over. Huub Kurstjens woonde regelmatig de vergaderingen bij als adviseur.

De commissie verwacht het de komende tijd vooral druk te krijgen met activiteiten, die voortvloeien uit het verslag van de commissie-De Rooij.

NB. De commissie heeft inmiddels een te klein aantal leden, waardoor het voortbestaan ernstig bedreigd wordt.

Werkzaamheden

De commissie heeft zich het afgelopen jaar bezig gehouden met:

- het in gang zetten van activiteiten voor de verkiezingen m.b.t. de historische jeugdboekenprijs 2000/2001 door 12- tot 15-jarigen;
- het bespreken van het inspectierapport in *Kleio*, door Annet van Leersum en René Corbeij;
- het op afstand volgen van de activiteiten van de commissie-De Rooy;
- het voortdurend aandacht besteden aan de positie van geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming;
- het becommentariëren van de toetsen basisvorming;
- het volgen van de ontwikkelingen op het gebied van het vmbo;

Plannen

- activiteiten als gevolg van het verslag van de commissie-De Rooy;
- het bespreken van het examen geschiedenis vbo/mavo in *Kleio*; - het becommentariëren van het eindtermen leerwegen vmbo;
- het blijven volgen van de ontwikkelingen in het vmbo;
- het organiseren van de examenbespreking vbo/mavo;
- het ideeën aandragen met betrekking tot het onderwerp omgevingsgeschiedenis.

René Corbeij, voorzitter

COMMISSIE PA-BO

De leden van de commissie: Marjan de Groot – voorzitter, Hans Keissen – secretaris, Marjolijn du Jour – penningmeester, Francien van der Meer – plaatsvervangend voorzitter, Theo Beker, Cees van der Kooij, Gert Olthof en Herry Groothuis namens het VGN-bestuur.

Commissievergaderingen: in 2000 vergaderden we 5 keer, namelijk op 19 januari, 15 maart, 7 juni, 10 mei en 13 september.

Jaarverslag

De commissie heeft zich in het afgelopen jaar bezig gehouden met de volgende zaken:

– CHMV

Twee leden van de commissie (Marjan de Groot en Cees van der Kooij) hebben deel uitgemaakt van de commissie historische en maatschappelijke vorming.

– Raadpleging geschiedenis inspectie basisonderwijs.

Op 21 juni nam de commissie deel aan een raadpleging m.b.t. een toetsingskader voor de inspectie dat zich richt op het geschiedenisonderwijs.

– Studiedag in samenwerking met de SLO en museum Het Valkhof.

Na twee eerdere studiedagen die in Utrecht werden gehouden in Hogeschool Domstad (in 1996 en 1998), werd nu gekozen voor een meer regionale benadering. Het idee was dat we op deze wijze een programma zouden kunnen bieden, dat aantrekkelijker zou kunnen zijn voor het basisonderwijs. Op 1 november werd een studiedag gehouden in Museum "Het Valkhof" te Nijmegen. Het programma bestond uit drie onderdelen:

1. De concept kerndoelen geschiedenis voor het basisonderwijs.
2. Een rondleiding door het museum.
3. Gastsprekers m.b.t. de volgende onderwerpen: het programma van het museum voor basisschoolgroepen, de verhalenbundel *Van tijd tot tijd* en de Leskist "Romeinen" van de Stichting Brabantse Regionale Geschiedenis-beoefening.

Aan de studiedag werd door 35 belangstellenden deelgenomen.

– PPON

Op 7 juni besprak de commissie met Henk Wagenaar van het CITO/PPON de bevindingen van de PPON m.b.t. wereldoriëntatie op de basisschool.

– Bespreken van geschiedenismethoden voor het basisonderwijs.

De commissie heeft dit jaar een viertal recente methoden voor het basisonderwijs aan de hand van een aantal vooraf opgestelde criteria beoordeeld. We verwachten in de eerste helft van 2001 deze bespreking te kunnen afronden.

Plannen voor het volgend jaar

- Afronden van de bespreking van geschiedenismethoden.
- CHMV en de consequenties.
- Het versterken van het contact met pabo-docenten en leraren basisonderwijs via Internet.

Hans Keissen, secretaris

COMMISSIE VOLWASSENENEDUCATIE

Leden: Iet Attema (voorzitter), Jorien Ruyters (secretaris), Constance Sciarone (penningmeester), Chris van Asperen, Elselien van Gils en Margriet Vencken-Martens. Renée Schreuder vertegenwoordigt het bestuur van de VGN in de commissie. In september 2000 nam Jorien de functie van secretaris van Margriet over en Constance werd penningmeester.

De commissie is acht keer bijeen geweest, inclusief de studiedag.

Activiteiten 2000

Op grond van de vele veranderingen in het volwassenenonderwijs gedurende de afgelopen jaren plande de commissie in 1999 een middag om in bredere kring van gedachten te wisselen over de ontwikkelingen op het gebied van het vak geschiedenis en staatsinrichting binnen het VAVO. De activiteiten van de commissie richtten zich daarom grotendeels op de organisatie van de brainstormdag die gehouden werd op 18 februari 2000, op het samenstellen van een reader over deze dag en de verslaggeving ervan in *Kleio*.

Op 18 februari 2000 kwamen ruim twintig VAVO-docenten geschiedenis en staatsinrichting in de Amershof te Amersfoort bijeen. Peter Eijking, oud-VAVO docent en nu werkzaam in het reguliere onderwijs hield een inleiding over de praktijk van de tweede fase. In themagroepen werd vervolgens gesproken over de mogelijke invulling van de nieuwe wetgeving. Daarbij kwam ook de aanpak van het profielwerkstuk aan de orde. Docenten brachten lesmateriaal mee. Hieruit heeft de commissie materiaal geselecteerd en gebundeld voor een reader. Er is een lijst met adressen van de deelnemers in opgenomen, zodat collega's elkaar gemakkelijk kunnen vinden als dat nodig is. Deze lijst kan wellicht uitgroeien tot een netwerk voor VAVO-docenten geschiedenis en staatsinrichting.

Aan het einde van de middag verzorgde commissielid Elselien van Gils van het ROC-Utrecht een lezing over groepswerk in de klas, een didactische werkvorm aansluitend bij de individuele leerstijlen van leerlingen.

In het juli/augustus nummer van *Kleio* is een verslag opgenomen van deze middag.

Namens de commissie heeft oud-commissielid Ineke Mentink op verzoek van het KNHG een bijdrage geleverd aan de selectie van archiefmateriaal van de overheid ten behoeve van het Rijksarchief.

Renée Schreuder en Iet Attema hebben deelgenomen aan een veldraadpleging over lesmateriaal van het bureau Equality.

Naast bovengenoemde activiteiten stond de uitwisseling van ervaringen en materiaal binnen de commissie structureel op de agenda. Sinds de invoering van WEB (Wet Educatie en Beroepsonderwijs) in 1997 wordt onze onderwijssoort nog steeds geplaagd door fusies, inkrimping en bureaucratisering. Vandaar dat uitwisseling veelal verder gaat dan alleen vakinhoudelijke ervaringen en informatie. Steeds worden we weer uitgedaagd om met minder middelen meer te doen. De leerlingenpopulatie is zeer heterogeen en gecompliceerd. Het gaat vooral om jongeren die in het regulier onderwijs de eindstreep niet hebben gehaald of door omstandigheden op een niveau zijn begonnen dat niet overeenkwam met hun

talenten. Velen van hen zijn allochtoon. De didactische aanpak moet steeds weer opnieuw op hen worden afgestemd. Via modulering en flexibilisering wordt geëxperimenteerd om beter maatwerk te kunnen leveren. Daarbij is aandacht nodig voor het taalbeleid. Veel leerlingen met taalachterstand hebben problemen met het vak geschiedenis. Het centraal examen van het vak geschiedenis is voor veel van onze leerlingen erg moeilijk. Docenten Nederlands onderschrijven onze mening. De commissie ziet dit als een groot probleem.

Plannen 2001

Het ziet ernaar uit dat in regionale VAVO-netwerken de invulling van tweede fase en nieuwe leerwegen op vakniveau aan de orde zal komen. Als dit het geval is wil de commissie daarbij graag een coördinerende en zo mogelijk informerende rol innemen. We zullen ons beraden hoe we dat vorm zullen geven: via een tweede brainstormmiddag, via *Kleio* of digitaal.

Ons streven is met ieder netwerk contact te leggen en na te gaan of we een vertegenwoordiger in de commissie kunnen krijgen. We hopen daarnaast dat collega's ons over belangrijke ontwikkelingen binnen hun ROC zullen informeren.

De uitslag van de evaluatie van de studiemiddag was positief. De meerderheid van de aanwezigen wil liefst ieder jaar een dergelijke bijeenkomst. Als commissie lijkt het ons zinvol om in 2002 weer bijeen te komen. We kunnen elkaar dan in ieder geval informeren over de eerste ervaringen met de tweede fase.

Het uitwisselen van ideeën en ervaringen is uitermate belangrijk in deze nog steeds turbulente tijd voor de afdelingen educatie binnen de ROC's. Het VAVO-onderwijs valt onder educatie en is door de WEB in nieuwe structuren gegoten, de zogenaamde kwalificatiestructuur educatie (KSE). Er zijn zes niveaus. Voor de VAVO betekent dat het volgende: mavo of theoretische leerweg draagt het label KSE-3 of -4, havo is KSE-5 nivo en vwo KSE-6. In de praktijk kan de inhoud van bijvoorbeeld een KSE-4 niveau ook iets anders zijn dan mavo 4, nl. een kort schakeltraject naar het beroeps-onderwijs. De vraag rijst in hoeverre de VAVO-structuur op de langere duur nog levensvatbaar zal zijn. Vooralsnog blijkt dat de meeste leerlingen een diploma willen halen. Worden de versmalde trajecten door bijvoorbeeld bezuinigingen of beleid van bovenaf opgelegd, dan loopt een vak als geschiedenis zonder meer gevaar. Algemene vorming is niet 'in' bij beleidsmakers en politici. De marginale plaats van vak geschiedenis binnen het vmbo is daarvan een bewijs.

Als commissie vinden we dat het vak geschiedenis binnen het multiculturele klimaat van de VAVO's binnen de ROC's een belangrijke plaats in moet blijven nemen, ook binnen de KSE trajecten. Kennis van verleden en van de staatsinrichting van ons land zijn van groot belang om te kunnen participeren in de Nederlandse samenleving.

Iet Attema, voorzitter

COMMISSIE LERARENOPLEIDINGEN

Sinds de officiële installatie op 20 september 1999 heeft de commissie lerarenopleidingen bestaan uit vijf docenten die werkzaam zijn aan eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen (Marianne Zewald (voorzitter), Frits Rovers (secretaris), Thijs van Vugt (penningmeester), Janneke Riksen en Annette Wind) en twee docenten uit het voortgezet onderwijs die ervaring hebben met het begeleiden van leraren in opleiding (Harry van Alphen en Sipko Veeneman). Beide laatste leden hebben zich met ingang van september 2000 uit de commissie teruggetrokken en zijn in het verslagjaar niet meer vervangen. De contacten met het hoofdbestuur werden onderhouden via Ineke Veldhuis-Meester.

In het jaar 2000 heeft de commissie zeven keer vergaderd te Utrecht, te weten op 20 januari, 16 maart, 13 april, 8 juni, 14 september, 5 oktober en 22 november.

Activiteiten 2000

Op initiatief van de coördinatoren van alle tweedegraads opleidingen in Nederland heeft het bestuur van de VGN een speciale commissie geïnstalleerd om zowel binnen als buiten de VGN (bijvoorbeeld het ministerie, de inspectie, de HBO-raad, de VSNU) aandacht te vragen voor het belang van goede lerarenopleidingen. Als eerste activiteit heeft de commissie lerarenopleidingen zichzelf in maart 2000 gepresenteerd aan de leden van de VGN via een artikel in het verenigingsblad *Kleio* (Thijs van Vugt, 'Eenheid in verscheidenheid', *Kleio* 41 (2000) nr 2/3, 31-35). Dit artikel is de aanzet geweest voor een uitgebreid 'position paper' dat op 22 november in het hoofdbestuur van de VGN is besproken. In dit position paper, waaraan alle leden van de commissie een substantiële bijdrage hebben geleverd, is de kwalitatieve en kwantitatieve stand van zaken aan de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen geïnventariseerd, zijn de jongste veranderingen in kaart zijn gebracht en worden de knelpunten en uitdagingen van de lerarenopleidingen in Nederland uitgebreid behandeld. Een en ander heeft geresulteerd in een lijstje van aanbevelingen aan het hoofdbestuur. Deze aanbevelingen zijn op 22 november uitgangspunt geweest voor de ontmoeting met het hoofdbestuur. Centraal stond daarin de aanbeveling dat de VGN een voortrekkersrol dient te spelen in het entameren van een discussie over competenties, kernconcepten en specifieke vaardigheden van het schoolvak geschiedenis.

Plannen voor 2001

Uitkomst van de discussie op 22 november was een nieuw verzoek aan de commissie lerarenopleidingen, te weten een omschrijving van de (vak)competenties van de docent geschiedenis en staatsinrichting, mede ten behoeve van het platform vakinhoudelijke verenigingen in Nederland. Dit verzoek is op 15 december in het landelijk overleg van de tweedegraads lerarenopleidingen geschiedenis besproken en zal in april 2001 resulteren in een landelijke studiedag waarin de (vak)competenties een centrale rol zullen spelen. De aanbevelingen van de commissie historische en maatschappelijke vorming (de commissie-De Rooy) zullen hierin uitgebreid worden betrokken.

Een tweede activiteit van de commissie zal gericht zijn op de specifieke eigenaardigheden van de eerstegraads opleidingen in Nederland, post-HBO en universitair. Deze activiteit zal in het najaar van 2001 resulteren in een artikel in *Kleio*.

Frits Rovers, secretaris

DIDACTIEK- EN ACTIVITEITENCOMMISSIE

Het was een triest jaar: op 30 maart overleed onze inspirerende voorzitter Ruud Soeter. Hij was sinds 1991 lid van de commissie. Zijn inspanningen hebben de kwaliteit van de activiteiten verhoogd en hij heeft de resultaten daarvan gezien. De jaarlijkse didactiekconferentie in Vught groeide uit tot een drukbezochte bijeenkomst van hoog niveau.

We missen hem.

De commissie bestaat uit zeven leden: Bernardine Beenackers-Heeren, Will Bouwman, Margreet Braams, Tineke de Danschutter, Esther Koops, Louis Nolet en Marcel Nonhebel. Johan Raven vertegenwoordigt het bestuur en heeft tevens een actief aandeel in de werkzaamheden van de commissie. Hans Kummerer heeft afscheid genomen als secretaris van de didactiekconferentie.

We vergaderden negen keer op locaties in Utrecht en Zwolle.

Activiteiten 2000

Op vrijdag 28 en zaterdag 29 januari vond in Vught de jaarlijkse didactiekconferentie plaats met als titel: *Geschiedenis? Millenniumbestendig!* Er waren bijna honderdtwintig deelnemers. Uit de evaluatieformulieren bleek dat zij zeer te spreken waren over de conferentie. Emeritus-hoogleraar H.W. von der Dunk opende met de lezing "Tussen oog en hart. Terugblik op de eeuw". Zijn verhaal bleek later in het jaar een voorshot te zijn op zijn magnum opus. Ileen Montijn sloot de conferentie af met een millenniumlezing: "Overhoop met de tijd", zij publiceerde ook een boek over dit onderwerp. In het avondprogramma werd de film "Moeder Dao, de schildpadgelijkende" van Vincent Monnikendam gedraaid.

De achttien workshops vormden natuurlijk het hart van de conferentie. Hoog gewaardeerd werden onder andere: "Een reis vanuit het paradijs" door Petra Katzenstein van het Joods Historisch Museum, "Duitsland 1945-2000 in chansons, schlager, volkslied en cabaret" van Joop Walhain, Tilly van der Loon en Sebastian Blankck en "GEA-project" van Harrie Mennen.

Ruim vijftig beginnende leraren bezochten donderdag 27 en vrijdag 28 januari op dezelfde locatie de startersconferentie "Alle begin is moeilijk". Ook hier was men enthousiast over de conferentie als geheel. De workshops vielen in de smaak, vooral "Alternatieve toetsvormen" van Willem Janssen en George van der Vliet en "Film de fictieve werkelijkheid" van Esther Koops. De starters maakten goed gebruik van de mogelijkheden tot informeel contact die zo'n conferentie altijd biedt.

De geplande excursie naar de Waterlinie ging niet door, omdat er te weinig deelnemers waren. De belangstelling voor de informatieve dag die op 7 oktober in Herinneringscentrum Kamp Westerbork plaatsvond was teleurstellend.

De commissie was betrokken bij de voorbereiding van de Geschiedenisdagen op 17 en 18 november in het Koninklijk Instituut voor de Tropen in Amsterdam. Qua deelnemeraantal waren deze dagen zonder meer een succes. De evaluatie volgt in 2001.

De commissie maakt deel uit van het Landelijk Netwerk Erfgoededucatie en twee commissieleden bezochten de bij-

eenkomsten. De contacten met mensen uit de wereld van de archieven, de musea, de monumentenzorg en de volkscultuur zijn zeer zinvol.

De commissie gaf de Rijksarchiefdienst advies over het uitschrijven van een prijsvraag.

De plannen voor het jaar 2001

Op 26 en 27 januari 2001 zal de didactiekconferentie plaats vinden in Vught. Het onderwerp is activerende didactiek, de titel "Stoeien met Kleio." De opzet is in grote lijnen gelijk aan die van voorafgaande jaren. De startersconferentie vindt plaats op 25 en 26 januari. De starters zullen net als vorig jaar een eigen programma volgen, maar ze wonen wel de openingslezing van de didactiekconferentie bij en kunnen weer, als ze daar prijs op stellen, vanaf vrijdagmiddag doorgaan als deelnemers aan de didactiekconferentie.

We zijn bezig met de voorbereidingen voor een excursie naar Xanten op 7 april. Voor de studiereis naar Kiev van 28 april tot 6 mei is reeds een verheugend aantal aanmeldingen binnengekomen.

Het plan is om in het najaar een doe-excursie te organiseren naar het prehistorisch openluchtmuseum Eversham in Eindhoven.

Uiteraard zetten we onze bestaande contacten buiten de vereniging voort.

Bernardine Beenackers-Heeren, secretaris a.i.

REDACTIE KLEIO

In het jaar 2000 kwam de *Kleio*-redactie negen maal bijeen, in principe elke eerste maandag van de maand, ten huize van Tineke Bogaerts te IJsselstein.

Aan het begin van het jaar namen wij afscheid van Ruud Slotboom, die al sinds 1987 schreef in *Kleio*, en sinds 1991 lid was van de redactie. Hij was ook lang redactiesecretaris. In totaal verschenen er 55 artikelen van zijn hand, waaronder veel interviews, filmbesprekingen, museum-rondgangen en reportages uit onder meer Berlijn en Jeruzalem. Ruuds laatste bijdragen als redactielid waren die aan de millenniumquiz en aan het themanummer over Duitsland en Europa.

De redactie mocht drie nieuwe leden verwelkomen: Cees Bol, Hans Moors en Maria van Haperen.

Net als in voorbije jaren poogde de redactie ook in het kalenderjaar 2000 van *Kleio* een kwalitatief hoogstaand blad te maken, dat de geschiedenisdocent tot steun kan zijn en dat verder een waardevolle en accurate informatiebron vormt voor alle ontwikkelingen in het schoolvak geschiedenis; *Kleio* vormt hét contactorgaan van de VGN.

De acht nummers van de 41ste jaargang bedroegen samen meer dan 400 pagina's, evenwichtig verdeeld tussen vakinhoudelijke en meer didactisch gerichte artikelen. Toen begin 2000 drukkerij Elinkwijk failliet ging, wist onze eindredacteur Tineke Bogaerts de kleerscheuren voor de VGN beperkt te houden en op bekwaam wijze een nieuwe drukker te vinden.

Een nieuwe ontwikkeling vormt de samenwerking met de VGN-website. Lezers kunnen hier reageren op bepaalde artikelen, bijvoorbeeld die van de leden van de Commissie Havo/Vwo (de rubriek 'In de Gouden Kom'). Onder invloed van de eisen van de tweede fase heeft de redactie moeite gedaan de ingeslapen rubriek 'Ideetje misschien?' nieuw

leven in te blazen. De andere gebruikelijke rubrieken: museumnieuws, Kleioskoop, Boek van de Maand en interviews werden zo goed mogelijk ingevuld, naast de vertrouwde afsluiting met recensies en de Kleiokrant. Er waren ook dit jaar weer themanummers: twee rond de didactiek van geschiedenis in het vmbo; het zomernummer rond koning Arthur, en de 'verplichte' afsluiting van de jaargang met het CSE-onderwerp, ditmaal rond Nederland en Indonesië.

Voornemens voor 2001

De redactie gaat op de ingeslagen weg verder. Wij zullen de rapportage rond de commissie-De Rooy optimaal verzorgen. De relatie met de website is in goede handen van Cees Bol. Er komt een reeks bijdragen van universitaire docenten, onder redactie van Hans Moors. Er staan themanummers gepland over de Nederlandse slavernijgeschiedenis (eind 2001) over de Sovjet-Unie (het nieuwe CE-onderwerp voor 2002).

De redactie staat altijd open voor artikelen, 'ideetjes', suggesties, kritiek, en wat voor andere reacties dan ook.

Jan van Oudheusden, hoofdredacteur

JAARVERSLAG INTERCOMMISSIE 2000

De Intercommissie bestond uit de volgende leden: Ineke Veldhuis-Meester (namens het VGN-bestuur), Jeroen Duindam (namens het KNHG-bestuur), Maria Grever (vanuit het KNHG, secretaris), Jan van der Dussen (vanuit het KNHG, voorzitter), Sabine te Rietstap, Kees Bogaerts, Huub Kurstjens. In de loop van het jaar heeft Sabine te Rietstap als lid moeten bedanken. Verder heeft Jeroen Duindam aan het einde van het kalenderjaar het lidmaatschap van de commissie moeten opzeggen, omdat hij het bestuur van de KNHG verlaat; voor hem is nog geen opvolger aangewezen.

De Intercommissie heeft op de volgende data vergaderd: 28/2, 11/5, 14/9 en 22/11. Op 27/1 vond een bijzondere vergadering plaats met externe gasten, geheel gewijd aan de problematiek van de stofomschrijving.

De Intercommissie beschouwt zich primair als een 'denktank', waarin de diverse geledingen van geschiedbeoefenaars in het onderwijs zijn vertegenwoordigd. In het afgelopen jaar hebben twee onderwerpen centraal gestaan: de problematiek van de stofomschrijving en de oprichting van een geschieddidactisch instituut.

Op 27/1 vond een uiterst vruchtbare vergadering plaats over diverse thema's in verband met de stofomschrijving, waarin Margriet Hielkema (Cevo), Stefan Boom (Cito) en Leo Dalhuisen (vakdidacticus) hun visies naar voren hebben gebracht. Van hun bijdragen, alsmede de hierop gebaseerde discussie, is uitvoerig verslag gemaakt. Van dit stuk is onder meer gebruik gemaakt op een door de VGN georganiseerde bijeenkomst over de stofomschrijvingsproblematiek op 14/6, waaraan vijftien personen deelnamen. Ook enkele leden van de Intercommissie namen hieraan deel.

Het afgelopen jaar is veel aandacht besteed aan een uitgebreide notitie over de wenselijkheid tot de oprichting te komen van een geschieddidactisch instituut. Deze notitie moet in het kader van het rapport van de commissie-De Wit worden gezien, waarin de oprichting van een dergelijk instituut wordt aanbevolen. Het voorstel wordt gedaan een

geschieddidactisch instituut, onder leiding van een hoogleraar/directeur, te verbinden aan een universiteit in samenwerking met één of meerdere hogescholen. In verband hiermee zal ook contact worden opgenomen met soortgelijke instituten in het buitenland.

De notitie wordt onderschreven door de besturen van het KNHG en de VGN en zal aan de commissie-De Rooy worden toegezonden.

De Intercommissie beschouwt het als een van haar belangrijkste taken het geschiedenisonderwijs aan de universiteiten, de hogescholen en in het basis- en voortgezet onderwijs tot een vruchtbaar contact te brengen. De oprichting van een geschieddidactisch instituut kan hieraan bij uitstek een bijdrage leveren. Ook de problematiek van de stofomschrijving kan van een dergelijk contact profiteren. In het komende jaar zullen deze onderwerpen dan ook de bijzondere aandacht van de Intercommissie blijven houden. Daarnaast houdt de Intercommissie zich beschikbaar voor ad hoc adviesaanvragen van de besturen van VGN en KNHG.

Jan van der Dussen, voorzitter



Ledenraadpleging

Tijdens de jaarvergadering van de VGN op zaterdag 24 maart in het Valkhof in Nijmegen zal een ledenraadpleging georganiseerd worden over het rapport van de commissie-De Rooy.

Doel is te komen tot een aantal aanbevelingen aan het bestuur in verband met het formuleren van een verenigingsstandpunt.

Het VGN-bestuur maakt dit standpunt kenbaar aan de staatssecretaris, de Onderwijsraad en de Tweede Kamer.

Geef je op voor deze raadpleging bij de secretaris van de VGN of via de VGN-site voor 15 maart.

Het rapport stelt een voor alle onderwijsvormen gemeenschappelijk chronologisch kader voor, dat leerlingen kunnen gebruiken als instrument om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen in de tijd te plaatsen. Dat instrument wordt per onderwijslaag herhaald en uitgediept. Via deze concentrische opbouw denkt de commissie-De Rooy historisch besef aan te kunnen brengen, dat wil zeggen te bereiken dat een leerling zich duurzame oriëntatiekennis en -vaardigheden verwerft.

Onder aan dit stuk treft u een leeswijzer aan. Begint u echter met het artikel van Jan van Oudheusden in *Kleio* 7 van november 2000 en de toelichting van de voorzitter van de commissie, prof.dr. P. de Rooy, voor in dit nummer van *Kleio*.

Als tijd is een uur voor de lunch en een uur na de lunch beschikbaar. Twee uur is te weinig om vijf programmavoorstellen goed te bespreken (basisschool, basisvorming, vmbo, h/v en het combinatievak). Als blijkt dat daaraan behoefte bestaat, wil het bestuur een extra bijeenkomst beleggen. Omdat veel mensen bij meer dan één type onderwijs zijn betrokken en gezien de longitudinale planning van de leerstof, kiezen we ervoor de leden niet op te splitsen in aparte groepen naar onderwijstype.

Vorm van de raadpleging

We gaan uit van vijf discussiepunten die kort zullen worden ingeleid. Elk discussiepunt krijgt een plaats in de zaal toebedeeld. Mensen wordt gevraagd bij een punt van hun keuze te gaan zitten. Daar wordt gewerkt aan een discussieflap over het betreffende punt met stellingen, aanbevelingen en oplossingen. Bij elk groepje zal iemand-met-voorkennis aanwezig zijn om eventueel stagnerende gesprekken weer op gang te brengen.

Of er één of twee rondes komen en of we het aantal discussiepunten verder uitbreiden hangt af van het aantal deelnemers.

Na de lunch loopt men rond en bediscussieert tijdens de rondgang de punten op de flappen, zodat men op elkaars kritiek en ideeën kan reageren. Iedereen krijgt tien groene en tien rode stickers om zijn goed- of afkeuring kenbaar te maken. Zo springen de zaken waarover we het eens zijn in het oog.

Afgesloten wordt met een plenaire bijeenkomst waarop wordt samengevat en aanbevelingen aan het bestuur worden geformuleerd.

We hebben een waslijst van discussiepunten opgesteld, waarover op de VGN-site een discussie wordt geopend zodra 22 februari het definitieve rapport er is. U kunt ook schriftelijk of per e-mail reageren naar Ineke Veldhuis. Onze keuze voor de bespreking van slechts vijf punten op de ledenraadpleging is alleen ingegeven door tijdnoed. Mocht uit reacties blijken dat andere (of nieuwe) punten een hogere prioriteit hebben, dan zullen we daar op de vergadering rekening mee houden.

We willen de discussie nu zo snel mogelijk starten, en ook gelegenheid geven aan mensen die de vergadering niet kunnen bijwonen om schriftelijk of via de website van de VGN hun bijdrage te leveren.

De waslijst van discussiepunten

- a. De invulling van staatsinrichting in de bavo en het vmbo.
- b. De samenhang basisonderwijs-bavo.
- c. Vind je de aanpak en de complexiteit/ het niveau geschikt voor leerlingen van de basisschool?
- d. De plannen rond de CSE's.
- e. De concentrische opbouw.
- f. Historisch besef.
Hoe worden de gewekte verwachtingen waargemaakt? Is de primaire aandacht voor inzicht in chronologie en tijd juist; is dat het belangrijkste aspect van historisch besef (en ons geschiedenisonderwijs, kan een leerling pas *daarna* tot historisch besef komen)?
- g. Tien tijdvakken.
- h. Eigen omgeving-Nederland-Europa-mondiaal.
Uit deze rij is vooral gekozen voor Nederlandse geschiedenis. Is dat in onze tijd van europeanisering / globalisering en weinig tijd voor geschiedenislessen een verdedigbare keuze?
- i. (Diachronische) thema's.
Is het uit didactisch oogpunt en vanuit wat we met geschiedenisonderwijs willen bereiken verdedigbaar dat de thema's vooral diachronisch zijn? Is het gewenst dat alle leerlingen in Nederland vijf jaar achtereen dezelfde thema's bestuderen, die in 1999/2000 zijn bedacht? Of zit hier ruimte om docent en leerlingen de kans te geven aan te sluiten bij hun beleavingswereld en actuele vragen?
- j. Uniform of pluriform.
Geven de programma's voldoende ruimte voor een eigen invulling door de docent, zoals bijvoorbeeld de zelf te kiezen voorbeelden bij de kenmerkende aspecten?
Sluit een uniform programma aan bij onze beleavingswereld? Of zou juist hier meer keuzevrijheid kunnen worden gelaten om docenten en leerlingen de kans te geven aan te sluiten bij hun beleavingswereld en de actuele vragen?
Hoeveel vrijheid voor de docent acht u gewenst? En hoeveel sturing met het oog op het gestelde doel (historisch besef) en de concentrische opbouw acht u noodzakelijk?

U kunt reageren op al deze punten voorafgaand aan de jaarvergadering, via de website van de VGN, of bij Ineke Veldhuis, i.veldhuis@uclo.rug.nl

De vijf discussiepunten:

De concentrische aanpak en tien tijdvakken

In hoeverre is er sprake van een concentrische opbouw voor leerlingen voor wie de basisvorming eindonderwijs is bij geschiedenis?

Als we ervan uitgaan dat oriëntatiekennis alleen beklijft als die geregeld wordt toegepast: hoe stellen we ons dan de invulling van iedere onderwijsronde voor, te beginnen bij het basisonderwijs? Twee cycli van twee jaar waarin we leerlingen met de tijdvakken vertrouwd maken?

De indeling in de tien tijdvakken. Deze zijn gekozen vanuit het idee dat geschiedenis zo beter leerbaar zou zijn. Klopt die veronderstelling volgens ons, docenten? Vinden we deze tijdvakken beter herkenbaar dan de oude begrippen Prehistorie, Oudheid, enzovoort? Kunnen we er genoeg in kwijt, gezien de overige doelen van Domein 1?

Hoe ondervangen we het gevaar voor overstereotypering? De 'iconen' bij de tien tijdvakken zijn bedoeld om te komen tot oriëntatiekennis-in-de-tijd, die lang beklijft. Afgezien van de verwachting dat er in Nederland wellicht nooit overeenstemming zal komen over de keuze van iconen (op eerdere raadplegingen zeiden sommige docenten bijvoorbeeld dat deze door mannen, door politiek en oorlog ingegeven waren en er zijn zoveel alternatieven) bestaat er het gevaar van overstereotypering. De commissie-De Rooy geeft in de bovenbouw ruimte om die stereotypen te nuanceren. Maar hoeveel leerlingen hebben juist dan geen geschiedenis meer? Komen we in de onderbouw, en ook al op het niveau van de basisschool, wel toe aan de interpretatieve kanten van het vak? En hebben we nog oog voor het unieke in de geschiedenis? Of is dit de prijs die we moeten betalen voor de 'leerbaarheid'?

Wat de diachrone thema's betreft: Waarom deze? - Waarom niet meer en dan wisselende? Zijn wij content met de voorgestelde of kiezen wij liever eigen thema's? En kunnen de meeste docenten dat dan zelf klaarspelen in de tijd, die een leraar daarvoor heeft?

De toetsing

Bieden de nieuwe voorstellen voor het CSE een goede mogelijkheid ter vervanging van de wisselende onderwerpen waartegen de maatschappij bezwaar maakt, en bieden zij een alternatief voor de stofomschrijvingen, waar het ministerie vanaf wil en waarvan de kwaliteit wisselend is? Wordt met het badwater het kind niet weggegooid?

Wat zijn voor- en nadelen van het centraal toetsen van de oriëntatiekennis? Vinden we het een goed idee van de commissie-De Rooy dat het CSE zich richt op dat wat zij vindt dat tot de kern van het geschiedenisonderwijs behoort? Of willen we liever dat de thema's centraal getoetst worden? Wat vindt men van de voorbeelden van de casussen?

Hoe kunnen docenten straks hun leerling adequaat voorbereiden op een examen waarin aan de hand van oriëntatiekennis wordt getoetst? Wat moeten leerlingen dan echt kennen? En hoe gaat dan een correctiemodel voor het examen er uit zien? Krijgen de exmamenmakers zelf tijd en geld om te onderzoeken, uit te proberen en bij te sturen?

De haalbaarheid

Is de omvang van de voorgestelde stof in overeenstemming met de onderwijstijd? Dat hangt natuurlijk af van de wijze van behandelen, doel moet zijn het aanbrengen van historisch besef, dus niet 'feiten stampen'. Lijken ons de program-

ma's in dit licht haalbaar voor alle leerlingen van basisschool via vmbo tot vwo, zowel qua hoeveelheid stof, moeilijkheidsgraad en beschikbare les- en leertijd?

Hoe ondervangen we dat aan de minder getalenteerde leerlingen relatief te hoge eisen worden gesteld, voor havo (afgeleide van vwo) en beroepsgerichte leerweg vmbo (afgeleide van theoretische leerweg), terwijl er voor deze leerlingen (veel) minder onderwijstijd is? Hoe doen we ook de zwakkere leerling recht met een goed en aantrekkelijk geschiedenisprogramma, zo dat het gestelde doel voor hun bereikbaar wordt?

De implementatie

De VGN zou moeten aandringen op de instelling van een implementatiecommissie. Moet de invoering van zo'n omvangrijk programma niet vergezeld gaan van een onderzoeks- en implementatiefase, waarin vooronderstellingen worden getest op hun houdbaarheid, waarin geëxperimenteerd wordt ten behoeve van een nieuwe examenstructuur? Waarin gekeken wordt naar buitenlandse ervaringen? Waarin rekening gehouden wordt met goede en slechte ervaringen bij de invoering van de WIEG, de basisvorming, de Tweede Fase en de vernieuwing van de bovenbouw van het vmbo?

Vanuit deze gedachten leggen we u de volgende stelling voor: 'Het tijdspad voor de implementatiecommissie moet ruim genomen worden: een longitudinale opbouw vereist een 'longitudinale invoering'.'

Hoe wensen wij ons de bemensing van zo'n implementatiecommissie?

Hoeveel tijd krijgen de uitgevers voor het maken van goede schoolboeken? Dat is een kwestie van de markt, niet van de VGN. Het pleit wel voor een ruime invoeringsperiode.

Vragen we tijd voor nascholing voor de docenten / scholing (PABO)-studenten en docenten, aandacht voor vmbo-docenten die vaak meerdere vakken geven: wie schoolt de leraren om en bij, in welke tijd?

Moeten we aandringen op scholing voor de examenmakers? Is er tijd en geld voor een experimenteerfase?

Het combivak voor geschiedenis en maatschappijleer, een geslaagde mix?

Zijn de eisen aan de havo-leerlingen in het domein Informatievaardigheden ('eenvoudig onderzoekje doen') reëel en haalbaar? Idem voor vwo-leerlingen, die zich daarenboven sociaalwetenschappelijk moeten oriënteren?

Vind je de differentiatie tussen havo- en vwo-leerlingen gelukkig gekozen?

Vind je het domein 'Benaderingswijzen' in zijn doelen verrijkend voor de leerlingen, hoe vind je de aansluiting bij die van geschiedenis?

Vind je de invulling van de 'kennisdomeinen' voldoende aansluiten bij de interesse van de leerlingen op die leeftijd?

Heb je een mooie naam voor dit nieuwe vak in gedachten?

Leeswijzer

De stukken van de commissie historische en maatschappelijke vorming (de commissie-De Rooy) bestaan uit:

een algemene verantwoording en toelichting op het geheel, de kerndoelen geschiedenis voor het basisonderwijs, de kerndoelen geschiedenis en staatsinrichting voor de basisvorming/basisvorming-plus, de examenprogramma's voor het vmbo (geschiedenis en staatsinrichting) en voor havo/vwo

(alleen geschiedenis), én het examenprogramma voor het zogeheten combivak, een combinatievak van maatschappijleer en geschiedenis voor het algemene deel.

Een hele kluit om te lezen. We bieden je een leeswijzer.

– Lees eerst het stuk van Jan van Oudheusden uit de *Kleio* van november 2000 voor het algemene overzicht (blz. 2 t/m 5).

– Lees dan de algemene verantwoording en toelichting van het rapport. Kijk goed naar de tabellen in de twee bijlagen bij dit stuk. In de toelichting vind je met name informatie over 'historisch besef' als algemeen einddoel, over de longitudinale samenhang (lange leerlijnen) in de voorgestelde programma's en over oriëntatiekennis als de voor allen verplichte overzichts-kennis.

– Lees daarna de kerndoelen voor het onderwijs waarin je zit: het basisonderwijs, de basisvorming en bavo-plus (de H/V-variant van basisvorming. Dus (nog) niet die voor het vmbo examen of de tweede fase! Lees als je alleen in de bovenbouw lesgeeft ook eerst de bavokerndoelen.

Doe dat als volgt:

– lees éerst van alle varianten de tekst van Domein A: historisch besef. Je ziet dan direct al dat in de opbouw veel overlap bestaat: dat maakt slim lezen een stuk eenvoudiger.

– lees dan, om dezelfde reden, eerst de doelen van de domeinen B en bekijk dan ook nog bij bavo plus de aanvullende thema's van domein C.

PAUZE

Bekijk, liefst een dag later, het bovenbouwprogramma naar gelang uw werkveld en interesse.

– Het VMBO examenprogramma bestaat uit een kerndeel en een verrijkingsdeel, waarvan je het meeste al gezien blijkt te hebben.

Het begin van het kerndeel (K1, K2) is globaal van aard en identiek aan dergelijke domeinen bij andere schoolvakken. Bij K3 begint pas het echte 'De Rooy'-gedeelte.

Je zult in K3 de historisch besef-tekst uit de bavo (plus)-stukken herkennen.

K4: 'historische casussen' is nieuw, typisch een centraal examen onderdeel.

In K5 herkent je een aantal bavo-plus thema's.

– De stukken voor de tweede fase: de beide examenprogramma's voor geschiedenis en het combivak.

– Het examenprogramma havo/vwo: lees eerst de domeinen A over historisch besef en B over oriëntatiekennis, daarna C over de thematieken door de tijd heen.

Lees goed de toelichting, met name over: oriëntatiekennis, thematieken en de wijze van examinering.

NB. De definitieve rapporten zullen direct na de aanbidding van het rapport aan de staatssecretaris omstreeks 22 februari verkrijgbaar zijn bij SLO: zie de SLO-site onder vo/projecten.

Namens de voorbereidingsgroep,
Ineke Veldhuis-Meester

		begroting 2000		totaal	realisatie 2000			saldo	begroting 2001		
		+	-		+	-			+	-	totaal
Baten											
	contributies	195000			172137	77	172059		190000		
	voortuontvangen contributies				26255		26255				
	abonnementen	27500			22314		22314		25000		
	advertenties	12000			6350		6350		8000		
	onvoorziene baten				968		968				
	Verkoop losse nrs Kleio	200			60		60				
	Verkoop didactica nrs Kleio	250			25		25				
	software	500			53		53				
	Interest	8500			6226	4	6222		6000		
	didactiekconferentie 2000	45450			38035		38035		40000		
	startersconferentie 2000	6000			7950		7950		7000		
				295400					280292		276000
Lasten											
	kleio		145000		766	142049	141283			135000	
	verzendkosten kleio		15000		990	13414	12424			15000	
	bestuur		28000			23706	23706			22000	
	administratie		14000		2000	14680	12680		1000	16000	
	postzegels					1446	1446				
	adm. diversen					7847	7847				
	kosten betalingsverkeer		1500			841	841			1000	
	algemene vergadering		5000			4481	4481			4000	
	CE besprekingen		5500			1440	1440			2000	
				214000					206147		195000
Commissies											
	cie pabo		3000			2502	2502			2500	
	cie bavo/vmbo		3500			2636	2636			2500	
	cie havo/vwo		3000			3184	3184			3000	
	redactie kleio		5000			5740	5740			4000	
	cie didactiviteiten		3500			4337	4337			3500	
	OAC/ werkgroep PR		3000			1901	1901			2000	
	Intercie NHG/VGN		2000			1197	1197			1500	
	cie volwasseneducatie		2500			3100	3100			2500	
	cie cliomatica		1500								
	cie vrouwengeschiedenis		2500			2393	2393			2000	
	cie staatsinrichting		1500								
	cie lerarenopleiding		2500			956	956			2000	
	Leids Hist. DDC		2000							1000	
	leerstoel vakdidactiek		3000							3000	
	Huib de Ruyterprijs/Boekenprijs		1000			1000	1000			1500	
	contributies binnenland		150			46	46			100	
	contributies buitenland		2500							2500	
	internationale samenwerking		2000								
	ledenwerving/PR		2000			1992	1992			2000	
				46150					30982		35600
Overig											
	didactiekconferentie 2000		37000			36272	36272			40000	
	startersconferentie 2000		8000			13504	13504			7000	
	Sterkte-zwakte analyse		1000								
	Website		1000							1000	
	Webmaster									3000	
	onvoorzien		3000		8700	2923	5777			4000	
	Reservering lustrum		3000								
	brainstormdag				325	850	525				
	ontw. CD Cliotest				50	1000	950				
	Saldo 1999				6628	9247	2619				
				53000					6921		55000
	saldo		17750			4930	4930			8600	
		313150	313150		304761	304761			285600	285600	
Balans											
	Giro	6324		Crediteuren		PM					
	Spaarrekening	150237		Vermogen		157790					
	Debiteuren		PM								
	Ministerie OCW		1229								
		157790				157790					

I feel I should remind
you that the latest
research cautions
against an over-reliance
on testing, Miss Duffy...



25

de stofomschrijving van het Fin-de-Siècle onderwerp komt dat begrip nauwelijks voor, en als het voorkomt is dat in de cursieve gedeeltes, en dat waren nu juist de onderdelen die expliciet van centrale toetsing werden uitgesloten. Een ander voorbeeld: het Duitsland-onderwerp heeft als hoofdvraag de positie van Duitsland in Europa. Binnen dit thema speelt de beeldvorming in andere landen eigenlijk een belangrijker rol dan de Duitse geschiedenis zelf. Het examen bevatte dan ook onder andere passages uit de memoires van mevrouw Thatcher. De havo-kandidaten – en hun docenten – hadden daar niet op gerekend. Blijkbaar was niet duidelijk genoeg geworden welke relatie de stof had met de indeling in het subdomein en leek het onderwerp alleen over de geschiedenis van Duitsland te gaan.

In de tweede plaats is er het veel gehoorde verwijt dat er een grote kloof bestaat tussen de dagelijkse lespraktijk en de examenmakers. Maar is dat wel terecht? Het examen wordt niet gemaakt door professionals in een

laboratoriumsituatie, maar door docenten die gewoon op hun school lesgeven in de examenklassen. Zij vormen gezamenlijk een constructiegroep, die per onderwerp de vragen voor het havo- en het vwo-examen aandraagt. Zij leveren de vragen, zij zoeken de bronnen, zij leveren de ideeën, zij schatten de moeilijkheidsgraad in. In de loop van het productieproces veranderen de vragen wel, maar het blijft de vraag van een constructiegroep-lid. Overigens zet de Citogroep eens per jaar rond de kerstvakantie een advertentie voor gegadigden voor deze functie, solliciteer! Constructiegroep-leden blijven zes jaar in functie. Door deze voortdurende wisseling is gewaarborgd dat er een verschillende benadering plaatsvindt en dat er een breder draagvlak ontstaat van docenten met ervaring in de constructie van examen-vragen.

Dan is het de dag van de examenafname. Als er geen fouten zijn gemaakt hoeft er geen erratum te worden voorgelezen in de warme gymzaal, krijgen

de leerlingen het vragenboekje en het bronnenboekje en gaan ze aan de slag. Drie uur de tijd hebben ze, twee onderwerpen – die totaal verschillend kunnen zijn – worden bevestigd. De stofomschrijvingen hebben als uitgangspunt dat er ongeveer twintig lessen (in de oude stijl) per onderwerp nodig zijn om de stof te bestuderen, veertig (oude) lessen in totaal dus. Voor de tweede fase is dit een overeenkomend aantal studielast-uren geworden. Dat is heel veel. Maar dat mag ook wel: nog altijd bepaalt het examenresultaat voor de helft het eindcijfer voor het vak geschiedenis. Als ze klaar zijn, leveren de kandidaten hun werk in, de docent neemt alles mee naar huis en gaat nakijken aan de hand van het correctievoorschrift.

En daarna beginnen de problemen. De vragen zijn opgesteld in de loop van een langdurig proces, de bijbehorende antwoorden zijn daar zorgvuldig op afgestemd, en toch weten leerlingen volstrekt nieuwe, vaak heel plausibele antwoorden te bedenken die niemand

p' waarde tussen	vraag (oude stijl)	vraag (nieuwe stijl)
10-20		20, 22
21-30	5, 13, 20, 22, 24, 25	5, 13, 24, 25
31-40	4, 15, 17, 18	4, 10, 14, 15, 16, 18, 19
41-50	9, 10, 14, 16, 19, 21	2, 6, 9, 17, 21
51-60	2, 6, 7, 12	7, 12, 23
61-70	1, 3, 23	1, 3
71-80	8, 11	8, 11
gemiddelde p'-waarde	45,2	42,1
gem. p'-waarde Nederland	48,6	46,3
gem. p'-waarde Duitsland	41,6	37,6
gemiddelde score	40,65	37,87
gem. score Nederland	22,34	21,31
gem. score Duitsland	18,31	16,57

Overzicht van de p'-waarden (vraag 1 tot en met 10 vormen het Nederland-deel, 11 tot en met 25 het Duitsland-onderwerp): hoe hoger de p'-waarde hoe makkelijker de vraag.

voorzien heeft. Om hieraan tegemoet te komen is de formule: *Voorbeeld van een juist antwoord is...* boven een groot aantal vragen opgenomen. Daarbij gaat het er niet zozeer om dat historische gebeurtenissen verschillend kunnen worden weergegeven, maar dat bijvoorbeeld de interpretatie daarvan, of de beschrijving van oorzaak-gevolgrelaties op meerdere manieren tot een juist antwoord kunnen leiden. De beoordeling daarvan wordt aan de deskundigheid van de corrector overgelaten. Controle daarop ligt in handen van de tweede corrector en uiteindelijk de inspectie.

Een probleem dat in dit stadium pas echt aan het licht komt, is de multi-interpretabiliteit van een vraag. Niet altijd is het helder voor een leerling wat er van hem (of haar) wordt verwacht. Of er zit in de vraag een verwarrend element dat er ongemerkt ingeslopen is. Dat zo'n groot deel van de havo-leerlingen geen idee had dat Abraham Kuyper de voorman was van de orthodox-protestanten, was niet van tevoren ingeschat. Of, een voorbeeld van een aantal jaren geleden, in een briefvraag op het mavo-examen over de Nederlandse Opstand wist een groot aantal leerlingen niet dat een dominee protestant en een pastoor katholiek was.

In een lessituatie lost een leerkracht dit meestal op door een kleine toelichting te geven als de eerste vragende leerling langs is geweest. In een examensituatie is dat uit den boze. Het valt buitengewoon moeilijk te onderkennen welke impliciete voorkennis er van de kandidaten verwacht mag worden.

Het is eigen aan het vak geschiedenis dat er een voortdurende discussie over de interpretatie van het verleden wordt

gevoerd. In de stofomschrijving en in de manier waarop die in de lessen bestudeerd wordt, speelt dit vaak ongemerkt een belangrijke rol. Pas op het examen komt dit werkelijk naar buiten, als blijkt dat er over schijnbaar eenduidige begrippen en noties grote verschillen in opvatting bestaan. Vakken die geen wisselende onderwerpen hebben kunnen deze problemen oplossen door hun vragen vooraf uit te proberen, te pretesten. Bij geschiedenis kan dat niet, de leerlingen van dit schooljaar in de voorexamenklas weten nog niets van de Sovjet-Unie zoals in de stofomschrijving wordt voorgeschreven en kunnen daarover dus geen vragen beantwoorden.

Zonder pretesting zijn de problemen van multi-interpretabiliteit en impliciete voorkennis niet werkelijk oplosbaar. In de komende examens zal dit ongrijpbare element een rol blijven spelen.

Het examen van 2000

Terug naar het examen van dit jaar. Bij welke vragen ging het mis? Iedere leerkracht met examenklassen heeft de versnelde correctie formulieren ingevuld en opgestuurd. Deze formulieren leveren gegevens op voor het vaststellen van de norm, de N-term met ingang van dit examen. Maar er is meer uit te halen. Per vraag is uitgerekend wat de verhouding is tussen de gemiddelde score en de maximale score die op de vraag mogelijk was. Dit levert een indicatie op voor de moeilijkheid van de vraag, een zogenaamde p'-waarde. Hoe hoger de p'-waarde hoe meer leerlingen alle punten voor die vraag gehaald hebben. Een p'-waarde van .90 betekent een erg makkelijke, een p'-waarde van .10 een erg moeilijke vraag.

Een overzicht van de p'-waarden (vraag 1 tot en met 10 vormen het Neder-

land-deel, 11 tot en met 25 het Duitsland-onderwerp) geeft de tabel op de volgende bladzijde.

Voor het Nederland-deel kon een kandidaat maximaal 46, voor het Duitsland-deel maximaal 44 punten halen. Uitschieters bij de oude stijl-kandidaten vormen vraag 22 (de vraag met de leuzen) die de laagste score opleverde ($p' = 23$) en aan de andere kant de vragen 8 en 11, die beide een p' van 76 haalden. Bij de kandidaten nieuwe stijl scoorde vraag 20 ($p' = 17$) het laagst, het hoogst scoorde vraag 11 (75).

Enige interpretaties

Deze getallen kunnen gebruikt worden bij de verklaring van de problemen rondom dit examen. Welke conclusies kunnen op grond van deze cijfers getrokken worden?

Er is een duidelijk verschil tussen de kandidaten oude stijl en de kandidaten nieuwe stijl. In het geheel lijkt de oude stijl beter te scoren: één vakje hoger in de indeling van de tabel. In de gemiddelde score en in de gemiddelde p'-waarde komt dit verschil ook naar voren. De extremen lijken bij de nieuwe stijl kandidaten wat groter: op de moeilijke vragen is lager gescoord. Hierbij moet worden aangetekend dat de omvang van de populatie zeer verschilt. Voor de nieuwe stijl gaat het om 557, voor de oude stijl om een steekproef van 1778 kandidaten.

Er is een opvallend verschil in resultaten tussen het Duitsland- en het Nederland-deel. Het Duitsland-onderwerp was het nieuwe thema, in het examen het tweede gedeelte.

In de gegevensverzameling is geen onderscheid tussen een kandidaat die een vraag volledig fout heeft en daarom 0 punten scoort en een kandidaat

die een vraag overslaat wegens tijdgebrek en daarom 0 punten haalt. Het ligt voor de hand te veronderstellen dat de kandidaten vooral bij het Duitsland-onderwerp last hebben gehad van tijdgebrek. De laatste vragen (22 tot en met 25) zijn bijna allemaal slecht gemaakt.

Maar er is meer. In het algemeen heeft de stelopdracht redelijk goed gescoord in vorige examens. Je kon er, zeg maar, je cijfer mee ophalen. Dit jaar was dat anders. Bij de oude stijl kandidaten treften we een gemiddelde score van 6,3 en een p'-waarde van 42 aan. Bij de nieuwe stijl kandidaten was dat respectievelijk 5,91 en 39. Voor beide groepen kandidaten heeft de stelopdracht dus niet bijgedragen aan een verhoging van de totaalscore. Het inleven in een Friese landarbeider is blijkbaar voor veel leerlingen toch een stap te ver geweest.

Het is overigens in de havo-examens niet gebruikelijk een briefopdracht te geven; dat is wel zo bij het mavo-examen en het kan op het havo-examen voorkomen.

Andere conclusies zijn gecompliceerder. Zijn de vragen zonder bronnen moeilijker geweest? Als we vraag 10, de stelopdracht, uitsluiten, waren de vragen 1, 3, 5, 15 tot en met 20, 22 en 25 zonder bron. Op vraag 1 en 3 na, die scoorden beter, zitten al deze vragen onder een p'-waarde van 51. Bij de samenstelling van het examen wordt gestreefd naar een p'-waarde tussen 55 en 65, dit zijn dus moeilijke vragen. Als we kijken naar "zuiver" reproductieve vragen – en over welke vragen dat zijn is altijd discussie mogelijk – dan is in de vragen 5, 6, 7, 8, 11, 15, 16, en 15 op zijn minst een sterk reproductief element aanwezig. Deze vragen zijn redelijk gespreid over de moeilijkheids-categorieën, hoewel het opvalt dat de twee vragen waarop het hoogst gescoord werd beide een sterk reproductief karakter hebben. Blijkbaar hebben de leerlingen toch wel de stof geleerd voor dit examen.

Veel klachten gingen over de casus, vraag 21. Inderdaad een moeilijke vraag, maar toch niet extreem. Deze vraag zit netjes in de middencategorie van de gemeten p'-waarden. Vraag 22, de vraag met de leuzen, kende een streng correctie-voorschrift. Een docent die dit voorschrift juist interpreteerde kon alleen of 0 of 3 punten toekennen. Bij de versnelde correc-

tieprocedure hebben de docenten die regel toegepast. Na de normbesprekingen in den lande waarschijnlijk niet meer. Daarmee komen we aan een gevoelig punt: hoe betrouwbaar zijn deze gegevens? Het is waarschijnlijk dat deze getallen – gebaseerd op een snelle eerste nakijkronde, nog geen overleg met collega's, nog geen centrale normbespreking, streng nagekeken – een neerwaartse bias vertonen. Toch is op grond van deze gegevens de N-term vastgesteld. Voor beide examens is die op N=2 vastgesteld. Dat betekent dat er, een bijstelling met tien scorepunten heeft plaatsgevonden (bij een 'normaal' examen is N gelijk aan 1). Of dit redelijk was, is alleen na te gaan als de uiteindelijke resultaten op de eindlijsten vergeleken worden met de uitkomst van de versnelde correctie.

Lessen voor het komend examen

De verwijten aan het adres van Cito en Cevo zijn luid en duidelijk overgekomen. Er is duidelijk geworden dat dit havo-examen te moeilijk was en te lang. Het kwam in ieder geval niet overeen met het niveau waarop kandidaten en docenten gerekend hadden. Voor het komende examen heeft de Cevo daarom een aantal veranderingen doorgevoerd (informatie daarover staat in de 'novemberbrief' die aan alle scholen is gestuurd).

Het meest ingrijpend is de verandering in de scoreschaal. Het havo-examen zal tussen de 80 en 85 punten krijgen. Daarmee wordt bereikt dat het aantal vragen, of 'toetsmomenten' wordt teruggebracht. Aan de klacht over het tijdgebrek wordt hiermee tegemoetgekomen. In dezelfde lijn ligt het terugschroeven van aantal en lengte van de tekstuele bronnen. Speciale aandacht zal de toegankelijkheid van het taalgebruik in de bronnen krijgen. Bij de bronvermeldingen zal dit leiden tot een groter aantal vermeldingen 'ontleend aan' – als de bron bewerkt is – in plaats van 'bron' – als de bron in oorspronkelijke vorm is gehouden.

In het verleden heeft de Cevo al gewezen op de tijdsinvestering die de stelopdracht kost. Door het oefenen op dit soort opdrachten kunnen de kandidaten hiermee meer ervaring opdoen en daardoor de benodigde tijd beter inschatten. Verder is hier en daar gewezen op het voorkomen van een dubbele instructie in een vraag. In het vervolg zal dat zoveel mogelijk vermeden wor-

den. Uitzondering daarop vormen vragen in de vorm van: Noem en leg uit. Als dit soort vragen in tweeën worden gesplitst kan dat weer moeilijkheden opleveren bij de kandidaten.

Tenslotte

Dit artikel exploreert slechts het topje van een ijsberg. Net als het ijs van zo'n spreekwoordelijke berg vormt de examenproblematiek glibberige materie, waarop moeilijk houvast is te krijgen. Net als bij een ijsberg zit een groot deel onder de oppervlakte verstopt. Het eindexamen is voor alle betrokkenen belangrijk en de daarbij horende emoties kunnen hoog oplopen. Om meer grip te krijgen op de processen die een rol spelen in dit geheel is meer onderzoek nodig. Naar de stelopdracht bijvoorbeeld. Of naar de mate van impliciete voorkennis die verondersteld wordt. Of naar de veranderingen die de tweede fase brengt in de inzet en de aanpak van de leerlingen die geschiedenis kiezen. Of naar de wijze waarop stofomschrijvings-commissies de domeinen vertalen in een stofomschrijving. Of naar de manier waarop de uitgevers dit weer in hun katernen omzetten. Of naar zo zijn er nog veel meer te noemen.

We moeten blijven discussiëren over wat uit dit soort onderzoek naar voren zal komen. Die discussies worden al gevoerd. In het kader van de commissie-De Rooy, in *Kleio*, in VGN-commissies, in de geschiedenissecties op de scholen. Zowel de Cevo als de Citogroep leggen hun oor daar graag en regelmatig bij te luisteren en willen hun bijdrage leveren. Zoals in dit artikel.



Het zoet en het zuur

Bespreking van:
*Leen Dorsman, Ed Jonker,
Kees Ribbens,
'Het zoet en het zuur,
Geschiedenis in Nederland'
(Wereldbibliotheek,
Amsterdam 2000)
223 blz., f39,90*

Geschiedenisdocenten worden, meer dan bij de meeste andere vakken vermoed ik, in hun lessen onvermijdelijk eens geconfronteerd met de vraag naar het nut van hun vak.

Hoe beantwoord je die vraag?

Wordt die gesteld omdat deze ene leerling geen zin heeft in een bepaalde opdracht, dan ben je gauw klaar. Het moet gewoon, het gaat om je cijfer, is dan het geijkte antwoord. Of: doe het nu maar, want dan vind je het vast wel leuk, is er nog een.

Voor een werkelijk geïnteresseerde leerling is dit niet erg bevredigend. Literatuur over het nut en de aard van het vak geschiedenis is in het algemeen buitengewoon taai en abstract; voor maar een kleine groep leerlingen geschikt om hen zelf een antwoord te laten zoeken.

Het boek van deze maand gaat wel over deze problemen, maar is absoluut niet taai of abstract.

Het zoet en het zuur gaat over geschiedenis, *Geschiedenis in Nederland*. Af en toe worden wel wat uitstapjes naar de Franse, Britse of Duitse historische praktijk gemaakt, maar de geschiedenis in Nederland staat centraal. Het boek gaat over geschiedbeoefening, de opvattingen die daarbij een rol spelen en de beoefenaars van 'geschiedenis'. Maar wat is 'geschiedenis'? Welke onderdelen spelen een rol, wie zijn de beoefenaars, waar hebben zij het over? En: hoe verhouden de verschillende 'velden van historische werkzaamheid' zich tot elkaar? En: wat is historisch besef? Is dat verminderd, veranderd, verdwenen of juist toegenomen? Gaat het om geschiedbeleving, historische

interesse, historische beschouwing, historische cultuur, herdenken? Al binnen een paar bladzijden heeft dit boek meer vragen opgeworpen dan het ooit kan beantwoorden. En dat pretenderen deze schrijvers ook niet. Kenmerkend, en verfrissend, is de pretentieloze toon van het boek. Bijna nergens doen de schrijvers of zij de wijsheid in pacht hebben, hoewel zij toch zeer kundig ingewikkelde debatten helder en duidelijk weergeven.

Het boek zit overzichtelijk in elkaar. In het eerste hoofdstukje wordt ingegaan op 'Herdenken', en wordt beschreven hoe vooroorlogse (in 1879, 1884, 1929 en 1933) en naoorlogse herdenkingen in 1948 (van de Vrede van Munster en de grondwetsherziening), in 1963 (van 150 jaar zelfstandigheid), in 1979 (van de Vrede van Utrecht) en in 1984 (van de vierhonderdste sterfdag van Willem van Oranje) verliepen.

In de volgende hoofdstukken wordt achtereenvolgens het huidige intellectuele debat over historisch besef in kaart gebracht, de aard van de historische cultuur in de negentiende eeuw omschreven en daarna gaat het in drie hoofdstukken over de historische cultuur in Nederland na 1945. Deze laatste drie hoofdstukken vormen de kern van het boek.

Hoogleraren en docenten

In *Domineesland* wordt de officiële historische cultuur in beeld gebracht. Van 1920 tot 1960 is daarin sprake van een rustige continuïteit. Het Nederlands Historisch Genootschap (waarvan Dorsman en Jonker in 1995 de geschiedenis hebben geschreven) is een

Leen Dorsman / Ed Jonker / Kees Ribbens



*Het zoet en
het zuur
Geschiedenis in
Nederland*



Boven: Jeroen Krabbé als Willem van Oranje (archief Avro-televisie).



Onder: Volksdansgroep 'De Rappe Klömpkes'.

Nederland compleet. Gelukkig maar. Eindelijk vinden we in een overzichtelijk geheel iets over de talloze historische musea, oudheidkamers en de monumentenzorg in Nederland. In het hoofdstuk Klompenland wordt de wereld van de lokale amateur-geschiedenis, de genealogie, de archeologie en de plaatselijke verzamelingen en verzamelaars beschreven. Tienduizenden Nederlanders vinden in deze manieren van geschiedenis bedrijven hun hobby.

Ten slotte

De titel van het boek geeft de onderliggende gedachte van de schrijvers goed weer: geschiedenis is er in soorten en smaken. De zoete geschiedenis van Nederland als vrijheidslievende, tolerante en verdraagzame natie (met de zolder vol onderduikers) staat tegenover de zure geschiedenis van Nederland als slavenhalende, hardvochtige, koloniën uitbuitende, op winst beluste en collaborerende natie. Met alle smaken daartussen. "Geschiedenis kan samenbinden en verdelen, opwekken tot tolerantie en tot wraakzucht. Soms is ze uitzichtsloos, dan weer hoopvol."

De bondigste rechtvaardiging van geschiedbeoefening luidt nog steeds: *history is fun*. Geschiedenis geeft geen smaakvoorschrift. En zo is het.

Kunnen Dorsman, Jonker en Ribbens geschiedenisleerkrachten helpen met het beantwoorden van de vraag naar het nut van hun vak?

Ik denk het wel.

Niet alleen is hun overzicht zo inspirerend dat de lezer zichzelf talloze vragen gaat stellen, maar het boek is gelardeerd met zo'n overdaad aan voorbeelden en beschrijvingen van de opvattingen van gerenommeerde denkers over geschiedenis, dat een eigen antwoord hiermee heel goed te illustreren is.

En het belang van dit boek gaat verder. Historisch besef is een begrip dat in de komende discussies over het geschiedenisonderwijs een grote rol gaat spelen. Dit boek is daar een uitstekende, verfrissende, voorbereiding op.

bedaarde, rustige, gesloten vereniging. Er zijn wel aanzetten tot verandering: de verzuilde geschiedschrijving is op haar retour, Jan Romein brengt nieuwe invalshoeken naar voren in zijn 'zevende faculteit'.

Vanaf de jaren zestig ontstaat er meer beweging: de invloed van de sociale wetenschappen, de *Annales*, (in Nederland uitgedragen door de Wageningse school, met Van der Woude en Slicher van Bath als boegbeelden), het marxisme/maoïsme van Van Tijn en Harmsen, zorgen voor de nodige beschaafde debatten.

Belangrijk thema, of lakmoesproef, noemen de schrijvers de manier waarop door historici omgegaan wordt met de Tweede Wereldoorlog en het Nederlandse nationalisme. Verschuivingen in de benadering van de oorlog en 'het vaderland' laten goed de verschuiving in opvattingen zien. Nu, bijvoorbeeld, is vaderlandse geschiedenis niet meer

zo'n taboe als een decennium geleden. Het hoofdstuk eindigt met de nieuwere ontwikkeling: "de vertellers mogen weer uit de zandbak". Het ouderwetse historisme treedt weer meer – onder aanvoering van Von der Dunk – aan de oppervlakte.

In het hele hoofdstuk wordt het verband gelegd met het geschiedenisonderwijs op de Nederlandse scholen. Moeten geschiedenisdocenten moreel gezag uitoefenen of afstand houden van die domineescultuur? Binnen dit spanningsveld tussen politieke correctheid en vrijblijvende beschouwing moeten leerkrachten hun leerlingen duidelijk zien te maken wat het nut van geschiedenis is (of kan zijn).

Een levend verleden

In de volgende twee hoofdstukken, *Nederland Museumland* en *Nederland Klompenland* maken de drie auteurs het beeld van geschiedenisbeoefening in



ZOJUIST VERSCHENEN

Allereerst is er het tweede deel uit de omvangrijke biografie van Ian Kershaw over Adolf Hitler. Dit imposante deel gaat over de periode waarin de wereld de ware aard van de dictator en zijn onmenselijke systeem leerde kennen. *Hitler, De vergelding 1936 -1945* (Het Spectrum) f105,-.

Hans Jansen, bijzonder hoogleraar voor de geschiedenis van de christelijke literatuur over jodendom en joden aan de Vrije Universiteit te Brussel onderzocht wat paus Pius XII tegen de jodenvervolgung heeft ondernomen. Zijn conclusie kan opmerkelijk genoemd worden. Dr. Hans Jansen, *De zwijgende paus. Het proces van Pius XII en zijn medewerkers tegen de jodenvervolgung in Europa* (Kok) f59,50.

John Keegan schreef een overzichtswerk over het eerste grote conflict van de twintigste eeuw, een boek dat in de Engelstalige pers al lovend ontvangen werd. *De Eerste Wereldoorlog 1914-1918* (Balans) f65,-.

De Duitse kroonprins Friedrich Wilhelm was na de Eerste Wereldoorlog een aantal jaren geïnterneerd op het eiland Wieringen. Over die periode uit het leven van de prins en de jaren tot zijn dood in 1951 schreef Henk Pors *De Prins van Wieringen. De internering van kroonprins Friedrich Wilhelm op Wieringen (1918 -1923 en zijn verdere levensloop* (Aspekt) f19,95.

Honderd pakkende en rijk geïllustreerde verhalen over belangrijke historische gebeurtenissen uit de geschiedenis van Europa van het laatste millennium zijn te vinden in Willem Velema (red.), *Het aanzien van ons verleden, Kroniek van de Europese wereld 1000-2000* (Het Spectrum) f36,50.

Over de grote invloed van de Zuid-Europese cultuur op de cultuur in ons land gaat *Zuidenwind*, van Monique van Hoogstraten, Addie Schutte en Gert Jan van Setten. De zuidenwind die ons onder meer de Bourgondiërs, de renaissance, het calvinisme en de Hugenoten bracht (Prometheus) f31,95.

Aan de hand van Dracula en tal van andere romans van rond de vorige eeuwwisseling wil de Maastrichtse hoogleraar cultuur en maatschappijgeschiedenis Arnold Labrie laten zien dat de westerse cultuur doortrokken is van een verlangen naar zuiverheid. Maar ook dat zuivering angst voor de ander en slachtoffers oplevert.



Zuiverheid en decadentie. Over de grenzen van de burgerlijke cultuur in West-Europa 1879-1914 (Bert Bakker) f66,-.

Van de hand van H. Daalder, die samen met J.H. Gaemers werkt aan een politieke biografie van Willem Drees, een boekje over de ideeën en idealen van deze wethouder van Nederland. *Het socialisme van Willem Drees* (Bert Bakker).

De Vara bestaat driekwart eeuw. Bij Balans verscheen een bundel met bijdragen van coryfeeën van de omroep van het 'vrije woord'; *Verheffend, vooruitstrevend, verstrooiend, Vijfenzeventig jaar Vereniging van Arbeiders Radio Amateurs 1925-2000*, f29,90.

Een derde en laatste selectie – hij is er mee gestopt – uit de columns die H.L. Wesseling over van alles, maar altijd met een historische dimensie, voor NRC *Handelsblad* schreef. *Gedane zaken* (Bert Bakker) f36,50.

De tv-ploeg van de NOS bleef tot het laatste moment in Vietnam; pas een dag voordat de laatste Amerikanen vertrokken, verlieten Fons van Westerloo, Kees Colson en Willebrord Nieuwenhuizen het geteisterde land. De laatste keerde in de jaren negentig terug en maakte een persoonlijk en indrukwekkend verslag: *Vietnam de nooit vergeten oorlog* (Balans).

De journaliste Minka Nijhuis (*Trouw*) verbleef in 1998 maandenlang op Oost-Timor. Ook toen na de uitslag van het referendum het merendeel van de internationale pers het verdeelde eiland verliet en het Indonesische leger en de milities de bevolking terroriseerden. *De erfenis van Matebian, Een jaar op Oost-Timor* (Contact) f39,90.

Het verslag van een avontuurlijke tocht over de oude handelsroute van Ethiopië naar Jemen van de qat, een gebladerte waarop in die streken met graagte gepruimd wordt. Kevin Rushby, *De bloemen van het paradijs*, vertaald door Paul van der Lecq (Atlas) f49,90.

Philip Gourevitch bezocht de slachtoffers en de beulen van de gruwelijke volkerenmoord in Rwanda. Naast hun verschrikkelijke verhalen vertelt hij ook over het falen van de internationale gemeenschap. *Ze maken ons allemaal dood, Verhalen uit Rwanda*, vertaald door Tinke Davids (Atlas) f49,90.

Tenslotte nog een aantal romans.

Van Graa Boomsma *Stadvlucht*, waarin een van de hoofdfiguren, Gerard Volleman, vlak voor zijn eindexamen een daad wil stellen. Aan de vooravond van het huwelijk van Beatrix en Claus stapt hij in de trein met een hoodschappentas vol Histor-verblikken met explosieve inhoud. In deze roman van Boomsma zijn de jaren zestig nadrukkelijk aanwezig. Prometheus, f39,50.

Het glazen paleis van Amitav Ghosh speelt in Birma tegen de achtergrond van kolonisatie en dekolonisatie. Vertaald door Ankie Blommersteijn (Bert Bakker) f49,50.

In *Het huis van vreugde*, een roman uit 1905, beschrijft Edith Wharton de onmogelijkheid van de vrouwelijke hoofdpersoon om aan de eisen van haar klasse, de hoogste kringen van New York, te voldoen. Bert Bakker, f36,50.

Het Osmaanse Rijk aan het einde van de negentiende eeuw vormt het decor van de vertelling die Ahmet Altan heeft gemaakt over Hikmet Bey, secretaris van de sultan die na een verblijf in Frankrijk verscheurd wordt tussen zijn westerse droom en de realiteit van zijn Osmaanse vaderland. *De secretaris* (Bert Bakker).

Hans Pols

NAAR CHINA?

Marco Baars, *De Draak ontwaakt. Van Mao tot Internet* (uitg. in eigen beheer, Culemborg 2000), 74 blz., prijs f17,50; te bestellen bij de auteur (e-mail: baars.m@worldonline.nl) en bij boekhandels in de regio.

Marco Baars is geschiedenisleraar aan de scholengemeenschap Lek en Linge te Culemborg. Hij is ook globetrotter, die graag zijn reisverhalen aan anderen vertelt. Hij doet dat in eigen beheer. Het boekje met de wat pretentieuze titel *De Draak ontwaakt* is zijn tweede. Rond de millenniumwisseling reisde Baars door een China dat toen in de greep was van een gure winterkou. Zijn verslag is een mengeling van persoonlijke wederwaardigheden – van het reizen per trein, het eten, het gedoe met gidsen over afdingen en fooien, de stank en de luchtvervuiling, de taxiriten, de dierentuinen, de verkeerschaos in Peking, tot en met de zeer oncomfortabele toiletgang – en beschrijving van bezochte monumenten. Vooral dat laatste maakt het boekje alleszins te pruimen voor wie interesse heeft voor de recente Chinese geschiedenis.

Baars bezocht het noorden van China. Hij geeft zijn indrukken bij de fantasieloze nieuwbouw van Peking, het Plein van de Hemelse Vrede, de Grote Muur, de Verboden

Stad, de duizenden terracotta wachters van het graf van de eerste keizer te Xi'an. De auteur bezoekt het mausoleum van Mao, met een lijk dat niet van een echt wassen beeld te onderscheiden is. Ook gaat hij op bedevaart naar het verre Yan'an, waar Mao neerstreek na de Lange Mars en dat hij omvormde tot een modelstaatje van agrarisch communisme. Verder heb je overal de souvenirstalletjes met het Rode Boekje en met bustes van de Grote Roerganger. Aan Tibet wijdt Baars een bespreking, zonder dat ik eruit opmaak dat hij er geweest is.

Het moderne China komen we niet alleen tegen in de vorm van Kentucky Fried Chicken, maar ook in de opmars van Internet. Elk half jaar verdubbelt de Internetmarkt, maar er wordt wel zwaar gecensureerd, omdat de overheid de enige reusachtige serviceprovider in handen heeft.

Dit alles wordt op onderhoudende toon verteld, met gevoel voor detail, in een verslag dat niet gespeend is van humor en zelfspot. Het boekje lijkt me geschikt voor wie een reis naar China in het verschiet heeft, of wie gewoonlijk smult van reisverhalen zoals van Paul Theroux (*Frisse Lucht*) of Carolijn Visser (*Grijs China*), en nu wel eens iets wil lezen van de hand van een collega-geschiedenisdocent.

Jan van Oudheusden

LEREND LEVEN

Paul van der Velde, *Een Indische liefde. P.J. Veth (1814-1895) en de inburgering van Nederlands-Indië* (Uitgeverij Balans: Amsterdam 2000) 451 blz. f 65,00.

Hoe leerzaam is het leven van een negentiende-eeuwse studeerka-mergeleerde? Het onlangs verschenen proefschrift van Van der Velde nodigt alleszins uit tot het beantwoorden van deze – in feite tweeledige – vraag.

Enerzijds hebben tijdgenoten veel kunnen leren van het werk en het openbare leven van Pieter Johannes Veth. Hij was een van de eerste Nederlanders die Nederlands-Indië op kennisproductieve wijze benaderde en bestudeerde. Zijn wetenschappelijke belangstelling en vaardigheid was bijzonder breed, maar zijn manier van wetenschapsbeoefening eerder traditioneel dan vernieuwend. Toch was de generalist en encyclopedist Veth een grondlegger. Hij plaveide, zoals Van der Velde laat zien, op taalkundig, etnologisch, antropologisch en geografisch gebied de weg voor generaties Indiëspecialisten. Anderzijds was Veth een geleerde die zich een leven lang lerend heeft opgesteld. Niet alleen met het oog op zijn brede vakgebied, maar hij was tevens een geëngageerd speler aan de liberale linkerzijde van het partijloze politieke landschap.

Als journalist en politiek geëngageerd geleerde durfde Veth mee te bewegen met zijn tijd. Hij manifesteerde zich in kringen van doctrinair-liberalen, Thorbeckianen en vooruitstrevende liberalen in een tijd dat die hun genuanceerde meningsverschillen nog minder belangrijk vonden dan een gezamenlijk streven naar openheid en polemiek in het poli-



tieke debat. Medio jaren veertig was Veth zodoende een van de dragers van de vernieuwingskoers die *De Gids* tot een van de meest gezaghebbende liberale tijdschriften van de negentiende eeuw maakte. Eenzelfde rol speelde hij in politicus: bijvoorbeeld als ondertekenaar van het zogenaamde 'negenmannen-voorstel' (1844) en als lid van de Amstelsociëteit (1846-1851). Thorbecke zelf – Veth had hem hoog zitten, tot dat hij vanaf 1865 in 'jong-liberaal' vaarwater kwam – achtte deze bundeling van 'liberale voortrekkers' echter te vaag in haar politieke ideevorming én te Amsterdams bovendien.

Ondanks zijn positie in het wetenschappelijke establishment hield Veth een open en sprankelend oog voor maatschappelijke verandering. Hij was een geëngageerd man. Mede hierom is het jammer dat Van der Velde er onvoldoende in is geslaagd, ofschoon hij talloze levensfeiten als confetti door zijn boek heeft gestrooid, om werkelijk vat te krijgen op wat de mens Veth in zijn doen en laten nu werkelijk bewoog.

Door middel van de biografie van Veth heeft Van der Velde niettemin een panoramisch beeld kunnen schetsen van de vermaatschappelijking van het denken over de relatie tussen moederland en kolonie. Dat is een grote verdienste. Veel aspecten van dit proces waren weliswaar eerder onderwerp van wetenschappelijk historisch onderzoek, maar nooit is juist de samenhang tussen wetenschap, politiek en journalistiek in deze ontwikkeling zo helder voor het voetlicht gebracht en in een menselijke maat gevat. Tegelijkertijd heeft deze werkwijze Van der Velde beperkt. Ook in kringen waar Veth niet toe behoorde of geen toegang toe zocht, werd immers nagedacht en gedebatteerd over de relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië, over koloniale politiek en maatschappelijke verantwoordelijkheid. Interessant zijn in dit opzicht de vrijmetselarij en de vrijdenkersorganisaties. De Nederlands-Indische vrijmetselarij was qua omvang en portée een sociabiliteitsvorm van betekenis, zoals Theo Stevens in zijn proefschrift heeft aangetoond, die vanwege haar liberale opstelling voor de vooruitstrevende loges in Nederland als voorbeeld gold. Bovendien besteedde de Nederlandse maçonnieke pers geregeld aandacht aan de 'Indische Quaestie'. A fortiori gold dat voor de vrijdenkersbeweging in Nederland, wier 'geestelijk vader': de van origine Duitse medicus F.W. Junghuhn (1809-1864), trouwens aanzienlijke faam verwierf als Indiëkenner. Zijn naam komt in het personenregister van *Een Indische liefde* niet voor.

Evenmin gaat Van der Velde in op de betekenis die de vrijdenkersbeweging heeft gehad als platform voor 'antikoloniale' opinievorming (met Multatuli als boegbeeld) en als een broedplaats voor sociaal-liberale politieke ideevorming – terwijl het werk van Veth in deze kringen en hun persorganen volop in de belangstelling stond. Kortom, de keuze voor de biografie begrenst het overzicht over 'de inburgering van Nederlands-Indië' dat Van der Velde in *Een Indische liefde* heeft gegeven.

Desondanks heeft Van der Velde een boeiend, mooi en ook bruikbaar boek geschreven. Veth verdiende een degelijke studie. De analyse van de wijze waarop en de kanalen waarlangs Indië geïntegreerd en verankerd raakte in het denken over de Nederlandse nationale identiteit is al even waardevol. Het verzorgde en mooi geïllustreerde boek is bovendien toegankelijk geschreven. Docenten die zich terdege op het eind-examenthema Nederland willen voorbereiden, mogen *Een Indische liefde* niet missen. En de leden van de stofomschrijvingscommissie die vinden dat leerlingen Multatuli maar als 'een anti-koloniaal' moeten leren kennen (*Kleio* jg. 41 (2000)

nr. 8, p. 7), kunnen er allicht uit leren dat deze zelfbenoemde 'Keizer van Insulinde' (T. Haan, *Multatuli's legioen van Insulinde* (Amsterdam 1995) 27-30) beduidend meer nuance kan verdragen.

Hans Moors

IMPRESSIES

De reis van Harm Kamerlingh Onnes. Brieven uit de Oost 1922-1923, bezorgd door D.A. Buiskool (Uitgeverij Verloren, Hilversum 1999). Met voorwoord van R. Kousbroek. 234 blz.

Op vakantie in Mexico kwam ik een jonge Nederlandse vrouw tegen die voor haar eigen plezier een dagboek bij hield. Zij schilderde met waterverf op iedere linkerpagina een typerend beeld dat haar trof: een Mayatempel, een Indiaanse, bloemen ... Een prachtig tijdsdocument. Ongebruikelijk is een dergelijk tijdsdocument dus niet en ze bezitten meestal niet die kwaliteit die een integrale uitgave rechtvaardigen. Dat geldt voor het hier besproken boek wel.

De jonge Haagse kunstschilder Harm Kamerlingh Onnes (HKO) greep een uitnodiging van zijn oom Dolf Kamerlingh Onnes aan om met hem naar het Verre Oosten te vertrekken. Oom Dolf was van plan zijn zakenbelangen in De Oost te liquideren. De reis van HKO voerde naar Medan op Sumatra, Penang en Singapore in Brits-Maleisië, Shantou (Zuid-China), Shanghai en Peking en eindigde in Japan. Naar zijn familie in Oegstgeest stuurde hij trouw iedere dag zijn impressies. Om zijn indrukken te visualiseren maakte hij met vaardige hand schetsen, grafische tekeningetjes en pasteltekeningen in de kantlijn. De bezorger van deze uitgave, Buiskool, heeft ze integraal overgenomen en dat vormt de attractie van dit boek – als het vergeleken wordt met bijvoorbeeld het reisverslag van Louis Couperus: *Oostwaarts*, dat tegelijkertijd verscheen en eerder in feuilletonvorm in de *Haagsche Post* was gepubliceerd.

Harm Kamerlingh Onnes komt in zijn brieven naar voren als een observator, die soms vervalt in prietpraat, maar met een scherp oog voor details. Standsbewust, ze reisden natuurlijk eerste klas en ze waren nu eenmaal van gegoede familie (oom Dolf is de Nobelprijswinnaar (1913) Heike Kamerlingh Onnes) is hij mild, latent racistisch en lichtironisch over de mensen rond hem heen. Je krijgt een uitstekende indruk van het leven aan boord van een mailschip en het leven in de havensteden.

De rode draad in zijn brieven vormt de beschrijving van de zakenbeslommeringen van zijn oom. Dat wekte de belangstelling van Buiskool. Als historicus en reisbureau-directeur onderzoekt hij reeds jaren – en met succes – de invloed van Chinese migranten op de Indische/Indonesische samenleving. Bij zijn onderzoek naar het leven van de succesvolste Chinees van zijn tijd, de zakenman Tjong A Fie in Medan, stuitte hij bij toeval op deze brieven. Tjong A Fie was de zakenpartner van oom Dolf. Met zijn oom komt HKO op de plantages, in handelshuizen, hotels en prachtige (Chinees) huizen. Het verslag dat hij hiervan doet, geeft het reisverslag een extra dimensie.

Buiskool heeft met deze uitgave menigeen een groot plezier gedaan. De afwijkende wijze van annotatiegebruik zij hem vergeven. Hij heeft een fraai uitgegeven werk geproduceerd dat een uitstekende introductie vormt voor degenen die

ooit een reis in het Verre Oosten willen maken, maar ook voor hen die vanuit de leunstoel reizen. Voor de generaties (Indische) Nederlanders, die deze tijd alleen uit de overlevering kennen, zal het boek eveneens interessant zijn. Voor de creatieve geschiedenisdocent kan dit boek aardig materiaal leveren met voorbeelden over de Westerse kijk op Aziaten, de vanzelf sprekende superioriteit van de blanke kolonisator en de koloniale samenleving.

Ron Stevens

BRONNENPUBLICATIE

P.J.Drooglever en M.J.B.Schouten, *Het Einde in Zicht. Stemmen uit het laatste jaar van Nederlands-Indië* (Nederlands Instituut voor Geschiedenis en SDU Uitgevers, Den Haag 1999), 167 blz.

Op 27 december 1949 bekrachtigde koningin Juliana de overdracht van de soevereiniteit over Indonesië aan de Republiek van de Verenigde Staten van Indonesië. Aan drieënhalve eeuw Nederlands koloniaal bestuur was een formeel eind gekomen. Vier jaren van strijd gingen eraan vooraf, met als bekende mijlpalen de beide politionele acties van 1947 en 1948. Na afloop van de tweede actie leek Nederland weer eventjes heer en meester over de archipel. Maar binnen zeer korte tijd bleek dat gezichtsbedrog: druk van de wereldopinie en de Verenigde Staten in het bijzonder zorgden ervoor dat Nederland overstag ging. Van de Nederlandse regering, de gezagsdragers en de publieke opinie werd een geweldige mentaliteitsomgeving vereist, die niet iedereen kon opbrengen.

Een neerslag hiervan is te vinden in de stapels documenten die het Instituut voor Nederlandse Geschiedenis (ING) als bronnenpublicatie heeft uitgegeven onder de naam *Officiële Bescheiden betreffende de Nederlands-Indonesische Betrekkingen (NIB) 1945-1950* (twintig delen, verschenen van 1971 tot 1996). Een selectie uit de laatste acht maanden van het impérium, mei tot en met december 1949, verscheen, voorzien van een uitgebreide inleiding en verbindende teksten, als deel één van de nieuwe Horizonreeks van het NIG, onder de titel *Het Einde in Zicht*. Het gaat om brieven, rapporten en telegrammen van de hand van Nederlandse en Indonesische ambtenaren, politici en militairen. Het zijn officiële bescheiden. Dus alles valt af in de sfeer van krantencommentaren, toespraken, cartoons, reportages uit de dessa's, laat staan inside-informatie uit het vijandige kamp, Soekarno en zijn Republiek Indonesia. Die belangrijke beperking geven de samenstellers duidelijk vooraf aan. De hoofdfactoren van de dekolonisatie van Indonesië: de kracht van het nationalisme én de internationale druk, komen slechts ter sprake voorzover het de Nederlandse woordvoerders raakte.

De documenten zijn zo gekozen, dat ze laten zien hoe de gebeurtenissen door Nederlanders thuis en overzee werden ervaren. Hoe moeilijk het was de hersenschim van een geprolongeerde Nederlandse aanwezigheid in de archipel los te laten, loopt als een rode draad door de documenten. De beide auteurs, P.J.Drooglever en M.J.B.Schouten, geven in bijzonder heldere termen een schets van de jaren die onmiddellijk voorafgingen aan 1949. De situatie was bijzonder gecompliceerd. Behalve de beide tegenpolen, Nederland en de Republiek Indonesia, waren er ook nog de vertegenwoordigers van de zogenaamde buitengewesten, zoals de sultan van Pontianak. Deze Federalisten – deels creaturen van de deel-

staatpolitiek van Van Mook – kwamen met een aparte delegatie naar de Ronde Tafel Conferentie (RTC) die van augustus tot oktober 1949 in Den Haag plaatsvond.

Het beginpunt voor de onderhandelingen was het Van Roijen-Roemakkoord van 7 mei. Het wederzijdse wantrouwen tussen Republikeinen en Nederlanders was op dat moment enorm. Republikeinen wilden niet geloven dat Nederlanders niet opnieuw naar de wapens zouden grijpen, en Nederlanders konden de ontruiming van Jogjakarta (de hoofdbuit van de tweede politionele actie) niet verkroppen. Een heel netelig punt was de omvang van het terug te geven gebied. De Republikeinse strijdgroepen infiltrerden namelijk overal. Hoe nog orde te handhaven? De aandacht van het bestuur verschoof steeds meer naar het beschermen van achterblijvende Nederlanders.

Dan was er nog de kwestie van de ontbinding van het Koninklijk Nederlands-Indisch Leger (KNIL; met 46.000 man inlands personeel), half versmolten met de troepen van de Koninklijke Landmacht. Ook in deze kwestie werd veel te lang vastgehouden aan een waanidee, namelijk dat het KNIL op een of andere manier een zelfstandige positie zou kunnen behouden. Ten slotte was er het probleem van het separatisme, acuut in de Minahassa (op Celebes) en in de Zuid-Molukken. In de loop van 1949 toerden de Nederlandse onderhandelaren bovendien ineens een status aparte voor Nieuw-Guinea uit de hoed. Het zou als modelkolonie ontwikkeld worden, en tevens toevlucht zijn voor mensen voor wie in de Republiek geen plaats meer was. De kwestie-Nieuw-Guinea werd bijna een breekpunt, totdat besloten werd de oplossing naar de toekomst te verwijzen.

'Vrijwel ieder is er nog van overtuigd dat wij de basis houden en dat het rood wit blauw nog door Hr.Ms. schepen in deze gewesten zal worden gevoerd.' Dat schreef schout-bij-nacht F.J.Kist op 25 oktober 1949 aan de staatsecretaris van Marine. Zijn mening was symptomatisch voor de stemming die tot het allerlaatst bij veel Nederlandse gezagsdragers in de Oost bleef hangen: zij konden het zich absoluut niet voorstellen dat de tijd van 'Ons Indië' definitief voorbij was. Dat zelfs paleis Buitenzorg aan de Indonesiërs zou worden overgedragen, de historische zetel van het Nederlandse gezag, was haast onverdraaglijk voor gouverneur-generaal Lovink. Toch moest hij de bittere pil slikken. *'Ik sta hier op de drempel van twee werelden'*, verzuchtte hij.

Eind 1949 greep in Batavia het fatalisme onder veel Nederlanders om zich heen: zij begroetten elkaar met het woord: LOVINK (Laat Ons Veilig In Nederland Komen). Toen ik deze stemmingsbeelden las, flitste het woord Srebrenica door mijn hoofd: maken dat je zelf veilig wegkomt, alles is toch verloren! De Unie tussen ons land en het nieuwe Indonesië bleef een dode vorm, vooral door de kwestie-Nieuw-Guinea. Er kwam een uittocht van Nederlanders op gang. De menselijke drama's waarmee die gepaard gingen (om maar te zwijgen van de Ambonese kwestie) vallen buiten het tijdsbestek van deze publicatie.

Het Einde in Zicht biedt voldoende illustratief tekstmateriaal bij het hier geschetste breekpunt in onze geschiedenis. Of de publicatie in het onderwijs een rol kan spelen, valt te betwijfelen. Zelfs voor bovenbouwleerlingen is de ambtelijke taal vaak te taai. Wel is het denkbaar dat docenten zich via dit soort toegankelijk gemaakte bronnenpublicaties in deze cruciaal episode van de geschiedenis willen verdiepen.

Jan van Oudheusden

Arie Wilschut, *Goejanverwellesluis. De strijd tussen patriotten en prinsgezinden, 1780-1787* (Uitgeverij Verloren, Hilversum 2000), 96 blz., prijs f19,90.



Er zijn boekhandels die in hun geschiedenis-afdeling een opzichtige 'display' hebben opgesteld om de reeks 'Verloren Verleden' onder de aandacht van de klanten te brengen. Terecht. Onze vaderlandse geschiedenis, lange tijd gesmaad en gehoord, wordt weer eens voor het voetlicht gebracht, onder meer door deze voortreffelijke reeks dunne boekjes. Uitgangspunt is: bekende momenten, personen of uitdrukkingen pakkend te beschrijven en in bredere context te plaatsen, met aandacht voor de historische canon, de beeldtraditie en de huidige stand van onderzoek. De verhalende docent vindt er weer ammunities voor zijn lessen.

Het verhaal van Arie Wilschut over Goejanverwellesluis (deel 9 in de reeks) bevat al die ingrediënten. Wilschut – nog maar enkele jaren geleden een strijdvaardig pleitbezorger van vaardighedenonderwijs! – bewijst de stelling dat in elke goede historicus een ouderwets rasverteller schuilgaat, bij wie het publiek aan de lippen hangt. De aanhouding van prinses Wilhelmina in 1787 bij de Goejanverwellesluis in het gehucht Hekendorp (tussen Oudewater en Haastrecht), het meest tot de verbeelding sprekende incident in de patriottentijd, leent zich voor een lekker verhaal. Met vaardige pen brengt Wilschut de aanloop, de verwickelingen op die befaamde junidag en de repercussies van het incident tot leven. Zijn verhaal krijgt diepgang, zodra hij de patriotse revolutie beschrijft, tegen de achtergrond van de stagnerende Republiek van de achttiende eeuw. Ontwikkelingen in Rotterdam (Kaat Mossel), Utrecht (Ondaatje), Den Haag (de geplaagde prins) en Amsterdam krijgen afzonderlijk aandacht. Het land verkeerde feitelijk in staat van burgeroorlog.

Het is jammer dat de docenten die enkele jaren geleden dit onderwerp aan hun eindexamenleerlingen moesten slijten, nog niet over dit leesbare boekje konden beschikken. Het laat zich niet alleen lezen als een correct verslag van gebeurtenissen, maar ook als een pleidooi voor verder eerherstel van de traditioneel meewarig beschreven patriottenrevolutie. Wilschut voert de stelling van R. Palmer op, die het eind van de achttiende eeuw beschreef als een periode van een internationale democratische revolutie in heel de westerse wereld. Goejanverwellesluis zou daarvan de Europese pri-

meur hebben. Waarom kent de gemiddelde Nederlander wél een aantal namen van zeehelden, maar niet die van Joan Derk van der Capellen tot den Pol, die in 1781 het eerste democratische manifest schreef? Behalve een beeldje te Zwolle, is er nergens een monument dat aan hem en zijn idealen herinnert; een beeld te zijner ere staat al twee eeuwen in Rome te verpieteren. Natuurlijk is er – sinds Colenbrander rond 1900 van de patriottenrevolutie een marionettentheater maakte – een positievere kijk gekomen, vooral door toedoen van C.H.E. de Wit.

Jammer genoeg trekt Wilschut in zijn historiografische beschouwing die lijn niet door naar Simon Schama, die eind jaren zeventig ook een voortreffelijk boek schreef over dit onderwerp.

Het boekje is fraai geïllustreerd, mede door Wilschuts eigen foto's van de huidige plek van de aanhouding bij Goejanverwellesluis. Alleen jammer dat de amusante spotprenten van marcherende keeshondjes vrijwel ontbreken. Een aanrader voor de schoolbibliotheek!

Jan van Oudheusden

F. Rovers, *'Dan liever de lucht in!' Jan van Speijk en de Belgische Opstand* (Verloren, Hilversum 2000) 88 blz., f 19,90.

De titel van dit nieuwe deel in de reeks Verloren Verleden is misleidend. Frits Rovers heeft het namelijk vooral over Nederland. Het explosieve avontuur van Luitenant ter Zee tweede klasse Jan Carel van Speijk vormt de ietwat gezochte maar niettemin aansprekende casus waaraan het verhaal is opgehangen over het ontstaan van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, de Belgische afscheiding en de depressie waarin de Nederlandse nationale identiteit vervolgens leek te geraken. Dit verhaal wordt vanuit Nederlands perspectief verteld. De opstand (dikwijls viel in Belgische literatuur en valt soms nog – en niet eens ten onrechte – de term 'revolutie') figureert als een episode in de Nederlandse politieke ontwikkeling van de eerste helft van de negentiende eeuw.

Rovers maakt nauwelijks en op zijn best 'at random' gebruik van recent historisch onderzoek. Alleen van handboeken; en die lijden in meer of mindere mate aan datzelfde euvel. Laakbaar is dat Belgische literatuur – met uitzondering van de goede maar verouderde synthese van Arthur Vermeersch en een historiografisch interessant maar anderszins allang naar zolder verwezen overzichtswerk van de onontkoombare Henri Pirenne – in het boekje volledig ontbreekt. Het afgelopen decennium is in België behoorlijk wat onderzoek gedaan naar (aspecten van) de politieke en culturele geschiedenis, bijvoorbeeld ook naar de zorgvuldig geregisseerde ontwikkeling van nationale identiteit die de Belgische zelfstandigheid na 1830 legitimeren moest.

Literatuur, kunst, stadsontwikkeling: het stond gedurende de jaren dertig en veertig bij uitstek in het teken van de bevestiging van de nieuwe staat België die zich in heden en verleden helden zocht. Juist gezien de aandacht die Rovers in de persoon van Van Speijk heeft voor de representatie van het politieke ('le politique'), zou het toch zinvol zijn geweest als hij de Belgische historiografie van de laatste jaren had gevolgd.

Desalniettemin is *'Dan liever de lucht in!'* als beknopte introductie op de geschiedenis van Nederland en België best geslaagd. Het boekje mag zich dan niet ontworstelen aan de opvattingen en interpretaties van een vorige generatie historici – althans als het gaat om de politieke schermutselingen rondom en vooral na de Belgische afscheiding –, het biedt wel een heldere samenvatting van de gebeurtenissen en presenteert die adequaat in het kader van de recent enorm toegenomen aandacht voor de evolutie van vaderlandsliefde, nationalisme en identiteit. Op dit punt is Rovers wel bij de tijd. Oog voor details die er toe doen, heeft hij eveneens.

Zoals bekend van de reeks *Verloren Verleden* is ook dit deel mooi én met afwisselend beeldmateriaal geïllustreerd. Deze positieve punten maken dat het boekje zijn plek verdient in de schoolbibliotheek.

Hans Moors

Dan liever de lucht in!

Jan van Speijk
en de Belgische Opstand



Leen Dorsman, 1600: Slag bij Nieuwpoort
(Verloren, Hilversum 2000), 88 blz., prijs f19,90.

Deel 10 in de reeks *'Verloren Verleden'* behandelt het jaar 1600, één van de bekendste kapstukken uit de garderobe van het oude jaartallenonderwijs van lang geleden. Hele schoolgeneraties leerden dat in dat ronde jaar de Slag bij Nieuwpoort plaatsvond, zonder er verder de portee van te vatten. Leen Dorsman (RUU) nam de uitdaging aan om de slag, in 2000 uitgebreid herdacht, in kort bestek tot leven te wekken. Een perfecte timing! Alleen jammer dat Dorsman geen melding meer kon maken van hoe in 2000 de slag op het Vlaamse strand en het marktplein van Nieuwpoort is nagespeeld.

Dit boekje heeft was niet het enige. Ter gelegenheid van de vierhonderdste verjaardag verschenen onder meer ook: C. Verhoef, *Nieuwpoort – de bekendste slag uit de Tachtigjarige oorlog* (uitgeverij Aspekt) en een nieuwe, geannoteerde vertaling van Anthonis van Dijck, *De Slag bij Nieuwpoort – Journaal van de tocht naar Vlaanderen in 1600* (uitgeverij SUN).

Dorsmans boekje geeft een helder overzicht van wat er in 1600 gebeurde: het avontuur van prins Maurits, die niet gecharmeerd was van zijn opdracht de kapersnesten Nieuwpoort en Duinkerken uit te schakelen; de inscheeping van 13.000 infanteriesoldaten, 2800 paarden en een enorme



hoeveelheid leeftocht op 1300 schepen; de aartshertogen Albert en Isabella wier inderhaast opgetrommelde legers de troepen van Maurits op het strand bij Nieuwpoort een eerste klap wisten toe te brengen, waarna ze uiteindelijk toch nog in het zand moesten bijten; Maurits' ruitelij, die de slag wist te beslissen; en het feit dat Maurits het onverantwoord achtte verder te trekken naar Duinkerken, zodat zijn overwinning eigenlijk zinloos bleek. Zesduizend soldaten waren voor niets gesneuveld. Het beleg van Nieuwpoort werd opgebroken en in 1604 moest ook Oostende aan de Spaanse tegenstander worden prijsgegeven.

Maurits' kriegsroem verspreidde zich inmiddels vliegensvlug over Europa, maar tegelijk werd de langdurige vete ingeluid tussen de stadhouder en raadspensionaris Oldenbarnevelt, toen een geïrriteerde Maurits bij thuiskomst de staatsman een oorvijs verkocht.

Dorsman schetst dit alles met vlotte pen. Hij geeft vervolgens in vogelvlucht de ontstaansgeschiedenis van de Republiek weer. Hij besteedt aandacht aan de positie van Albert en Isabella (laatstgenoemde bezwoer dat zij zich niet meer zou verschonen totdat Oostende gevallen was, hetgeen drie jaar zou duren!). Hij gaat uitgebreid in op het leger van Maurits en de manier waarop de prins zijn soldaten wist te drillen en waarop hij het gebruik van vuurwapens optimaal wist te benutten. Wetenschap en techniek werden ingeschakeld bij belegeringen en bij vestingbouw. Het boekje besluit met een uitgebreide historiografische en ikonografische beschouwing, waarin Dorsman tevens enkele opmerkingen maakt over het geschiedenisonderwijs van vroeger en dat van nu. Na een periode van ontmythologisering door de geschiedwetenschap van allerlei opgeblazen nationale verhalen, komt nu heel langzaam de aandacht weer terug voor veldslagen en grote gebeurtenissen, aldus Dorsman.

Fraaie illustraties, waaronder foto's die de auteur ter plekke maakte, completeren het boekje, dat in de schoolbieb niet zal misstaan.

Jan van Oudheusden

DE OLYMPISCHE SPELEN in de KLASSIEKE OUDHEID



Richard Wolf

SPORT

Richard Wolf, *De Olympische Spelen in de klassieke oudheid* (uitg. Corona / Ars Scribendi, Harmelen 2000), 32 blz., prijs f 27,50.

Uitgeverij Ars Scribendi valt te prijzen voor de niet aflatende stroom boeken voor jeugdige lezers over historische onderwerpen. Het boek *De Olympische Spelen in de klassieke oudheid*

is net als die andere uitgaven bestemd voor de geïnteresseerde leerling die wat meer achtergrond wil bij de onderwerpen uit de geschiedenislessen, dan wel een opdracht heeft gekregen voor een werkstuk of een spreekbeurt. Het betreft steeds vertalingen van serie-uitgaven uit het Engelse taalgebied.

Dit boek beoogt in kort bestek zo concreet mogelijk de gang van zaken rond de oude Olympische Spelen te beschrijven. Het begint met de in mythische nevelen gehulde oorsprong van het vierjaarlijkse sportfeest ter ere van de oppergod Zeus. Vervolgens beschrijft het, hoe de atleten zich fysiek en mentaal voorbereiden, en hoe de menigte toeschouwers zich verzamelde. Dan volgt een beschrijving vanaf dag 1 tot en met dag 5 van de spelen: de openingsceremonie, de gebeden, de toespraken, de eredienst bij het gigantische Zeusbeeld op de derde dag en dan natuurlijk de eigenlijke sportmanifestaties. Alles komt aan bod: onder meer het wagenrennen, de vijfkamp, het hardlopen, het worstelen en boksen. Op de laatste dag is er de optocht van de overwinnaars en worden de kransen overhandigd. Het boek besluit met korte stukjes over de positie van vrouwen, over de spelen elders in Griekenland, en het einde van de Spelen rond 395 en het nieuwe begin, 1600 jaar later dank zij baron de Coubertin.

Het spreekt vanzelf, dat in dit korte bestek alleen maar de hoofdzaken aan bod kunnen komen. Zo komen onder meer niet uit de verf: de godsvrede, de mythologie rond de held Pelops, de architectuur en de sculpturen van de Zeustempel, en de mogelijke ontstaansverklaring uit de oorlogen van rond 1000 v.C. De beknoptheid van het boek is echter ook het aantrekkelijke ervan. Leerlingen zullen er niet gauw door worden afgeschrikt, integendeel. Net als in alle andere Ars Scribendi-uitgaven is de tekst ook dit keer weer overvloedig geïllustreerd. Niet alleen met foto's van hoe het heiligdom Olympia er vandaag de dag bijligt, maar ook met veel vaasafbeeldingen en reliëfs van atleten. Bovendien staan er – met het oog op Sydney 2000 – af en toe foto's van hedendaagse atleten en sportmanifestaties. Jammer genoeg laat – net als bij veel andere uitgaven van Ars Scribendi – de vertaler wel eens een steekje vallen. Zo wordt van 'Pindar' en 'Lucian' besproken, in plaats van Pindaros en Lucianus. Ernstiger is de opmerking (p.30) dat de christelijke keizers van Rome eind vierde eeuw de verering van 'niet-Griekse' goden verboden. Ik neem aan dat hier de niet-christelijke goden bedoeld worden. De grootste fout zit hem op de binnenkant van de voor- en van de achterkaft: met koeienletters staat daar boven een maquette van Olympia de tekst: OLYMPUS. En dat terwijl ik er altijd bij mijn leerlingen probeer in te hameren, dat de 'Olympus' de naam is van de berg in Noord-Griekenland waar de goden woonden! Maar goed: per saldo is het toch een heel geschikt boek voor de schoolbibliotheek!

Jan van Oudheusden

TERUGBLIK

John Malam, *Mesopotamië en het Nabije Oosten, van 10.000 v.Chr. tot 539 v.Chr.*; Catherine Chambers, *West-Afrikaanse staten voor het kolonialisme*. (Beide uitgaven: uitg. Corona / Ars Scribendi, Harmelen 2000), 60 blz., prijs f 34,75 per deel.

In de nieuwe reeks 'Terugblik' van uitgeverij Ars Scribendi wordt een overzicht gegeven van opvallende, 'fascinerende' culturen uit de geschiedenis. In de twee delen die ik onder ogen kreeg, staat resp. de Mesopotamische cultuur centraal, en die van de oude West-Afrikaanse koninkrijken. De boeken zijn rijk geïllustreerd, en worden beschermd door een stevige kaft. Korte, duidelijke teksten, voorzien van kaartjes en kaderteksten met extra info, geven de leerling een idee van zo'n oude cultuur.

Bij het boekje over Mesopotamië van de oud-archeoloog John Malam betreft dat onder meer: het ontstaan van een landbouwsamenleving, de groei van de eerste steden (zoals Oeroek), de staten Soemer en Akkad, de beide Babylonische rijken en opkomst en ondergang van de Assyriërs. Aparte hoofdstukjes zijn onder andere gewijd aan bestuur en rechtspraak (natuurlijk ontbreekt de Zuil van Hammoerabi niet), godsdienst en mythologie (zoals het Gilgamesj-epos), het dagelijks leven, het spijkerschrift, de wetenschap en de kunst. Aangezien er nog niet zo gek veel populair-wetenschappelijke verhandelingen voor jonge lezers bestaan over de Vruchtbare Halve Maan, voorziet dit deeltje in een behoefte.

Hetzelfde kan gezegd worden van het boekje over de West-Afrikaanse culturen. Dat is typisch zo'n onderwerp dat buiten de boot van de meeste geschiedenis-schoolmethodes valt, en dat is jammer. Het boekje van de Afrika-kenner Catherine Chambers vertelt onder meer van de rijke beschavingen in het oude Mali en het oude Benin. Ook het rijk van Dahomey en het koninkrijk Ashanti komen aan bod. Verder zijn er hoofdstukken gewijd aan het belang van de godsdienst, het bestuur van de staten, de slavenhandel, de kunstnijverheid en ten slotte de machtsovername door de Europeanen (met name de Britten) eind negentiende eeuw. Het taalgebruik is hier en daar wel wat abstract voor jonge

lezers. Dat neemt niet weg dat dit boekje, net als dat over Mesopotamië, zijn weg naar de bibliotheken wel zal vinden. Beide delen nodigen uit er onmiddellijk in te gaan bladeren. Voor het vervaardigen van scripties en het doen van bijzondere opdrachten lijken ze me zeer geschikt. Beide boeken eindigen met een chronologie, een verklarende woordenlijst en een register.

Jan van Oudheusden



ing bepien ca-onderwij Kleiookrant integratie door veelheid aan opleidingen ronduit 'ongewenst' dat universi- taire instellingen zich telkens la- ten verleiden tot het creëren van al behaalt uiteindelijk een redelijk perce de eindstreep. Bij dingen is meer

Nieuws van het

VGN

bestuur

Tijdens de jaarvergadering van 24 maart is twee uur gereserveerd voor de bespreking van het rapport van de commissie-De Rooy. Daarbij zullen we ons concentreren op vijf punten. Informatie hierover vindt je bij de jaarstukken van de VGN. Als we méér tijd nodig hebben zullen we een vervolgbijeenkomst organiseren.

Op de vergadering van 24 januari hebben we gesproken met Jan Sniekers van de SLO over de gang van zaken rondom de veldaanvragen, en over de toekomst van de examens in de tweede fase. Zoals altijd kunnen veldaanvragen worden gedaan, maar nog sterker zal het uitgangspunt zijn dat aanvragen concreet aan scholen gekoppeld moeten zijn; het moet gaan om bruikbare producten. In het verlengde hiervan wordt dus ook extra aandacht besteed aan de vakdidactiek. Voor 1 mei moeten de aanvragen voor 2002 ingediend worden.

Te denken valt aan:

- het programma in het vmbo naar aanleiding van het rapport van de commissie-De Rooy;
- de relatie tussen de basisvorming en de basisscholen in verband met het rapport van de commissie-De Rooy;
- voorbeelden van meer concreet leren in de algemene vakken binnen het vmbo. Dit komt terug op de agenda van het bestuur.

Binnen de SLO is men gestart met een discussie naar aanleiding van mogelijke aanpassingen in het examen van de tweede fase. Men wil sneller kunnen inspelen op mogelijke verzoeken om het programma te herzien. Daartoe is in november een raadpleging georganiseerd met per vak tien (door de SLO zelf aangezochte) deskundigen. Hierbij zijn ook een aantal gedachten op papier gesteld en met name de bijdrage van Jan Sniekers kan voor ons, om op de hoogte te blijven, interessant zijn.

De overgang naar de nieuwe administratie is moeizaam verlopen; dit zal ook niet echt gerepareerd kunnen worden. Dat maakt het voorlopig lastig om een compleet beeld te krijgen van de financiële situatie van de VGN.

Ondanks het grote succes van de Geschiedisdagen blijkt uit de evaluatie dat het niet meer kan op de wijze waarop het in november 2000 is gegaan: enorm veel werk en grote risico's. Op bescheiden schaal willen wij wel meewerken aan Geschiedisdag(en), bijvoorbeeld door enkele workshops volledig te verzorgen. En we willen, in eerste instantie, de Intercommissie vragen zich te buigen over het fenomeen Geschiedisdagen. Ook onze organen staan open voor berichtgeving en dergelijke. Maar we redden het zeker niet om elk jaar een inhoudelijke bijdrage te leveren aan de organisatie. Moet het ook wel elk jaar? Een mogelijke aansluiting zou kunnen plaatsvinden op het examenonderwerp, dat betrekking heeft op de Nederlandse geschiedenis en dat wijzigt om de twee jaren.

Kandidaat-bestuurslid Jetty Keijzer-Riemers

Toen ik in 1983 mijn tweede kind kreeg, ben ik gestopt met werken. Dat vond ik heel jammer, maar de baan die ik had kon niet part-time gedaan worden destijds. Toen ben ik geschiedenis gaan studeren aan het LOI, de MO-A opleiding. Toen de jongste 6 was, ik had inmiddels 5 kinderen, zag ik een invalbaan voor 17 uur in Alkmaar. Ik denk dat krijg ik nooit zonder enige ervaring. Maar omdat ik heel enthousiast was, werd ik toch aangenomen. Ik had nooit verwacht, dat ik lesgeven zo leuk zou vinden. Dat was acht jaar geleden. Inmiddels ben ik werkzaam op het Ichthuscollege Dronten en heb ik juni j.l. mijn eerstegraads opleiding aan de EFA/ILO afgerond. Ik werk fulltime, deels als docent in alle leerjaren vbo-I tot en met havo-5, deels als coördinator basisvorming. Deze baan is wel heel hectisch, maar erg boeiend. Nu de kinderen groter zijn heb ik de mogelijkheid om aan mijn carrière te werken. Ik heb de ambitie om op den duur schoolleider te worden. Het lijkt me een enorme uitdaging om me bezig te houden met personeelsbeleid en onderwijskundig beleid. Ik ga in september ofwel onderwijsmanagement of Beleid, communicatie en organisatie doen. Of ik dan wel tijd voor de VGN heb? Ik wil er erg graag tijd voor maken, want ik vind het een gemotiveerde, boeiende en leuke club. En het is voor mij onvoorstelbaar dat er kinderen opgroeien, die geen of weinig geschiedenis gehad hebben. Ik ben ervan overtuigd, dat dat een slechte zaak is. Verder ben ik erg enthousiast over de onderwijsvernieuwing, zoals de tweede fase. Het begeleiden bij onderzoek en het coachen vind ik erg leuk. Aan de andere kant is het verdiepen in een onderwerp, zoals Indonesië en daar een boeiend college over houden ook heel uitdagend. Redenen waarom ik graag deel uit wil maken van het bestuur van de VGN zijn dat ik mee wil werken aan de inhoud van het vak geschiedenis en staatsinrichting, maar b.v. ook aan het nog bekender maken van de VGN onder (jonge) collega's en het voortdurend aandacht vragen voor ons vak bij de overheid.

Op de vergadering van 10 januari hebben we lang en intensief gepraat over het fenomeen stofomschrijving en alles wat daarmee samenhangt, zoals uiteindelijk de eindexamens. Uitgangspunt is een notitie van Loek, met als kernvraag: in hoeverre (!) voelt het bestuur van de VGN zich verantwoordelijk om de stofomschrijvingscommissies

(rechtstreeks of door middel van een commissie, die dit als taak heeft) te begeleiden: juist niet (de commissie is autonoom) of juist wel (wij worden in een vroeg stadium betrokken en worden er aan het eind op aangesproken)? Duidelijk is wel, dat we hier een kerntaak van de VGN aan de orde stellen, die publicitair gevoelig kan liggen. De notitie

NIEUW IN DE REEKS **DOSSIER GESCHIEDENIS:**

Industriële Revolutie

Op veler verzoek komt Teleac/NOT met een nieuw schooltv-programma 'Industriële Revolutie'.

Het programma wordt uitgezonden

op donderdag 15 maart van

11.10 uur t/m 11.30 uur via

Z@ppelin (Nederland 3).

Herhaling: donderdag

5 april om 11.30 uur.

We kijken eerst naar Engeland, waar de industriële revolutie zich voor het eerst heel duidelijk voltrok.

Ook Nederlands industrieel erfgoed komt aan bod.

Bij dit schooltv-programma hoort een docentenhandleiding met aanvullende informatie, suggesties en kopieerbare leerlingenbladen.

Prijs fl. 14,90. Te bestellen bij 0900-1344 (44 ct/min).

Of via: www.teleacnot.nl Meer weten? Bezoek: www.teleacnot.nl

NIEUWE SERIES KOMEND NAJAAR

De Romeinen

Drie tv-programma's voor de brugklas

Sovjet Unie

Drie tv-programma's over het cse-onderwerp voor de examenklassen



TELEAC/NOT

De uitzenddata kunt u lezen in de eerstkomende schooltv-gids. Die ligt begin juni op alle scholen.

TELEAC/NOT. ZO KOM JE MEER TE WETEN.

van Loek wordt voorgelegd aan de Intercommissie en aan de commissie Havo/Vwo en later dit schooljaar, bijvoorbeeld in mei, komen we er op terug.

Een aardige suggestie zou zijn, om je af te vragen waarom een wetenschapper in de commissie zitting moet nemen.

Aangezien Riemke en Ineke het bestuur gaan verlaten op 24 maart zitten we te springen om nieuwe leden. Bij deze een oproep aan iedereen zich te melden, of iemand van wie zij denken dat er anders een bestuurder aan verloren zou gaan, aan te geven!

Renée Schreuder

Verzets- museum Amsterdam

*Vreemd is anders heel
gewoon*
15 februari - 15 april 2001

De tentoonstelling 'Vreemd is anders heel gewoon' is een educatief spelencircuit voor kinderen van 10 tot 14 jaar. Achtergronden van discriminatie, vreemdelingenhaat en het zondebokverschijnsel worden aan de orde gesteld. Leerlingen moeten proberen antwoorden te vinden, meningen te geven en oplossingen te zoeken.

Als introductie op die werkzaamheden fungeert een videofilm. Daarna gaan de kinderen met een opdrachtenboekje aan het werk. Een bezoek aan dit spelencircuit duurt ongeveer vijf kwartier en kost f5,- per leerlingen inclusief materiaal.

Verzetsmuseum Amsterdam,
Plantage Kerklaan 61,
1018 CX Amsterdam.
Tel. 020-620 25 35.

Reizen naar Istanbul

VOORJAAR
29 april t/m 6 mei

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

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

De reissom bedraagt f1595,-. Inbegrepen is de vlucht Amsterdam - Istanbul v.v., logies en ontbijt, entreegelden, boot- en bustochtjes en een uitgebreid informatiepakket met een plattegrond en artikelen. U verblijft in een uitstekend 3-sterrenhotel in het hartje van de stad.

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

De tijd is rijp

De besturen van KNHG en VGN nemen zich voor in de komende periode de oprichting van een geschieddidactisch instituut waar maar mogelijk te stimuleren. Daarbij verwijzen zij naar het rapport *Het Verleden in de Toekomst* van de commissie-De Wit (1998), het rapport van de commissie-De Rooy en naar onderstaande notitie van de Intercommissie (VGN-KNHG).

De wenselijkheid van een geschieddidactisch instituut in Nederland

De laatste jaren wordt door verschillende betrokkenen in de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs om méér, en structurele, aandacht voor de didactiek van het vak Geschiedenis en staatsinrichting gevraagd. Ook de commissie geschiedenisonderwijs onder leiding van drs. R.J. de Wit brengt in de conclusie van haar rapport *Het verleden in de toekomst* een aanbeveling in deze zin expliciet naar voren ('Versterking van de positie van de vakdidactiek geschiedenis, onder meer door de instelling van tenminste één leerstoel, en door intensivering van de contacten tussen de wetenschap en het basis- en voortgezet onderwijs').

Een universitair geschieddidactisch instituut met een directeur en/of hoogleraar lijkt daarvoor het meest geschikte uitgangspunt te zijn. Omdat in haar samenstelling zowel de universitaire geschiedbeoefening als het basis- en voortgezet onderwijs in de geschiedenis zijn verenigd (KNHG en VGN), beschouwt de Intercommissie het als haar taak om aan de mogelijke invulling van een dergelijk instituut aandacht te besteden.

Noodzaak van een universitair geschieddidactisch instituut

Het geschiedenisonderwijs in het basis- en voortgezet onderwijs kent in Nederland een lange traditie. Het vak is van oudsher stevig geworteld in dit onderwijs en gebaseerd op een breed maatschappelijk draagvlak. De laatste decennia is het geschiedenisonderwijs evenwel sterk van karakter veranderd en deze ontwikkeling is ook nu nog in volle gang. Deze veranderingen zijn enerzijds tot stand gekomen door een van bovenaf gedirigeerde reorganisatie van het basis- en voortgezet onderwijs; anderzijds heeft men zich bij de ontwikkeling van nieuwe curricula voor het geschiedenisonderwijs gebaseerd op nieuwe inzichten uit de onderwijskunde en de didactiek van het vak Geschiedenis en staatsinrichting. Opvallend is daarbij dat over de doelstellingen, de inrichting en de

leerstofkeuze van het geschiedenisonderwijs met grote regelmaat discussies in de media en vaktijdschriften zijn gevoerd tussen wetenschappers, politici, leraren en andere maatschappelijk betrokkenen. Ondanks alle meningsverschillen is men het er echter wel over eens dat historische kennis en inzicht van groot belang zijn. Het onderwijs dat leerlingen in de leeftijd van tien t/m achttien jaar genieten zal dit in hoofdzaak moeten bewerkstelligen. Men dient zich er ook van bewust te zijn dat er vanuit de maatschappij steeds veranderende eisen aan het geschiedenisonderwijs worden gesteld.

Eén van de achtergronden van de soms verhitte discussies over het geschiedenisonderwijs tussen historici is, dat men veelal onvoldoende antwoord heeft op de voortschrijdende invloed van de onderwijskunde in de diverse schooltypen, de veranderde samenstelling van de Nederlandse leerlingenpopulatie en het gedrag van leerlingen. De relatief marginale positie van de geschieddidactiek in het academisch landschap in Nederland heeft ertoe geleid dat er nauwelijks (hooguit ad hoc) gelegenheid is geweest om diepgaand de effecten van bovengenoemde veranderingen te bestuderen voor het geschiedenisonderwijs, laat staan om adequate oplossingen aan te reiken. In dit verband dient ook gewezen te worden op het belang van de bijdragen die de vakdidactiek in het buitenland heeft geleverd en het belang deze systematisch te verwerken.

Een andere achtergrond is het gebrek aan een degelijke historiografie van het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Men koestert in de discussie maar al te snel beelden die niet altijd stroken met de historische realiteit van het geschiedenisonderwijs.

Desondanks zijn er enkele personen, groeperingen en instellingen die belangwekkend historisch-didactisch materiaal en stimulerende activiteiten hebben ontwikkeld.

Aan de Rijksuniversiteit Leiden heeft Leo Dalhuisen de didactiek van het geschiedenisonderwijs in 1977 een belangrijke impuls gegeven door de introductie van de zogenaamde structuurbegrippen. Verder wist zijn collega aan de Utrechtse universiteit Piet Fontaine gedurende een aantal jaren de Nederlandse didactiek uit haar isolement te halen. Hij was een van de stuwende krachten van de 'Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik'.

Voor al in de jaren zeventig waren ook de pedagogische centra (met name het KPC) nog een zeer invloedrijk, op de onderbouw van het voortgezet onderwijs

gericht, middelpunt van didactische modernisering en vernieuwing. De publicaties van KPC-medewerker Piet Gieles hebben in die tijd in brede kring een wezenlijke bijdrage geleverd aan de modernisering en professionalisering van het denken over het geschiedenisonderwijs. In 1981 promoveerde verder Joop Toebes aan de Katholieke Universiteit Nijmegen op het eerste en tot nu toe enige geschieddidactische proefschrift in Nederland (*Geschiedenis: een vak apart?*).

In de dorre bezuinigingsjaren tachtig en negentig is evenwel veel van deze dynamiek verschrompeld. Overigens heeft de vakdidactiek zich gedurende deze periode ook niet in de bijzondere belangstelling van de historische academische wereld mogen verheugen.

Niettemin wordt ook nu nog aan vrijwel alle universiteiten en lerarenopleidingen van hogescholen geschiedenisdidactiek als apart vak onderwezen, zij het door part-time docenten, die wel een onderwijsmaar geen onderzoekstaak hebben. De vakdidactiek geschiedenis is in Nederland dan ook teveel beperkt gebleven tot een pragmatische opleidingsmethodiek voor beginnende leraren.

Ondanks deze gebrekkige wetenschappelijke infrastructuur, zijn de organisatiegraad en betrokkenheid van de betreffende docenten aan de opleidingen en op de scholen vanouds groot. De docenten vakdidactiek hebben zich verenigd in een geregeld overleg van vakdidactici (UVGS). Ook de tweede graads opleiders overleggen geregeld, met name in het historisch didactisch platform, waarin ook een aantal universitaire opleiders participeert. Daarnaast kent de Vereniging van docenten Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN) een specifieke didactiekcommissie. In het verenigingsblad *Kleio* worden voorts artikelen gepubliceerd waarin de reflectie op het geschiedenisonderwijs vanuit verschillende invalshoeken centraal staat.

Behalve *Kleio* kan ook het tijdschrift *Geschiedenis in de Klas* worden genoemd als een op de lespraktijk gericht bolwerk van vooruitstrevend geschiedenisonderwijs. Tenslotte bestaat er sinds 1993 Euroclio, de koepelorganisatie van de geschiedenisdocentenverenigingen in Europa, mede van de grond getild door een subsidie van het ministerie van Buitenlandse Zaken. Het bureau is in Den Haag gevestigd en beschikt over een uitgebreid netwerk van internationale contacten.

Hetgeen evenwel ontbreekt, en al die jaren pijnlijk ontbroken heeft, zijn leerstoelen in de didactiek van het vak

Geschiedenis en staatsinrichting, terwijl ook kan worden geconstateerd dat er nauwelijks sprake is van ruimte voor wetenschappelijk onderzoek op dit terrein. Bij andere vakken, met name in de exacte hoek, maar ook bij aardrijkskunde, was dat, althans gedurende een aantal jaren, overigens wel het geval. De oprichting van een universitair geschieddidactisch instituut, waaraan een vakdidactische leerstoel is verbonden, zou deze ongewenste situatie kunnen doorbreken en een belangrijke stimulans betekenen voor de wetenschappelijke beoefening van de geschieddidactiek in Nederland. Er is een grote behoefte aan een verwetenschappelijking van de vakdidactiek, waardoor zij ook als een meer volwaardige gesprekspartner van de onderwijskunde kan fungeren; een situatie, overigens, waar beide van kunnen profiteren.

Een institutioneel verankerde wetenschappelijke beoefening van de geschieddidactiek is om de volgende redenen van groot belang:

In de eerste plaats is het noodzakelijk voor goed geschiedenisonderwijs aan leerlingen van 10-18 jaar systematisch onderzoek te doen naar de volgende vakdidactische aspecten: heldere doelstellingen en de methodiek deze te verwezenlijken; leerstofkeuzen en curriculumontwikkeling in theorie en praktijk; wijzen van overdracht voor bepaalde leeftijdsgroepen en bepaalde schooltypen; toetsingsproblematiek. De ervaringen tot nu toe opgedaan met de ontwikkeling en de implementatie van de kerndoelen basisvorming en de eindtermen Tweede Fase illustreren maar al te duidelijk dat dergelijke grote veranderingen niet kunnen slagen als de besluiten daarover in korte tijd worden genomen en er weinig tijd is voor de implementatie.

Naast deze meer praktische aspecten van de geschieddidactiek, is het in de tweede plaats van groot belang dat binnen een wetenschappelijke beoefening van de geschieddidactiek expliciet en systematisch aandacht wordt besteed aan de grondslagen, historiografie, theorieën en methoden van het schoolvak Geschiedenis en staatsinrichting.

In de derde plaats kan vanuit een wetenschappelijke beoefening van de vakdidactiek de positie van het vak Geschiedenis en staatsinrichting op de diverse schooltypen op een zinvolle wijze worden gerelateerd aan allerlei nieuwe initiatieven op het terrein van het 'cultureel erfgoed' in Nederland. Een historische attitude wordt immers niet alleen op de scholen bijgebracht, maar ook via musea, archieven, bibliotheken, historische parken en de massamedia. De geschieddidactiek zou de weg naar deze (niet-schoolse) vormen van bestending en verdieping van het historisch besef voor het onderwijs moeten

ontsluiten, zonder er zich overigens kritiekloos en zonder enige distantie aan over te leveren.

Tenslotte mag niet onvermeld blijven dat alle onderwijstypen - in het bijzonder binnen het basis- en voortgezet onderwijs - zullen profiteren van de kennis en inzichten die door een geschieddidactisch instituut in de vorm van vakdidactische training en nascholing van docenten, alsmede de onderbouwing van de herziening van curricula en verbetering van toetsinstrumenten voor scholen en exam makers, kunnen worden geleverd. Een geschieddidactisch instituut zal ook de longitudinale opbouw van het vak geschiedenis door alle opleidingsniveaus heen kunnen versterken.

Samenvattend kan worden gesteld dat met de oprichting van een geschieddidactisch instituut een instelling tot stand wordt gebracht waar onderzoekers, beleidsmakers, curriculumontwikkelaars, studenten-in-opleiding en nascholers zich kunnen oriënteren op de vakdidactiek geschiedenis in Nederland en het buitenland. Een dergelijk instituut zou ook moeten zijn voorzien van een goede documentatie en bibliotheek. De praktische dimensie ervan is evident: vanuit zo'n instituut kan immers verantwoord worden gewerkt aan het verbeteren van de kennis en kunde op het gebied van de vakdidactiek onder leraren en lerarenopleiders.

Tevens kan de uitstraling van het instituut ertoe leiden dat bij vakdidactici aan universiteiten en hogescholen aan hun aanstelling een onderzoekstaak wordt gekoppeld.

Het ontbreken van een geïnstitutionaliseerde wetenschappelijke beoefening van de geschieddidactiek in Nederland - zoals hierboven geschetst - is in toenemende mate als een gemis te beschouwen. In het buitenland, zoals in Engeland, België/Vlaanderen, de Verenigde Staten en Duitsland, is hiervan immers wel sprake en Nederland kan het zich niet meer permitteren bij deze trend achter te blijven (een goed beeld van bepaalde wetenschappelijke ontwikkelingen in de geschieddidactiek is al te vinden in het *Beleefte* 22, getiteld 'The Philosophy of History Teaching' van het tijdschrift *History and Theory* (1983); zie verder bijlage II).

Weliswaar zijn Nederlandse vakdidactici doorgaans op de hoogte van de internationale ontwikkelingen in hun vakgebied, maar de ruimte ontbreekt hen dit op systematisch wijze te doen, laat staan hieraan een eigen bijdrage te leveren. Hierbij kan worden aangetekend dat ook ten aanzien van andere vakken didactische leerstoelen bestaan en/of binnenkort worden opgericht, al dan niet gekoppeld aan een

instituut, met het Freudenthal Instituut voor de didactiek van de wiskunde als meest aansprekend voorbeeld (zie verder bijlage I).

In dit verband kan overigens worden geconstateerd dat het onderzoeksklimaat in de (vak)didactiek aan de Nederlandse universiteiten tot voor kort veel te eenzijdig gericht is geweest op de exacte vakken of de moderne talen. Van onderzoek op het gebied van het geschiedenisonderwijs is nauwelijks of geen sprake.

Aard van een geschieddidactisch instituut

Een geschieddidactisch instituut zou onderdeel moeten uitmaken van een universiteit en bij voorkeur zijn gelieerd aan één of meerdere hogescholen met een lerarenopleiding.

Het personeel ervan zou in ieder geval moeten bestaan uit een directeur, een leerstoelhouder (al of niet gekoppeld aan de directeur), alsmede een secretariaat, met één of meer medewerkers. Het totaal zou minimaal drie fte's moeten omvatten. Het instituut moet een landelijke uitstraling hebben, met name naar de geschieddidactische afdelingen en lerarenopleidingen aan de universiteiten en instellingen voor lerarenopleidingen. Verder dient het nauw samen te werken met de afdeling onderwijskunde aan de betreffende universiteit en aan de hogescholen. Het instituut zou moeten fungeren als een thuisbasis voor een staf van vaste en tijdelijke onderzoekers.

Op deze wijze kan de historische vakdidactiek in Nederland verzekerd zijn van een belangrijke kwalitatieve impuls en stimulans, waarbij ook aan buitenlandse inbreng niet voorbijgegaan wordt. Een belangwekkende bijdrage hiertoe kan door Euroclio worden geleverd. Met dit bureau kan nauw worden samengewerkt, waardoor geprofiteerd kan worden van haar internationale contacten.

Leerstoel vakdidactiek Geschiedenis en staatsinrichting

Aan het instituut moet een leerstoel vakdidactiek Geschiedenis en staatsinrichting worden verbonden. De leerstoelhouder zou bij voorkeur tevens als directeur moeten fungeren. De leerstoel moet er primair op zijn gericht het onderzoek in de geschieddidactiek gestalte te geven en zal hiertoe een onderzoeksprogramma moeten opstellen, waaraan aio's, oio's en post-docs kunnen participeren.

Inhoudelijk behelst de leeropdracht wetenschappelijk onderzoek naar de grondslagen en maatschappelijke effecten van en de curriculumontwikkelingen en evaluaties in de vakdidactiek Geschiedenis en staatsinrichting.

Omdat er in Nederland nauwelijks of geen gepromoveerden zijn in de geschieddidactiek, zou, gedurende een eerste overgangs-

periode, met betrekking tot de persoon van de directeur/leerstoelhouder eventueel gedacht kunnen worden aan bijvoorbeeld een gepromoveerde in de geschiedenis met erkende kwaliteiten op het gebied van organisatie en beheer, alsmede een duidelijke affiniteit met het onderwijs in het algemeen en de geschieddidactiek in het bijzonder. Het zou ook tot de mogelijkheden kunnen behoren dat een bestaande hoogleeraar van naam en faam in eerste instantie als initiator fungeert bij het opzetten van het instituut.

De leerstoel zou moeten worden bezet door een ordinarius, dus een 'gewoon' hoogleraar en geen buitengewoon of bijzonder. Omdat hij of zij bij voorkeur tevens directeur van het instituut is, zal van een 1.0 aanstelling sprake moeten zijn. Als externe adviseur zou wellicht gedacht kunnen worden aan de Belgische geschieddidactici Raf de Keyser (KU Leuven) en Werner Goegebeur (VU Brussel), alsmede de Engelsen Peter Lee en Alarick Dickinson (University of London).

Gezien de recente en te verwachten veranderingen in het geschiedenisonderwijs is het van belang dat zo spoedig mogelijk wordt overgegaan tot de oprichting van een geschieddidactisch instituut in Nederland. Op deze wijze is een verantwoorde, goed gefundeerde ondersteuning gewaarborgd van de belangrijke vernieuwingen die het geschiedenisonderwijs te wachten staan na de rapporten van de commissie-De Wit en de commissie historische en maatschappelijke vorming.

De Intercommissie
KNHG/VGN
Jan van der Dussen
(voorzitter)
Kees Bogaerts
Jeroen Duindam
Maria Grever
Huib Kurstjens
Ineke Veldhuis-Meester

8 januari 2001

Collegae op het internet

Afgezien van de in een eerdere *Kleio* besproken site van Reinard Maarleveld, zijn er ook andere interessante sites gemaakt door geschiedenisleraren met de opzet de mogelijkheden van ICT in de geschiedenisles te verkennen.

De eerste plaats in de rij komt ongetwijfeld toe aan Histoforum, de site van de Enschedese docent Albert van der Kaap. De site is bijzonder rijk en wordt ook bijzonder goed onderhouden. Behalve de toch wel zo langzamerhand standaard rubrieken als Links, Nieuws, Examensites e.d. is er een uitvoerig overzicht te vinden van historische cd-rom's en andere software en is er de opmerkelijke rubriek Queestes, waarin voorbeelden van historische onderzoekstochten met gebruikmaking van multimediale leermiddelen. Bekijk bijvoorbeeld eens 'industrie 1' om inspiratie op te doen voor de eigen lessen.

Ook op andere plaatsen zijn mooie dingen te vinden, bijvoorbeeld een onderzoek naar het thema verzuiling met behulp van een Accessbestand, een slim gebruik van het medium.

De URL: <http://www.jacobus.nl/geschiedenis>

Eenvoudiger van opzet is Histopia van de Haarlemse docent Bas van der Meiden. Er zijn twee hoofdruubrieken: leerlingen en docenten. Onder 'leerlingen' zijn een aantal hoofdstukken te vinden van diverse delen van *Sporen* en *Pharos* voorzien van opdrachten voor leerlingen. Die opdrachten zijn soms methode-gebonden, soms ook niet, men kan er dus ook wel gebruik van maken als men met andere boeken werkt. Onder 'docenten' is de meest veelbelovende rubriek een digitaal aanbod van complete lessen met *Sporen*. Dit is nog in een beginfase, maar dat is Bas van der Meiden niet aan te rekenen.

De URL: <http://www.histopia.nl/index.htm>

Minder geheel op het onderwijs gericht, maar niettemin zeer bruikbaar is Histocasa, een initiatief van Dieter Mockelman en Philip Vos, beiden o.a. verbonden aan Kennisnet. (Het zijn oud-studenten van mij, dus misschien ben ik bevooroordeeld). Het is een site gemaakt door jonge mensen en dat zie je er ook aan af, bijvoorbeeld in een gretig gebruik van grafische middelen, zoeken via de wereldkaart als mogelijkheid naast de meer voor de hand liggende tijdlijn. Een leuke verzameling links met thema's die uw leerlingen zeer bezighouden (en niet alleen hen) zoals sport en sex. De site is recent geheel vernieuwd en voorzien van een heel handige sitemap.

De URL: <http://www.histocasa.nl/>

Erg aardig is tenslotte ook de site van Marc Kropman, geschiedenisdidacticus aan de Universiteit van Amsterdam. Kropman vertaalde en commentarieerde bronnen op allerlei terreinen: de Opstand, de Franse Revolutie, het Midden Oosten, de Koude Oorlog, het Vietnamconflict. De site biedt een variatie aan geschreven bronnen, afbeeldingen en geluid. Bijzonder mooi is het item over de Franse Revolutie. Met name het gebruik van video en geluidsbronnen via het Internet lijkt mij een interessant terrein, waarmee in de VS al veel is gedaan. De auteur werkt zijn site voortdurend bij.

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

Wellicht ten overvloede: deze rubriek heeft geen enkele pretentie van volledigheid en staat open voor elke tip van wie dan ook!

Cees Bol

Vakcommunities op kennisnet

Altijd al lesmateriaal uit willen wisselen met uw vakcollega uit Wolvega? Of willen discussiëren over het eindexamen met een collega uit Terneuzen? Dat kan nu in de digitale vakgroepen op kennisnet. De digitale vakgroepen voor docenten zijn op kennisnet te vinden onder de naam vakcommunities: dé plek om discussies te voeren, nieuwtjes te lezen, lesmateriaal uit te wisselen en internetsites te beoordelen. Alles op het eigen vakgebied.

Docenten zijn in hun contacten met collega's dikwijls beperkt tot de eigen school. Vaak hebben zij ook behoefte aan overleg met vakcollega's van andere scholen. De communities maken het mogelijk op eenvoudige wijze contact met vakgenoten te leggen en informatie uit te wisselen. Het kan zeer verfrissend zijn om te horen hoe collega's op andere scholen bepaalde zaken aanpakken. Met behulp van de vakcommunity kunt u discussiëren met uw collega's. Misschien is het zelfs mogelijk elkaar te helpen met lesmateriaal of proefwerken. Zowel mensen uit het basisonderwijs, voortgezet, middelbaar onderwijs als mensen uit vakverenigingen of van beleidsbepalende instanties kunnen lid worden van deze communities.

Naast de functie van ontmoetingsplaats hebben de vakcommunities ook een ander doel. Er wordt in deze communities een grote verzameling internetbronnen aangelegd die direct bij de vakken gebruikt kan worden. Met behulp van het programma Vakwijzer kunnen docenten sites beoordelen en in de centrale database opnemen. Dat kan u een heleboel tijd schelen!

De links zijn voorzien van een korte beschrijving waarin aangegeven is hoe de bron in de les gebruikt kan worden.

Als u wilt, kunt u zelf sites beoordelen. Per beoordeelde en goedgekeurde site ontvangt u 10 gulden.

Aanmelden

U wordt lid door in de vak-community het aanmeldings-formulier in te vullen. Als lid ontvangt u automatisch de maandelijkse nieuwsbrief. Meer informatie voor voortgezet onderwijs:

<http://www.kennisnet.nl/school/vakcomVO/>

Meer informatie voor primair onderwijs:

<http://www.kennisnet.nl/school/vakcomPO/>

Geschiedenis

Reinard Maarleveld (CM)

reinmd@xs4all.nl

<http://www.digischool.nl/gs/community/>

RAD Archief-materiaal online!

Een paar jaar geleden zijn de banden die er al bestonden tussen de RAD en de VGN omgezet in een structurele vorm van samenwerking. Van de VGN kwam het verzoek om kant en klare producten voor het voortgezet onderwijs, gebaseerd op origineel archief-materiaal. Het liefst te benutten via de moderne media, die op dat moment door het ministerie van OCenW aan de scholen in het vooruitzicht waren gesteld.

Zo kwam in 1998 Archief in de Klas II tot stand, een site die gebouwd was met oog op

het eindexamenprogramma VO Geschiedenis in 1999 en 2000. Voor dit onderwerp over 'Nederland rond de eeuwwisseling' hadden de rijksarchieven in den lande materiaal verzameld dat, na een bewerking en voorzien van vragen en opdrachten op de RAD-site werd geplaatst.

Het realiseren van deze educatieve site was voor beide partijen een leerproces. Voor de rijksarchieven was het een nadere kennismaking met de specifieke eisen ten aanzien van bruikbaar educatief materiaal. De docenten gaf het inzicht in de weerbaarheid van originele archieven, die natuurlijk nooit zijn gevormd met een mogelijk educatief oogmerk en daarom vrijwel zonder uitzondering een vertaalslag behoeven.

In 1999 en 2000 volgde een doorstart met Archief in de Klas I, de digitale versie van het oorspronkelijk papieren project van Theo Kuipers over de huwelijksakten.

Inmiddels zijn al de huwelijksakten van zeven provincies (lees rijksarchieven) ingevoerd. Archief in de Klas I is vooral bestemd voor de basisvorming, zeg maar de onderbouw in het VO, waar geschiedenis van de eigen omgeving een belangrijk punt van aandacht is.

Het realiseren van deze site heeft de RAD vooral inzicht verschaft hoe bepaalde logistieke processen niet moeten verlopen.

Op de Historicdagen in november 2000 is Archief in de Klas III, de site voor het

Archiefprijsvraag

In juni 2002, om precies te zijn op de 17de, is het exact 200 jaar geleden dat Hendrik van Wijn als de eerste rijks-archivaris werd aangesteld van wat toen nog de Bataafse Republiek heette. Vanaf dat moment praten we over een modern archiefwezen in ons land en is de basis gelegd voor de organisatie die wij nu kennen als de Rijksarchiefdienst (RAD). Wij willen dit memorabele feit niet ongemerkt laten passeren. Een aantal grootschalige plannen om over anderhalf jaar de Nederlandse samenleving toegang te verschaffen tot de basale persoonsgegevens van de laatste 200 jaar alsmede tot de gegevens over de directe omgeving (huis, straat, wijk, dorp en stad), en dat alles via moderne technologie, zijn in een vergevorderd stadium. De RAD heeft nóg een pijn op de boog, namelijk een *Archiefprijsvraag* voor het Voortgezet Onderwijs.

Onderwijs is voor de Rijksarchiefdienst een speerpunt in beleid. Al enige jaren onderhoudt de RAD een nauw contact met de VGN om dit beleid nader in te vullen. Als tastbare resultaten van dit overleg

heeft de RAD de afgelopen drie jaar een drietal websites gebouwd, Archief in de Klas I, II en III, alle drie te raadplegen op www.archief.nl.

Met het instellen van de Archiefprijsvraag wil de RAD, in samenwerking met de VGN, een nieuw initiatief nemen om contacten tussen archieven en het onderwijsveld te intensiveren.

Bij het uitschrijven van deze tweejaarlijkse Archiefprijsvraag worden scholen en/of individuele leerlingen in de gelegenheid gesteld producten of projecten in te zenden, die tot stand zijn gekomen op basis van origineel archiefmateriaal. Doelgroep bij deze prijsvraag is het voortgezet onderwijs, waar de basisvorming met aandacht voor de vakoverstijgende omgevingsgeschiedenis en de tweede fase met bijvoorbeeld de profielwerkstukken goede aanknopingspunten bieden. Historische projecten in combinatie met andere vakken als aardrijkskunde, economie en biologie zijn dus ook heel goed mogelijk.

Belangrijkste voorwaarde voor deelname is het gebruik van origineel archiefmateriaal als

uitgangspunt van het product of project. Wij gaan hierbij uit van archiefmateriaal dat niet eerder in een of andere vorm is gebruikt of gepubliceerd. De inzending dient het resultaat te zijn van een door een individuele leerling of door een groep van leerlingen binnen schoolverband gerealiseerd product. De begeleidende docent dient tegelijk met de inzending een protocol te overleggen over de wijze waarop het resultaat tot stand is gekomen. De keuze van het medium van het product of project is vrij, maar ik wil wel verklappen dat de jury erg gecharmeerd is van realisaties met behulp van moderne media.

De scholen en dus ook de docenten hebben ruim een jaar de tijd om een en ander te realiseren. De inleverdatum is gesteld op 1 april 2002. De deskundige jury, die is samengesteld uit archivarissen en docenten, zal op 1 september 2002 de winnaars bekend maken. In september/oktober 2002 zullen de prijsuitreikingen plaatsvinden in het Algemeen Rijksarchief te Den Haag.

De uit te reiken prijzen zijn telkens gesplitst in een bedrag voor de school en een bedrag voor de deelnemende leerling(en). Het prijzengeld voor de school dient te worden besteed aan moderne media voor het geschiedenisonderwijs in het schoolgebouw. De eerste prijs bedraagt 4000 Euro voor de school en 2000 Euro voor de leerling(en). De tweede prijs bedraagt 2000 Euro voor de school en 1000 Euro voor de leerling(en). De derde prijs bedraagt 1000 Euro voor de school en 500 Euro voor de leerling(en).

Alle vaksecties geschiedenis binnen het voortgezet onderwijs zullen binnenkort een mailing ontvangen over de Archiefprijsvraag. Een vergelijkbare mailing zullen wij zenden aan alle collega-archieven en archiefinstellingen.

Voor nadere inlichtingen: drs. C.J. van Golen, woordvoerder Rijksarchiefdienst / Algemeen Rijksarchief. Tel. 070-3315447, fax 070-3315499, E-mail: cees.jan.van.golen@ara.archief.nl

eindexamenprogramma Geschiedenis in 2001 en 2002, gepresenteerd. Het onderwerp is 'Nederland en Indonesië: contact en beïnvloeding'. Het materiaal is door docenten voorzien van vragen en opdrachten. *Archief in de klas III* bestaat uit negen bronnensets: de dossiers 'Twentse textiel in Nederlands Indië', 'Hier kan iets groots verricht worden' en 'De politionele acties' en sets op zichzelf staande bronnen met betrekking tot bestuurscultuur, militaire aanwezigheid, gezagsuitbreiding, arbeidsverhoudingen, onderwijs en Indonesisch nationalisme.

In verband met de leesbaarheid betreft het uitsluitend bronnen uit de negentiende en twintigste eeuw.
www.archief.nl/rad/educatie

Steiger M Pier I

**Website van de
Amsterdamse culturele
instellingen én het onderwijs samen**

In Amsterdam is de onderwijs-website Pier I geopend voor leerlingen van de tweede fase. Het Historisch Museum, het Gemeentearchief en ABC Schoolbegeleidingsdienst hebben samen met geschiedenisdocenten van Het Amsterdams Lyceum, Bernard Nieuwentijt College en het Montessori Lyceum Amsterdam een website opgestart om materiaal van musea en archieven voor leerlingengebruik toegankelijk te maken.

Als eerste is het domein 'primaire samenlevingsverbanden' (het gezin) uitgewerkt, geografisch beperkt tot de stad Amsterdam in de periode

1848-1917. Bronnen met betrekking tot wonen, werken en hygiëne zijn al te raadplegen, aan politiek en demografie wordt nog gewerkt.

Het gaat hier niet alleen om schriftelijke bronnen, maar ook zijn er op de site veel beeldbronnen te vinden als foto's, tekeningen, kaarten en plattegronden. Verder zijn er weblinks, een literatuuroverzicht en worden er tips gegeven om de situatie van nu te bekijken.

Het bronnenmateriaal kan per thema gebruikt worden, maar je kunt ook met behulp van de trefwoordenlijst een eigen thema en vraagstelling formuleren en de bijpassende bronnen oproepen.

www.gemeentearchief.amsterdam.nl/www.ahm.nl/www.kennisnet.nl

Per Express

De aardbeving in India

In de 11e editie van Per Express, de serie lesbrieven over actuele ontwikkelingen in het wereldnieuws, staat de aardbeving in India centraal. De lesbrief, gekoppeld aan een educatieve website, biedt leerlingen van 10-15 jaar achtergronden bij deze natuurramp en geeft leerkrachten aanwijzingen hoe het wereldnieuws in de klas te behandelen in de bovenbouw van het basisonderwijs en de basisvorming in het voortgezet onderwijs.

De lesbrief gaat in op de beeldvorming in de media: waarom zijn tellingen van slachtoffers voor de media zo belangrijk? Wanneer houdt een ramp in de media op een ramp te zijn? Verder gaat de lesbrief in op de relatie tussen armoede en rampen: het is

Europa 'live' in de klas

Junior Team Europa 2000/2001



Junior Team gastles

Participatie, discussie en meningsvorming

Het Europa Centrum heeft voor het komende schooljaar weer een groep enthousiaste jongeren geselecteerd. Zij brengen door heel Nederland op vrijwillige basis actuele EU ontwikkelingen op een levendige en concrete manier bij leerlingen onder de aandacht. Aan de hand van eigen ervaringen en speciaal lesmateriaal informeren zij over de manier waarop de Europese Unie in het dagelijks leven van jongeren om de hoek komt kijken. De leerlingen leveren zelf een bijdrage d.m.v. discussie en werkbladen. Door het onderscheid in thema-, verdiepings- en speciale praktijklessen is het lesmateriaal voor verschillende niveaus geschikt.

Het Europa Centrum

Voor het aanvragen van Junior Team gastlessen kunt u contact opnemen met het Europa Centrum. Het Europa Centrum informeert jongeren op verschillende manieren over de Europese Unie. Eén daarvan is het Junior Team. Wanneer u op een andere manier de EU onder de aandacht van uw leerlingen wilt brengen, kunt u ook bij ons terecht.

Riouwstraat 137
 2585 HP Den Haag
 telefoon: 070-3508620
 fax: 070-3587606
eurocen@worldonline.nl
juniorteam@worldmail.nl
www.europacentrum.nl



geen toeval dat de meeste slachtoffers van natuurrampen vallen in ontwikkelingslanden; het is ook geen toeval dat binnen streken die door een ramp getroffen worden armen eerder slachtoffer zijn dan de rijkere bovenlaag van de bevolking.

De handleiding geeft achtergrondinformatie over aardbevingen en de situatie in India, lessuggesties voor basis- en voortgezet onderwijs en de aansluiting bij kerndoelen.

De educatieve website geeft aanvullende informatie en extra lessuggesties. Voor leerlingen is er informatie te vinden over wat een aardbeving precies is en hoe die gemeten kan worden (met onder meer het onderdeel 'Maak je eigen seismograaf'). Ze kunnen op de website ook antwoord vinden op de vraag of aardbevingen te voorspellen zijn. Verder is er ruime aandacht voor wat India de komende tijd te wachten zal staan ('Gujarat na de ramp'). Tevens is er enige aandacht voor de hulpactie van de Samenwerkende Hulp Organisaties. Voor docenten zijn er extra lessuggesties en een groot aantal links naar Nederlands- en Engelstalige websites over aardbevingen en de situatie in India.

De lesbrief met handleiding kost f7,50 en is te bestellen bij:
Centrum voor Mondiaal Onderwijs,
Postbus 9108, 6500 HK Nijmegen.
Tel. 024-3613074, fax 024-3613014.
E-mail: cmo@bw.kun.nl
<http://www.cmo.nl>

De lesbrief en handleiding zijn ook met behoud van de originele opmaak gratis te downloaden vanaf www.cmo.nl en vanaf www.kennisnet.nl/docent/abhn

Goede Buren

Infopakket

Duitsland en Nederland zijn na de oorlog goede buren geworden. Nederland drijft veel handel met Duitsland, beide landen zijn lid van NAVO en EU, en er is zelfs een Nederlands-Duits legerkorps opgericht. Dat is niet vanzelf gegaan en sommige stereotypen zijn tot op de dag van vandaag blijven bestaan. In *Goede Buren* wordt beschreven hoe dat soms moeizame proces van toenadering verlopen is.

Goede Buren is te bestellen bij het Centrum voor Mondiaal Onderwijs, adres zie hiernaast (26 pag, f8,50 (losbladig) of f9,50 (ingebonden) excl. portokosten).

De vader van de DAF

Techniek Museum Delft

Tot 30 april is in Delft een tentoonstelling gewijd aan Hub. van Doorne, uitvinder – ondernemer. Van Doorne werd in 1900 geboren in het dorp America in de Peel. Zijn vader was



smid. Al op zijn twintigste leidden Hub. van Doorne de smederij, annex rijwielherstelplaats. Samen met zijn broer Wim bouwde hij zijn bedrijf uit tot een internationale onderneming.

Al lang voor het DAFje 600 blonken zijn technische ontwerpen (met name de toepassingen die hij ontwikkelde voor het Nederlandse leger) uit door originaliteit en probleemoplossend denken. Authentieke voertuigen, onderdelen en modellen geven een indruk van zijn zeer uiteenlopende uitvindingen op vervoer- en transportgebied.

U ervaart de echte DAF-techniek door middel van interactieve opstellingen. Verder heeft de tentoonstelling een behoorlijk nostalgische instelling.

Een aparte combinatie: techniek en geschiedenis!

Rondleidingen voor scholieren zijn mogelijk op afspraak. Techniek Museum Delft, Ezelsveldlaan 61, 2611 RV Delft.
www.museum.tudelft.nl

Goethe-Institut Amsterdam

Die Ehrenschuld Film en discussie donderdag 1 maart

Vijftig jaar geleden begon in Duitsland de Wiedergutmachung, het proces van teruggave van geroofde eigendommen en schadevergoeding voor geleden onrecht. In deze documentaire wordt hierop ingegaan vanuit de optiek van Duitsland, Israël en de joodse wereld.

Na de documentaire vindt een discussie plaats tussen de maker, Daniel Cil Brecher, historicus en o.a. co-auteur van *Das Sonderrecht für Juden im NS-Staat*, en Gerard Aalders van het Nederlands Instituut voor Oorlogsdocumentatie, van wie rond deze tijd het tweede deel verschijnt van de trilogie *Berooid – de beroofde joden en het Nederlandse restitutiebeleid sinds 1945*.

Aanvang 20.00 uur; toegangsprijs f10,- (met korting f7,50).

Goethe-Institut Amsterdam, Herengracht 470.
Tel. 020-531 2900.

UITVINDER
Hub. van Doorne
ONDERNEMER

20 NOVEMBER 2000 - 30 APRIL 2001



Van Pest tot Aids

Vijf eeuwen besmettelijke ziekten in Amsterdam

In het Gemeentearchief aan de Amsteldijk 67 is tot 8 april een tentoonstelling te bezoeken over ziekte, de verwekkers ervan en besmetting. Centraal staan gruwelijke plagen als de pokken, de pest, de tering, de blauwe dood en de cholera, en de manier waarop men daarmee omging en -gaat. In de loop van de geschiedenis heeft men op allerlei manieren tegenover deze rampen gestaan: als straf van God, verdiend of om voor altijd in de hemel te komen, als iets dat bestreden kan worden, als iets dat voorkomen moet worden.

Bij de tentoonstelling is een gelijknamig boek verschenen van de hand van Annet Mooij (Uitgeverij Thoth, 80 blz met ill. in kleur en zwart/wit, f24,95).

Voor verdere informatie:
www.gemeentearchief.amsterdam.nl

Poepgoed

Natuurmuseum Nijmegen

Ook hier een tentoonstelling gewijd aan de meer laag-bij-de-grondse aspecten van ons bestaan. Een interessante expositie, aldus meerdere dagbladjournalisten, over allerlei zaken die te maken hebben met de dagelijkse hygiëne. Informatie hierover kreeg de Kleioredactie niet, maar zo te lezen is dit een heel aardige expositie.

Ingezonden brief

Een Gerretsoniaanse aanval op 'Met klewang en knuppel'

Met pijn in het hart wijs ik de teneur van de recensie van T. van der Geugten op mijn boek over vierhonderd jaar Nederlands-Indonesische betrekkingen van de hand. Ze wordt nauwelijks opgeheven door de geclausuleerde lof over de smakelijke pap vol prikkelende details en over de enorme hoeveelheid voorwerk welke nodig was om het boek te schrijven.

Welke is die teneur?

T. van der Geugten miskent de filosofie vanwaaruit ik op de middelbare school, aan de KMA, aan het instituut, waar-aan de heer van der Geugten nu verbonden is, en tijdens de postacademiale colleges gedoceerd heb.

Deze was dat een docent bij alle overdracht van vakkennis de discussie over rechtvaardigheid en menselijkheid niet uit de weg mag gaan. Ook niet als de eigen mening strijdig is met de cultuur van de school of met de politieke waan van de dag.

Heel mijn lange leven heb ik mij dan ook verweerd tegen religieuze indoctrinatie, politieke onderdrukking en militaire barbarij waar ter wereld en wanneer ook. Terzake van de Indonesische kwestie betekende dit engagement politieke afkeer van de politiek van Drees en Luns, resp. voor en na 1949, en historisch-didactisch: afkeer van kruistochten, inquisitie en kolonialisme. Het establishment heeft mij deze standpunten niet immer in dank afgenomen.

Mijn omonwonden standpunt dat Nederland in Indonesie niet thuishoorde, impliceerde niet dat de handelsbetrekkingen, welke op 24 juni 1596 in

Bantam begonnen ook uit den boze waren. Integendeel, aan de handel heb ik lovende woorden gewijd, terwijl ik uitdrukkelijk betreurde dat de VOC van koopman tot soldaat en politicus was verworpen. Uitgebreid heb ik geciteerd uit het verslag van de Heren XVII van 1731, dat orde op zaken wilde stellen.

Ook veronderstelt Van der Geugten, als een tweede Gerretson, dat Nederland volgens mij alleen maar foute dingen gedaan heeft. Onzin. Ik heb alleen beweerd dat alles dat Nederland in de kolonie aan groots heeft verricht, allereerst het Nederlandse belang moest dienen. Havens werden niet verbeterd en er werden geen irrigatiewerken aangelegd, of spoorwegen, om de Indonesiërs vooruit te helpen. Deze hebben er hooguit van mee geprofiteerd. Ik noemde ook met grote bewondering de namen van Gijsel, Van der Capellen, Van Deventer, Abendanon, Rinkes en Van limburg Stirum – tot op zekere hoogte – van Van Mook. Bijzonder waardeerend heb ik geschreven over Zending en Missie.

De stofomschrijvingscommissie zegt bij monde van dr. J. Touwen, dat Nederland de 'agressor' was, die 'gedurende meer dan driehonderd jaar allerlei dingen daar heeft uitge-spoekt', terwijl hij niet wil 'vergoelijken', dat 'wij ons daar misdragen hebben en dat zij niets konden terugdoen'.

Wie leest wat Coen en Speelman, Van den Bosch en Van Heutsz, De Jonge, Welter en Luns terzake van Indonesië hebben gezegd en gedaan, kan met mij tot geen andere conclusie komen dan die van de klewang en de knuppel.

C.V. Lafeber
Goirle



"Apprendre l'histoire de l'Europe"

**Séminaire
européen d'experts
Château de Blois
(Loir-et-Cher)
13 et 14 octobre
2000**

In het kader van het Franse voorzitterschap van de Europese Unie heeft de Minister van Onderwijs, Jack Lang,

het initiatief genomen om een seminarium te organiseren met Europese historici en verantwoordelijke beleidsmakers en adviseurs voor het voortgezet onderwijs. De uitkomsten en conclusies van de voordrachten en discussies zullen de basis vormen voor een nog op te stellen officiële Europese verklaring. Het gaat hierbij niet zozeer om een vergelijking tussen curricula, aantal lesuren, niveau en resultaten van onderwijs, maar om het kritisch onderzoek naar de voorwaarden die moeten gelden bij het onderwijs in een geschiedenis van Europa.

Zitting I:

Op zoek naar een geschiedenis van Europa
Bedoeling was om te proberen een wetenschappelijk verantwoorde definitie van 'geschiedenis van Europa' te geven en een relatie te leggen met de schoolgeschiedenis in het voortgezet onderwijs. Op de achtergrond speelt de vraag: is het mogelijk het onderwijs te verplichten om 'geschiedenis van Europa' op te nemen in het curriculum op zo'n manier dat er geen nieuwe mythen ontstaan of delen van de geschiedenis vervallen.

Prof. Dr. Remy Brague, hoogleraar in de filosofie (van de Middeleeuwen en Arabische Rijken) aan de Sorbonne in Parijs sprak in dit kader over *La 'voie romaine' d'une histoire de l'Europe*.

Eigenlijk is de geschiedenis van Europa een geschiedenis van buiten-Europa, want de kernen waaruit die geschiedenis zich heeft ontwikkeld zijn Athene, Jeruzalem, Constantinopel en Mekka. De inbreng van Europa is dat het zich beschouwt als de wettige en enige erfgenaam van deze beschavingskernen. Zelfs de meeste technische en wetenschappelijke uitvindingen zijn geïmporteerd van buiten Europa. De Europese beschavingen hebben het vermogen gehad (elementen uit) andere culturen, technieken, economieën, te waarderen en vervolgens in te passen in de eigen ontwikkeling. Als we die ontwikkeling toepassen op het ontwerpen van een nieuwe visie op de Europese geschiedenis dan moeten we niet vergeten in ons concept de 'wegen van Byzantium en de Islam' erbij te betrekken. In de praktijk van het onderwijs moeten we aantonen dat onze Europese beschaving heel veel ontleend heeft aan de

Grieks-Romeinse (Byzantijnse) Oudheid en het bijbelse Midden-Oosten. We moeten vermijden om moderne begrippen en idealen zoals: tolerantie, dialoog, rasvermenging, multiculturalisme e.d. te projecteren op het verleden. We moeten daarentegen laten zien welke problemen er opgelost moeten worden in elke Europese beschavingen (of land) en welke strategieën worden toegepast en met welk resultaat.

Dr. Guy Hermet, hoofd van 'Centre national de recherche scientifique': i.c. 'sciences politiques', sprak over *Histoire de l'Europe, histoire des nations*

Er is in wezen een grote contradictie tussen de geschiedenis van Europa en de geschiedenissen van de naties.

'Geschiedenis van Europa' bestaat eigenlijk alleen op het terrein van de vakhistorici. Zij wijzen ons erop dat de meeste morele waarden o.a. gebaseerd zijn op het christendom, de idealen van de Renaissance, de Verlichting, maar ook Auschwitz. In de scholen wordt voornamelijk geschiedenis van het eigen land onderwezen met nadruk op nationale waarden.

Hoe moeten we dus deze ontwikkeling integreren in het onderwijs? In de eerste plaats moeten we toegeven dat zo'n poging direct botst op de huidige opvattingen en dus een uitdaging inhoudt op ideologisch en ethisch terrein. Want enerzijds is de geschiedenis van Europa grotendeels die van de ontwikkeling van een complexe cultuur die universeel gericht is, maar die anderzijds in werkelijkheid particularistisch blijft.

In tweede plaats ziet men vele processen van de 'longue durée' en met grote aparte reikwijdten, waarvan het verloop moeilijk te gieten is in praktisch leerbare feiten. Het vereist eerder begrip en vaardigheden dan een stel te herhalen feitelijkheden.

Uit de discussie kwam naar voren dat het concept van Europa rekening moet houden met tenminste zes (katholicisme, orthodoxisme, lutheranisme, calvinisme, jodendom en islam) religieuze ontwikkelingen die nog steeds van enorm belang zijn voor de ontwikkeling van de Europese naties.

Europa is eigenlijk een puur politiek concept en verkeert nog steeds in ontwikkeling met alle consequenties van dien. Men moet hierbij denken aan mogelijk toekomstige leden in het Oosten van Europa en op de Balkan. Er bestaat geen Europese identiteit, noch historisch noch geografisch. Mocht er behoefte zijn om zo'n identiteit te ontwikkelen zodat het onderwijs die kan uitdragen, dan moeten daarbij zorgvuldige criteria worden opgesteld, waarbij gedacht kan worden aan: 'de ander' begrijpen, identificatie met boven-nationale begrippen als democratie e.d.,

het presenteren van de donkere zijden en tijden van Europa (Auschwitz) en een mondiaal perspectief. Die geschiedenis moet geschreven worden door 'luisterende' historici, die gevrijwaard zijn van een triomfalisme voor de eigen geschiedenis.

Dr. Robert Frank, directeur van Institut Pierre Renouvin hield de lezing *l'Histoire de l'Europe, une histoire du temps présent et une histoire problème*.

Men refereert vaak aan de 'cultuur' en de 'beschaving' van Europa en dan wijst men op de ingrediënten als: het christendom, de Grieks-Romeinse wortels, de Romaans en Gotische kerken, de Renaissance, de Verlichting, het Europa van de kooplieden, het Europa van de kolonisten, enz. enz. Deze samenstellende delen van de veronderstelde Europese cultuur kunnen de kiem vormen voor de ontwikkeling van een Europese identiteit.

Hierbij moet men niet uit het oog verliezen dat dit geen lineair proces kan zijn, maar een dialectisch, want een van de eigenschappen van de Europese cultuur is het vermogen om tijdens de ontwikkeling van de vooruitgang tevens het tegenovergestelde te creëren: de oorlog en de vrede, de barbarij en de vooruitgang, de tirannie en de vrijheid, het totalitarisme en de democratie.

Er is dus een duidelijke paradox. Sinds enige jaren zoeken historici naar een legitimatie van een geschiedenis van Europa. Zij riskeren hierbij een kunstmatige geschiedenis te ontwerpen van toevallige gebeurtenissen die plaatsvonden op het continent Europa. Vanuit het veronderstelde doel: de eenheid van Europa, lopen zij de kans een teleologische geschiedenis te maken. Aan de andere kant bestaat het gevaar van de superkritische houding, die historici veroordeelt, die pogingen doen een Europees concept te ontwikkelen. Met de kans een historische verklaring mis te lopen voor de dynamiek van de eenwording van Europa, die zich voor onze ogen ontwikkelt.

Het is belangrijk om zaken die te maken hebben met Europa scherp te analyseren en zo te schiften dat er een echt specifieke Europese identiteit wordt gevonden. Dit kan worden bereikt door een 'histoire comparée' toe te passen om analogieën te meten en de verschillen in kaart te brengen binnen de Europese ruimte. Toch zal op de wijze niet automatisch een Europese identiteit worden gevonden, want die bestaat niet door het identieke te vinden, vervolgens te aanvaarden en te internaliseren. Dat kan alleen gebeuren in een proces van identificeren en het bestuderen van de verschijnselen van wederzijdse beïnvloeding. Kortom door het bestuderen van de geschiedenis van de inter-Europese relaties via de methode van de geschiedenis van internationale relaties.

De eerste zitting werd besloten met een tweetal prangende vragen aan de organisatoren:

"Als we nu bezig zijn met de ontwikkeling van een concept voor het nieuwe Europa, waarom zijn dan niet alvast vertegenwoordigers van Oost-Europese en Balkanlanden uitgenodigd?"

"Er blijft een groot praktisch probleem bestaan: hoe kunnen scholen deze extra dimensies opnemen in hun curriculum, waarin het vak geschiedenis vaak toch al flink onder druk staat van andere vakken?"

Als tweede zitting werd er vrijdagmiddag 13 oktober een rondetafelgesprek gehouden onder leiding van de hoofdredactrice van het blad *Le Monde de l'éducation*.

Deelnemers waren Jacques Attali, president van de Wereldbank en schrijver, Vivianne Reding, Europees commissaris, Oskar Lafontaine, oud-minister van BRD, Manuel Maria Carilho, oud-minister van Portugal en de Franse minister van onderwijs Jack Lang.

"Waarom moet de Europese dimensie geleerd worden in het voortgezet onderwijs?"

Attali: "Om jongeren te laten ontdekken dat oude vijanden kunnen veranderen in vrienden en vooral voor het overdragen van waarden en normen in b.v. de geschiedenis van ideeën."

Reding: "Het hoort bij je opleiding. Identiteit kan enerzijds zeer regionaal zijn, maar anderzijds kan ook de Europese identiteit gestalte worden gegeven."

Lafontaine: "We moeten de Europese identiteit construeren op de vrede na twee afschuwelijke wereldoorlogen."

"Kan binnen het onderwijs de ontwikkeling van meerdere identiteiten een plaats krijgen: zoals b.v. de regionale, nationale en Europese dimensie?"

Reding: "Dat kan zeer goed door het Internet. De Europese Commissie steunt vanaf de top in Lissabon de ontwikkeling van ICT ten eerste."

Attali: "Er bestaat trouwens geen Europese identiteit. Er is alleen een noodzaak! Er is geen droom van Europa. Het is een 'histoire de fiction de l'Europe rêvée'.

Kinderen moeten leren samen te werken om het Europa te gaan dromen!"

Lang: "Het is zeer goed om te komen tot een aantal concrete aanbevelingen voor de praktijk van het onderwijs. Daarom zijn hier de nodige beleidsmakers bijeen en geleerden. Zij kunnen ons adviseren in dezen. Met name de organisator en moderator: Jean Pierre Rioux, inspecteur-generaal van het onderwijs.

Conclusie: Het bleek dat de politici vol ideeën en filosofieën zaten, maar nauwelijks op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in het internationale geschiedenisonderwijs en met name niet bekend zijn

met de geboekte resultaten. Bijvoorbeeld dat het George Eckhard Institut de geschiedenismethoden die in gebruik in zijn in de lidstaten met elkaar heeft vergeleken; dat de Raad van Europa een aantal conferenties heeft belegd over de vaardigheden in het geschiedenisonderwijs, enzovoort.

Een aantal deelnemers kreeg de behoefte om zeer concrete aanbevelingen op te stellen die rechtstreeks in de onderwijspraktijk toepasbaar zijn. In de wandelgangen van het galadiner in Chateau Chambord troffen een aantal Deense, Engelse, Schotse, Ierse, Duitse, Finse en Nederlandse afgevaardigden uit verschillende delen van het onderwijsveld elkaar en werd het initiatief geboren om een soort petitie op te stellen van noodzakelijke activiteiten voor de ontwikkeling van de Europese dimensie in het geschiedenisonderwijs.

De volgende morgen werden er provisorische deelnemerslijsten uitgereikt naar aanleiding van vragen door de deelnemers. Helaas hadden de deelnemers geen naambordjes op, zodat je maar moest raden wie wie was. Dat belemmerde het 'netwerken' vanzelfsprekend.

In de derde zitting kwam de vraag aan de orde: L'histoire de l'Europe dans les enseignements d'histoire?

De eerste lezing hield Dominique Borne, inspecteur-generaal van het nationale onderwijs.

Comment enseigner l'histoire de l'Europe.

De criteria moeten zijn:

1. Een soort vergelijkende aanpak waarin weer aandacht komt voor de regio's in Europa. Dat komt in Frankrijk al goed tot stand door de binding tussen aardrijkskunde en geschiedenis.
2. In schoolboeken moet alle determinisme worden vermeden.
3. Er moeten verschillende lagen van de historische werkelijkheden elkaar kruisen: de regio, de natie en Europa. Hierbij kunnen beelden en monumenten uit stad en land gebruikt worden als een lieu de memoire. Men kan zich afvragen of er specifieke Europese gedenkplaatsen zijn.
4. Europa moet niet als een imperium worden behandeld. Er mag geen verbinding zijn tussen natie-imperium.
5. De idealen van 1848 moeten weer worden herontdekt. Ook moet er een soort netwerk van geleerden en leraren komen als in de tijd van Erasmus.
6. Men moet de zwarte bladzijden laten zien en niet een Europa beschrijven dat zich in een triomfalistische tocht vanuit het heidendom ontwikkelde naar de maatschappij van de mensenrechten van nu.
7. Europa is ontstaan uit dualisme. Het zette zich af tegen de Islam in de 8^{ste} en 9^{de} eeuw; in recente tijden verzette het

zich tegen het totalitarisme. We moeten dus telkens een tegenovergestelde vinden. Vandaag de dag kan dat niet anders zijn dan Azië.

Na deze speech ontstond een zeer heftige discussie met vele deelnemers.

Enkele tegenwerpingen:

De (school)geschiedenis kan moeilijk gebruik maken van standbeelden en herdenkingsmonumenten, omdat er vaak zeer heftige gebeurtenissen aan ten grondslag liggen waaruit de mythe van de nationale geschiedenis is ontstaan.

Er moet nog een ander perspectief worden aangedragen, want tot nu toe was de ontwikkeling van de Europese cultuur ook een voorbeeld van duidelijke selectie: bij de democratie in Griekenland werden vele mensen uitgesloten, in de huidige maatschappijen wordt amper rekening gehouden met b.v. de nieuwkomers.

Europa mag nooit een beeld van zichzelf ontwikkelen ten koste van andere culturen, dus ook niet tegen Azië!

Men moet bedenken dat het perspectief van de media een grote rol speelt! Onze moderne jeugd heeft geen collectief nationaal geheugen en zal dat ook niet krijgen. Alle jongeren in Europa luisteren en kijken vooral naar producten van de Amerikaanse cultuur! Er moet een geschiedenisdidactiek worden ontwikkeld met dit perspectief.

Prof. Dr. Etienne François, hoogleraar te Parijs en Berlijn in de communicatie- en historische wetenschappen heeft jarenlang projecten geleid op het gebied van bilaterale studies tussen Duitsland en Frankrijk. Hij sprak over *Les vertus du bilatéral: l'exemple franco-allemand*.

Er zijn veel voorbeelden van bovennationale geschiedenis en er is dus een schat aan ervaringen opgebouwd. Zeer bemoedigend zijn de resultaten in de meer dan twintig lycea die Frans en Duits naast elkaar gebruiken als moedertaal.

Prof. Dr. Elie Barnavi, hoogleraar moderne geschiedenis en directeur van het wetenschappelijk comité van het Museum van Europa in Brussel:

Le rôle des musées d'histoire.

Tijdens de vestiging van de nationale staten kwamen er overal musea met als taak het versterken van de culturele en nationale identiteit. In Brussel wordt in 2004 het Museum van Europa geopend. Dat kan zich niet baseren op de ontwikkeling van het nationalisme, maar heeft een duidelijk ander doel. Het grote voorbeeld voor het nieuwe museum is het Haus der Geschichte in Bonn. Een modern museum, dat gebruikt maakt van de nieuwe technieken op ICT-gebied en waar het doel niet meer is de versterking van het nationalisme, maar veel meer de bovennationale waarden en normen presen-

teert, mensenrechten, democratie, burgerrechten.

'Europa' onderbrengen in een museum is erg gecompliceerde zaak. Vele burgers hebben een hekel aan het bureaucratisch monster. De missie van het in-aanbouw-zijnde museum is veelomvattend, enerzijds moet het gericht zijn op de ontwikkeling van een gedeelde Europese cultuur, anderzijds moet er voor vele groepen Europeanen een plek zijn waar ze met

plezier terecht kunnen en de bij hun groep behorende interesses kunnen bevredigen; het museum mikt op kinderen, jongeren, burgers en historici. Een apart onderdeel gaat de afdeling van het museum voor kinderen worden. Er zullen vele tijdelijke tentoonstellingen komen en colloquia.

De catalogus wordt zo opgesteld dat deze de basis van een geschiedenis van Europa kan gaan vormen.

In de trein van Blois naar Parijs hebben de afgevaardigden: Joke van der Leeuw van Euroclio, Allison Cardwell, Raad van Europa, en Kees Weltevrede van de VGN een document opgesteld waarin ze namens Euroclio enkele voorstellen doen. Daarvoor hebben ze breed steun gewonnen onder hun netwerk in de conferentie.

Namens de delegatie voor Nederland Drs. C. Weltevrede voorzitter van de VGN



Statement concerning the results of the conference on Apprendre l'histoire de l'Europe, Blois, France, October 13 and 14, 2000

EUROCLIO is very pleased that Mr Jack Lang, Minister of National Education of France, in the framework of the French Presidency of the European union raised awareness within the European Union countries that the learning and teaching of history should be considered an important tool for strengthening European awareness in Europe.

EUROCLIO wishes to stress that, for the future work on the learning and teaching of history in the European Union it is essential to take in to account the results, work and studies carried out by earlier European Union projects, the Council of Europe, UNESCO, Georg Eckhard Institute, EUROCLIO, and other actors in this field.

EUROCLIO wishes to point out that to ensure democratic stability and peace in Europe, it is vital to include all European Union states, European Union candidate states and other European nations in the work on the learning and teaching of history.

EUROCLIO wishes to emphasize that in order to strengthen a European awareness through the learning and teaching of history, history should be taught, which is based on:

Common and shared experiences such as Napoleonic Europe, migration, the role of women in society, the Holocaust, religions and beliefs, wars, cultural heritage and democratisation.

Skill-based learning including concepts and notions such as chronological awareness, historical interpretation, multiperspectivity, understanding of ideas, beliefs and attitudes of people in the past, evidence-based learning, encouraging historians quest for truth, developing critical thinking skills etc.

Development of young people's spiritual, moral and creative attitudes such as tolerance, open mindedness and democratic judgment.

EUROCLIO invites the European Union to set up a committee of European specialists in history education, which should develop, set up and monitor a practical programme concerning the learning and teaching of history in Europe. The programme for the learning and teaching of history could include the following elements;

- Comparative studies and the development of educational materials based on common and shared experiences;
- The in-service training in history teachers with a European dimension;
- Up to date research in the effects of historical education such as the in 1995 European Union funded Youth and History project;
- Promotion of the use of information technologies by developing projects which would make different European documents and other historical materials available and accessible and to development of pedagogical instructions, practical tasks and assignments for this purpose;
- Developing new didactical approaches and ways of learning;
- Support for ongoing studies and activities in the area of developing educational programmes in primary and secondary education;
- A common glossary of terms for the learning and teaching of history.

EUROCLIO wishes the European Union to support those organisations with a long experience in the work on the learning and teaching of history such as European Union projects, the Council of Europe, UNESCO, Georg Eckhard Institute, EUROCLIO, and other actors in this field by implementing programmes and activities in this area.

EUROCLIO finally invites the European Union to provide adequate financial means to carry out the proposed programme of action.

Lijst van VGN-commissies

• Onderwijs Advies Commissie (OAC)

Hanneke Tuithof, *voorzitter*,
Griftkade 12bisA, 3572 TZ Utrecht.

E-mail: H.Tuithof@ivlos.uu.nl

Paul van Leeuwen, *secretaris*,
Everdrift 4, 5431 LV Cuyk.

Tel. 0485-314598.

Diana Jansen, Mr. Tripkade 16,
3515 BC Utrecht. Tel. 030-272 1380.

Mirjam Beekmans, Sneeuwheide 23,
5704 HB Helmond. Tel. 0492-518 152.

Wiel Lenders, Emmalaan 5,
6571 AK Berg en Dal. Tel. 024-6844 168.

Maria Boersen, Anna Paulownalaan 5,
1412 AK Naarden. Tel. 035-6946 926.

• Didactiek- en activiteitencommissie

Louis Nolet, *voorzitter*, Reestraat 32,
6531 JM Nijmegen.

Tel. 024-3550749, fax 024-3449 794.

E-mail: Louis.Nolet@edu.han.nl

Margreet Braams, *secretaris*, Rubensstraat 37,
3817 EA Amersfoort. Tel. 033-461 5021.

E-mail: mbraams@planet.nl

Will Bouwman, Kloosterstraat 47,
5708 GM Helmond. Tel. 0492-534709.

Tineke de Danschutter, Van Deyssellaan 40,
9721 WV Groningen. Tel. 050-5251 298.

Bernardine Beenackers-Heeren,
Adm. Helfrichstraat 10, 9801 EM Zuidhorn.
Tel. 0594-503365.

• Commissie Vrouwen- en Gendergeschiedenis

Marianne Zewald, *voorzitter*,
Vijverlaan 2, 2012 RC Haarlem.

Tel. 023-528 3325.

E-mail: Zewald@XS4all.nl

Gerda Geerdink, *penningmeester*,
Van Oldenbarneveldtstraat 34,
6512 AX Nijmegen. Tel. 024-324 0054.

Fia Dieteren, Joris Ivenslaan 9,
1325 LV Almere. Tel. 036-535 4843.

Nienke Landman, Elftkolk 4,
8017 NW Zwolle. Tel. 038-46000 39.

Corien Vuurman, ...

• Redactie Kleio

Jan van Oudheusden, *voorzitter*,
Massenetstraat 21, 5144 WP Waalwijk.

Tel. 0416-337430.

E-mail: jan.oudheusden@wxs.nl

Hans Pols, *secretaris*,
Van Aerssenstraat 140, 2582 JT Den Haag.

Tel. 070-3501 380.

E-mail: j.pols@penta.nl

Tineke Bogaerts-Stoopman, *eindredacteur*,
Omloop West 9, 3402 XM IJsselstein.

Tel. 030-688 3576, fax 030-688 8459.

E-mail: c.bogaerts@hccnet.nl

Carla Van Boxtel, Evieveld 6,
5422 AK Gemert. Tel. 0492-361 136.

Huub Oattes, Roerdomp 80,
3641 TK Mijdrecht. Tel. 0297-281197.

Jos Trippenzee, Beltmolen 30,
3833 KM Leusden. Tel/fax 033-494 1824.

Marijke Meuwissen, Simphonbaan 17,
3524 BG Utrecht. Tel. 030-2731 670.

Stefan Boom, Albrechtlaan 28,
1404 AL Bussum. Tel. 035-6948 742.

Cees Bol, Fazantenkamp 387,
3607 XC Maarssenbroek. Tel. 0346-565712.

Hans Moors, Groenewoudseweg 50,
6524 VB Nijmegen. Tel. 024-328 14 36.

Maria van Haperen, Korte Kerkstraat 14,
5524 AX Steensel. Tel. 0497-517573.

• Commissie Volwasseneneducatie

Iet Attema, *voorzitter en penningmeester*,
Transvaalkade 29 II, 1092 JL Amsterdam.

Tel. 020-693 1572.

Jorien Ruyters, *secretaris*, Petrus Donders-
straat 54, 5614 AH Eindhoven.

Tel. 040-2126 508.

Chris van Asperen, Pastoor Versteegstraat 7,
6687 AH Angeren. Tel. 026-325 8219.

Elselien van Gils, Nieuwendammerdijk 177,
1025 LH Amsterdam. Tel. 020-6323 927.

Constance Sciarone, Hooglanden 33,
9801 LA Zuidhorn. Tel. 0594-503 755.

• Commissie PaBo

Marjan de Groot, *voorzitter*,
Rompertdreef 26, 5233 EK Den Bosch.

Tel. 073-6420 692.

Hans Keissen, *secretaris*,
J. Calsstraat 25, 1067 WE Amsterdam.

Tel. 020-6146 734.

Theo Beker, Thesaurierweg 8,
6525 ES Nijmegen. Tel. 024-3555 224.

Marjolein du Jour, Dibbetsstraat 41,
2518 PN Den Haag. Tel. 070-3651 027.

Francien van der Meer, Grevelingen 90,
1826 AP Alkmaar. Tel. 072-5611 297.

Cees van der Kooij, De Hulst 53,
9301 PC Roden. Tel/fax 050-5018 947.

Gert Olthof, Persingensestraat 6,
6575 JB Persingen. Tel. 024-6843193.

• Commissie Havo/Vwo

Elise Storck, *voorzitter*,
Elzenbroek 25, 4822 XE Breda.

Tel/fax 076-542 0592.

E-mail: estorck@casema.net

Marijke van Vliet, *secretaris*,
Boeroestraat 6, 3312 HC Dordrecht.

Tel. 078-635 1243.

E-mail: mevanvliet@planet.nl

Leo Dalhuisen, Kortenaerlaan 18,
2121 XK Bennebroek. Tel. 023-584 9441.

Greetje de Vries, Winschoterdiep 155f,
9724 GR Groningen. Tel. 050-318 2317.

Ad Oostveen, Helmondseweg 95,
5721 GB Deurne. Tel. 0493-319 460.

• Commissie Bavo/VMBO

René Corbeij, *voorzitter*,
Specht 19, 3766 WN Soest.

Tel. 035-6023 741.

E-mail: rcorbeij@casema.net

Hans Werker, *secretaris*,
Nassaustraat 4, 2771 DV Boskoop.

Tel. 0172-216313.

E-mail: frey.a@consunet.nl

Marie-Jes Boonekamp-Wingen,
Notgerusweg 23, 6212 BJ Maastricht.

Tel. 043-3211534.

Joost Dik, Buitenhof 10,

3353 HB Papendrecht.

Tel. 078-6413 422.

Theo Veldhuis, Schapendrift 61,
9411 BM Beilen. Tel. 0593-525630.

• Commissie Lerarenopleidingen

Marianne Zewald, *voorzitter*,
zie verder Cie. Vr en G.

Frits Rovers, *secretaris*,
Jacob Obrechtstraat 83, 1071 KK

Amsterdam. Tel. 020-6756 333.

E-mail: dfc@xs4all.nl

Thijs van Vugt, *penningmeester*, Akerweg 11,
6438 BS Oirsbeek. Tel. 046-442 4911.

Annette Wind, Gerard Reijndersstraat 13,
2593 EA Den Haag. Tel. 070-347 8916.

Janneke Riksen, Linnaeuslaan 87,
3571 TV Utrecht. Tel. 030-273 0916.

Harry van Alphen, Pr. Bernhardstraat 11,
4101 HC Culemborg. Tel. 0345-516510.

• Intercommissie KNHG/VGN

Secretariaat, KNHG, Postbus 90406,
2905 LK Den Haag. Tel. 070-3140 363.

Fax 070-3140 637.

E-mail: knhg@knhg.nl

Jan van der Dussen, *voorzitter*,
Molenberglaan 81, 6416 EL Heerlen.

Tel. 045-571 0851.

Maria Grever, Instituut Geschiedenis en
Kunst KUN, Postbus 9103,

6500 HD Nijmegen. Tel. 024-3615761.

Ineke Veldhuis-Meester,

zie verder bij VGN-bestuur voor in *Kleio*.

Huub Kurstjens, Nijenkamp 13,
6651 HG Druten. Tel. 0487-513119.

E-mail: huub.kurstjens@cito.nl

Gerrie Rozema, Spaarndammerdijk 47A,
1013 ZP Amsterdam. Tel. 020-681 4193.

E-mail: jenger@xs4all.nl

Kees Bogaerts, Omloop West 9,
3402 XM IJsselstein. Tel. 030-688 3576.

E-mail: c.bogaerts@hccnet.nl

• VGN-vertegenwoordiger in de Atlantische Onderwijscommissie

Harald Buskop, Sportlaan 370,
2566 LP Den Haag. Tel/fax 070-364 8946.

E-mail: hbuskop@worldonline.nl

Internetsite van de VGN:

<http://home.wxs.nl/~srd/vgn.htm>

Hier vindt u de e-mailadressen van de commissieleden.

Verleden ⁱⁿ perspectief



Aan u de keuze.

Sfinx

voor de tweede fase

Pharos

voor de tweede fase

thiememeulenhoff

Wij maken leermiddelen, u maakt er onderwijs van.

Postbus 7 _ 7200 AA Zutphen

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