

nummer 4 juni 2001

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

KLEIO

**Geschiedenis in
groot onderhoud**

**Noren en
identiteit**

**Poppenkast:
meer dan spel**

**Kinderarbeid,
alleen maar
ellendig sociaal
gevolg?**



jaargang 42

Algemeen Bestuur

Kees Weltevrede

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

Jetty Keijzer

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

Loek Janssen

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

Herry Groothuis

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

Renée Schreuder

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

Johan Raven

penningmeester (Didactiek- en activiteitencommissie, RAD)
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: lieke@euroclio.nl

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

Hier is ook een brievenbus.

VGN-giro: 128701 t.n.v.

Penningmeester VGN,
Den Haag.

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

Contributies:

- * 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

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 Kleiokrant, aktualiteiten, mededelingen van commissies, aankondigingen en dergelijke kunnen naar de eindredacteur.

Neem voor informatie over adverteren in Kleio contact op met de eindredacteur.

Van de redactie

Volgens het recente proefschrift van de Utrechtse historicus Kees Ribbens valt het reuze mee met het historisch besef van de gemiddelde Nederlander. Geschiedenis leeft! Daarvoor draagt Ribbens tal van bewijzen aan, waaronder vele uit de alledaagse sfeer. De beleving van de geschiedenis is individueler, lokaler en actueler geworden, dat wel. Honderdduizenden Nederlanders zijn lid van lokale of regionale verenigingen van geschiedbeoefening. Elk jaar kopen Nederlanders twee miljoen boeken over historische onderwerpen. Een minpunt is dat veel mensen een compleet overzicht van de geschiedenis blijken te missen. Daar ligt nog een mooie taak voor het geschiedsonderwijs. Geeft het rapport-De Rooy daarvoor het juiste heelmiddel? U kunt lezen dat deelnemers aan de De Rooy-discussie in Utrecht de bekende 'tien tijdvakken' in elk geval te simplistisch vonden.

Dit Kleio-nummer levert voldoende bewijsstof, dat de omgang met de geschiedenis op veel verschillende manieren plezier kan verschaffen. Zo prijst Albert Kort een probaat middel aan tegen burn-out: ga historisch onderzoek doen! Het verrijkt je leven!

Ook van het verslag van Euroclio's kennismaking met de identiteit van Noorwegen straalt plezier af in de omgang met geschiedenis. Zelfs het middel poppenkast wordt (door Willem Janssen) niet geschuwd om de historie op amusante wijze aan de leerlingen te presenteren. Doe hem na!

De redactie wenst u veel leesplezier, en ziet graag uit naar uw reacties.

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

Maria van Haperen,

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

Huib 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.
E-mail: Yvon.Siebelink@edu.han.nl



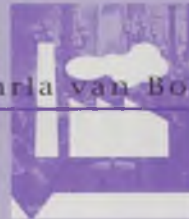
In dit nummer

- 2 *Verslag van de tweede VGN-raadpleging over het rapport-De Rooy*
'Geschiedenis is het enige vak dat groot onderhoud mag plegen'
Carla van Boxtel en Jan van Oudheusden
Het VGN-bestuur gaat advies uitbrengen over het rapport-De Rooy en heeft daarvoor in twee rondes de leden geraadpleegd. Hier de resultaten van de tweede ronde.
- 8 *Euroclio-Conferentie*
Hoe wij aankijken tegen de Noorse identiteit zegt ook iets over de Nederlandse
Margriet Hielkema en Ineke Veldhuis
- 17 *Interview met geschiedenisdocent Albert Kort*
Dreigt een burn-out? Schrijf een proefschrift!
Jan van Oudheusden
Wel wat hoog gegrepen misschien, maar je hebt er wat aan voor jezelf en voor je onderwijs.
- 22 *Ideetje misschien ...?*
Geschiedenis is poppenkast
Willem Janssen
Conversatie Stalin - Hitler? Protest tegen werkgever? Getergd suffragette? In de klas van Willem Janssen is alles mogelijk.
- 24 *Samenwerkend leren*
Vruchtbare samenwerking of theekransjes?
Hanneke Tuithof
- 27 *Hoe 'de' overheid (te laat?) de professionaliteit van de leraar ontdekte*
Inspecteur Mertens en de apathische leraar
Elise Storck
- 30 *Nieuwe inzichten over kinderarbeid en hun bruikbaarheid in het geschiedenisonderwijs*
Kinderen - jongeren - minderjarigen
Bart de Wilde
Zielig, zo'n werkend kind in de negentiende eeuw. Zielig? Zelfs nu zijn er jongeren die moeten, maar ook willen werken. Zou dat vroeger ook soms zo geweest zijn?
- 35 *En verder*
40 *Boeken*
Kleiokrant

Register op KLEIO 2000



Verslag van de VGN veldraadpleging over rapport-De Rooy



Carla van Boxtel en Jan van Oudheusden

'Geschiedenis is het enige vak dat groot onderhoud mag plegen'

2

Niet meer dan zo'n vijfenveertig personen gaven gehoor aan de uitdrukkelijke oproep van het VGN-bestuur om op 17 mei te komen meepraten over het rapport-De Rooy. Naast didactici en enkele vertegenwoordigers van uitgeverijen, waren er zevenentwintig docenten die dagelijks de schoolklas betreden. Als je bedenkt dat ons land meer dan 4000 geschiedenisdocenten rijk is, kan de opkomst niet anders dan als bedroevend gekwalificeerd worden. Het gaat immers om niets minder dan de inhoud van het geschiedenisonderwijs van de nabije toekomst. Overigens bleken er in de zaal slechts zes vmbo-docenten te zitten! Een deel van de bezoekers had zich al op de VGN jaarvergadering van 24 maart j.l. laten horen of had eerder een reactie geplaatst op de VGN-site.

U vindt in dit artikel naast een verslag van de vergadering tevens een aantal fragmenten van de reacties die op de webpagina van de VGN zijn geplaatst. Het betreft hier doorgaans kritische reacties op de plannen van commissie-De Rooy.

Dat de site een goed platform voor discussie binnen de VGN is, blijkt uit het feit dat er ook op eerder geplaatste stukken weer wordt gereageerd. Zo plaatsten Arie Wilschut en Jan Sniekers een uitgebreide 'reactie op de reacties'.

De status van de vergadering van 17 mei was slechts een opiniërende, geen wetgevende.

Achtereenvolgens kwamen algemene uitgangspunten, de samenhang in het nieuwe programma, de tien tijdvakken, het basisonderwijs, de basisvorming, vmbo bovenbouw, havo-vwo bovenbouw, het combivak en de implementatie aan de orde. Het combivak kwam nauwelijks ter sprake. Wel werd gewezen op de noodzaak om snel een betere naam voor dit vak te bedenken. In de discussie kwam de nadruk vooral te liggen op de algemene uitgangspunten, de tien tijdvakken en met name de toetsing.

Riemke Leusink toonde zich een bekwame voorzitter, die elke bijdrage vanuit de zaal goed aan bod liet komen, om vervolgens het naar voren gebrachte moeiteloos in puntige termen samen te vatten.



I Kritiek op de gevolgde procedure

Op de VGN-site geven met **Dalhuisen** en professor van **der Dussen** in een gezamenlijk geschreven reactie kritiek op de procedure die de commissie-De Rooy heeft gevolgd. Ze maken een vergelijking met de gang van zaken in Vlaanderen en komen tot de conclusie dat het in Nederland helaas anders gaat.

'Toen enige jaren geleden in Vlaanderen een grote onderwijs-vernieuwing op het gebied van geschiedenis op poten werd gezet, werden daarbij vrijwel alle curriculumspecialisten op het gebied van geschiedenis betrokken die Vlaanderen rijk was. Alle auteursgroepen waren vertegenwoordigd. De bedoeling was een zo breed mogelijk gedragen en zo degelijk mogelijk product af te leveren. Er was op deze wijze een nauw contact tussen de ontwerpers van overheidsvoorschriften en de auteurs die de leermiddelen voor het nieuwe onderwijs moesten ontwerpen. De leermiddelenontwerpers volgden de voorschriften op de voet en - als wij goed zijn ingelicht - liepen zij op een gegeven moment zelfs voor, toen de ambtelijke molens tijdelijk wat haperden.'

Over hoe het de laatste tijd in Nederland is gegaan zeggen Dalhuisen en van der Dussen:

'Het VGN-bestuur en de overheid voeren geassisteerd door de aan de overheid dienstbare SLO en individuele historici in commissies een beleid dat haaks staat op wat tot voor kort gebruikelijk was. Zij laten overheidscommissies in beslotenheid werken en houden inspraakrondes die zo kort, beperkt en mede daardoor slecht voorbereid zijn, dat zij die naam niet verdienen. Bijna alle leraren geschiedenis kregen bijvoorbeeld de Tweede-Fase-voorschriften (hoogste klassen voortgezet onderwijs, havo-vwo) pas te zien toen zij waren afgerond (1996). De geschiedenis heeft zich herhaald met het recente rapport van de Commissie De Rooy. Binnen ongeveer een maand na het verschijnen organiseerde het VGN-bestuur de bespreking ervan. Slechts een beperkt deel van het Advies werd door de overheid op het internet gezet, met het argument dat de kosten van de uitgave gedekt moeten worden. Gevolg: de meeste docenten beschikten niet over het Advies. Zij wisten niet hoe ze eraan moesten komen of zagen in dat meedenken en praten niet goed mogelijk was en lieten alles maar over zich heen komen. Velen waren ook zo ontevreden geraakt over de gevolgen van de overhaaste invoering van de Tweede Fase dat zij ongelezen alles omarmden wat oogt naar herstel zoals het vroeger was.'

Algemene uitgangspunten

Het VGN-bestuur had enkele algemene uitgangspunten geformuleerd en als conceptreactie op het rapport-De Rooy op de website geplaatst. Naar aanleiding van de vraag wat hierin gemist werd kwam een discussie op gang over de noodzaak van een grote verandering van het geschiedenis-onderwijs.

Een van de aanwezigen vond dat niet duidelijk werd waarom een gigantische verandering van het geschiedenis-onderwijs nodig is. Het rapport mist volgens hem een duidelijke probleemstelling vanuit de huidige praktijk. Ook werd ingebracht dat men in de bovenbouw net bezig is met de invoering van nieuwe methodes. De invoering van de tweede fase moet eerst een kans krijgen.

Riemke Leusink en Loek Janssen legden uit dat het rapport-De Wit vastgesteld heeft dat er een duidelijke longitudinale lijn in het geschiedenis-onderwijs ontbreekt en dat de commissie-De Rooy dit heeft uitgewerkt. Iemand anders vulde aan dat een aantal politici zich duidelijk hebben uitgesproken over meer chronologie. Het bestuur benadrukte dat de tijd nu rijp is om een aantal zaken in het geschiedenis-onderwijs te veranderen. Geen enkel ander

vak krijgt de kans om zulk 'groot onderhoud' te plegen. Dit laatste blijkt overigens niet geheel juist te zijn. Een dag na de VGN-bespreking stond in de *De Volkskrant* namelijk het bericht dat het KNAG van de staatssecretaris de opdracht heeft gekregen het lesprogramma voor het vak aardrijkskunde in de Tweede fase te herzien. Op de vraag of leerlingen nu in plaats van het oefenen van vaardigheden weer massaal plaatsnamen moeten stampen, reageerde de kersverse hoogleraar Geografie voor het Aardrijkskunde-onderwijs aan de Universiteit Utrecht met *'Nee, de basis-kennis moet niet bestaan uit kleine weetjes, maar uit structurele en actuele feiten. Bijvoorbeeld over bevolkingsgroei of over de kloof tussen arme en rijk'*. De collega's die aardrijkskunde geven, hebben blijkbaar te maken met eenzelfde tendens.

Een uitgeefster voor het basisonderwijs legde uit dat de huidige kerndoelen voor het basisonderwijs nu veel te vaag zijn en het in elk geval voor het basisonderwijs goed is dat er snel meer richtlijnen komen.

Op de suggestie om de tweede fase even met rust te laten en zich voorlopig te concentreren op het basisonderwijs en de basisvorming, reageerde Jan

Snickers met de opmerking dat juist ook de huidige tweede fase een belangrijke aanleiding was voor de opdracht van commissie-De Rooy. Docent Maas van Egdom vroeg in hoeverre het nog mogelijk is om alleen delen van het rapport af te wijzen. Een longitudinale lijn van basisonderwijs naar CSE havo-vwo vindt hij namelijk prima, maar is de commissie ten aanzien van het examen niet een beetje op hol geslagen? Welke speelruimte heeft de VGN hier? Loek Janssen legde uit dat de VGN niet verantwoordelijk is voor het rapport en haar eigen advies geeft. Dit betekent dat er dus ook kritiek op onderdelen kan worden gegeven.

Er werden ook concrete suggesties gegeven voor verbetering van de algemene uitgangspunten.

* Het bestuur schrijft dat de hoge kwaliteit van het geschiedenis-onderwijs voorop staat. Wat een hoge kwaliteit is, moet wel duidelijk geëxpliciteerd worden.

* In de uitgangspunten moet ook het minimum aantal lesuren voor geschiedenis benadrukt worden. Er zijn scholen die lang niet het aantal van de adviestabel halen, maar slechts drie uren in heel de basisvorming! Of die geschiedenis combineren met aardrijks-

II Reacties op de stofkeuze

Dalhuisen en van der Dussen hebben kritiek op de stofkeuze die in het rapport-De Rooy wordt voorgesteld. De commissie stelt dat de diachronische thematieken nodig zijn om de oriëntatiekennis te kunnen laten beklijven, maar onderbouwt niet waarom nu juist deze thematieken zijn gekozen. Het spreken over 'kenmerkende aspecten' van een periode is volgens Dalhuisen en van der Dussen in strijd met historisch besef, omdat historisch denken het niet denken in essentialistische termen impliceert. Over de stofkeuze zeggen zij:

'De canon is op een indrukwekkende wijze door de Commissie De Rooy 'verkocht'. Maar hoe men het ook wendt of keert, het komt er in de praktijk op neer: de leerlingen leren in opdracht van de Commissie gedurende hun schooltijd iets dat niet deugt, ook niet in de ogen van de Commissie, getuige haar opvatting over de tien tijdvakken: 'De geldigheid ervan wordt naarmate men verder komt, wel steeds meer ter discussie gesteld' (Advies p. 21). Wij ervaren het als bijzonder in een land te leven waarin zoets van overheidswege een geniale didactische oplossing gevonden wordt.'

Ze sluiten zich aan bij enkele andere critici die moeite hebben met de namen van de tijdvakken.

'De eis van 'gemakkelijke associatieve beelden' en 'iets dat een beeld oproept en gemakkelijk in het gehoor ligt' - eigenschappen waaraan de tijdperkenindeling moet voldoen - is in zoverre in strijd met de eis van kenmerkende aspecten, dat het bij de laatste om inhoudelijke criteria gaat en bij de eerste niet (deze passen veeleer in de associatiepsychologie). Pruiken bijvoorbeeld kunnen weliswaar een gemakkelijk associatief beeld oproepen van de 18e eeuw, maar zij kunnen moeilijk als kenmerkend voor deze eeuw

worden beschouwd (tenzij men het principe aanhangt dat de kleding steeds kenmerkend is voor een periode, maar dat moet dan ook op andere perioden worden toegepast). Revoluties daarentegen zou men eventueel wel als kenmerkend voor een periode kunnen beschouwen, maar zijn moeilijker te vatten in een associatief beeld. Het is overigens zeer dubieus slechts de 18e eeuw een revolutionair kenmerk toe te kennen: het betreft hier slechts de Franse Revolutie, maar wat te denken van de revoluties van 1830, 1848 en 1917, die van een geheel ander karakter waren, maar een kenmerkend karakter wordt ontzegd?'

De **Citogroep** probeert haar bezwaren tegen de labels van de tijdvakken duidelijk te maken met een voorbeeld. *'Stereotypen zijn doorgaans contraproductief bij het verwerven van kennis en inzicht. Het is een trend geworden om ingewikkelde kwesties met stereotypen af te doen. Wie bij aardrijkskunde leert om Holland te typeren als een land van klompen en molens en Frankrijk als een land van wijn en kaas, past nieuwe kennis over deze landen in een fout beeld in en moet eerst zijn clichés en vooroordelen weer afleren voordat hij tot inzicht komt. Stereotypering staat ook bij geschiedenis haaks op begrip en inzicht.'*

Op de site staat tevens de brief die **EUROCLIO** naar de staatssecretaris heeft gestuurd. De auteurs, Joke van der Leeuw en Huibert Crijns, waarschuwen vooral voor eenzijdigheid en stereotypering.

'Bij het doorlezen van de tijdvakken en de oriëntatiekennis dringt zich verder het stereotype beeld op dat het verleden bestaat uit veel mannen (monniken, ridders, vorsten en regenten), oorlog en geweld (periode van de wereldoorlogen), revolutie en dictatuur.

kunde. Er volgde een korte discussie over de vraag of invoering van een nieuw programma gekoppeld moet worden aan de eis van meer uren.

* Dat er verschillende visies op het vak geschiedenis zijn, zou ook in de uitgangspunten moeten. Zo kun je tegemoet komen aan de kritiek op het kader van tijdvakken.

* Een vraag van een uitgever over het beoogde overleg met uitgeverijen beantwoordde Kees Weltevrede met: *'We willen niet dat de uitgeverijen te veel voor de muziek uitlopen'.*

Overleg is volgens hem nodig om te voorkomen dat de onderwijspraktijk geconfronteerd wordt met (te) snel op de markt gebrachte methodes. Leo Dalhuisen bracht in dat het eigenlijk niet mogelijk is om in 2004 al met nieuwe methodes te komen. Het vroegst mogelijke is 2005.

* Greetje de Vries van de Havo-vwo commissie van de VGN merkte op dat het rapport staat of valt met de toetsbaarheid. De toetsbaarheid zou dus bij de algemene uitgangspunten moeten komen.

* Een laatste suggestie was, dat een uitgangspunt moet zijn dat recht moet worden gedaan aan verschillen tussen vmbo, havo en vwo. Dit werd door iedereen onderschreven.

Rondje om de kerk?

Het VGN-bestuur onderstreepte in haar conceptreactie dat het nog niet duidelijk is of een drievuldige concentrische aanpak zal leiden tot het gewenste historisch besef en dat dit met wetenschappelijk onderzoek moet worden onderbouwd.

Jan de Vries vroeg zich af of er ook andere, misschien wel betere, antwoorden mogelijk zijn om de problemen in het vak op te lossen. Waarom de tien tijdvakken?

Carla van Boxtel gaf het bestuur de boodschap mee dat het naïef is om te denken dat wetenschappelijk onderzoek kan aantonen of de drievuldige concentrische aanpak al dan niet beter werkt dan een andere methode. Dergelijk onderzoek zou minstens acht jaar duren en het zal lastig zijn resulta-

ten toe te schrijven aan de gebruikte methode. Onderzoek op onderdelen is wel belangrijk. Bijvoorbeeld naar de didactiek van herhalen. In het rapport wordt erg veel verwacht van deze herhaling. Maar wat onthouden leerlingen die nu drie keer les krijgen over de Tweede Wereldoorlog (zie ook de reactie van Dalhuisen en van der Dussen op de VGN-site)? Hoe ziet herhaling eruit en heeft didactiek niet meer te bieden dan herhaling?

Tom van de Geugten vulde aan dat vooral onderzocht moet worden hoe je het aanpakt, hoe je aan 'oude kennis' uit de vorige cyclus refereert. Een voorstander van de herhaling van de tijdvakken merkte op dat we in elk geval weten dat als leerlingen slechts eenmaal iets krijgen, het niet beklijft. Bovendien is het goed dat oriëntatiekennis als *instrument* wordt gepropageerd. Een van de vmbo-docenten waarschuwde dat teveel herhaling voor vmbo-leerlingen een ramp is. De leerlingen willen echt niet driemaal hetzelfde, dat is stierlijk vervelend.

Vrouwen, democratie, de ontwikkeling van techniek en welvaart zijn veel minder zichtbaar. (Alhoewel een beeldmerk ingaat op het tijd van de televisie en de computer, is hier in de inhoudelijke uitwerking niets van terug te vinden.)

De gedachte dat een aanvankelijk simpele benadering, later door verdieping ongedaan gemaakt kan worden, stoelt niet op ervaring noch onderzoek. De eerste indruk blijkt later heel moeilijk te vervangen en het gevaar van mythevorming ligt bij simplificaties altijd op de loer. Internationaal zijn hier helaas amper bewijzen voor aanwezig.'

Ook de **Vereniging voor Vrouwengeschiedenis (VVG)** en de **Commissie Vrouwen- en Gendergeschiedenis** van de VGN hebben op de site hun reactie op het rapport-De Rooy geplaatst.

Zij vinden dat uit het rapport weinig besef van de pluriformiteit van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs blijkt. Ze vinden dat de visie op 'vrouwengeschiedenis' die in het rapport doorklinkt achterhaald. In de reactie worden een aantal voorbeelden gegeven.

'Soortgelijke consequenties m.b.t. 'seksblindheid' zien we in de uitwerking van 'Oorlogvoering en gevolgen voor burgers en militairen'. Bij de gevolgen van de bezetting voor burgers wordt gewezen op 'arbeidsinzet en deportatie'. Dat er in oorlogssituaties naast economische en ideologische onderdrukking vaak ook sprake was van seksuele exploitatie wordt niet vermeld. Uit historisch onderzoek blijkt dat de gevolgen van oorlogen en revoluties voor jongens en meisjes, mannen en vrouwen, heel verschillend zijn geweest.

Leerlingen op vmbo in de sector Welzijn en Zorg (vooral meisjes) krijgen een minitieuw uitgewerkt thema 'Ziekte en gezondheid

door de eeuwen heen'. Zij leren wel over Hippocrates en Galenus en over moderne medische ontwikkelingen maar niets over de verloskunde, eeuwen gepraktiseerd door vroedvrouwen, en niets over de hoge sterftcijfers van kraamvrouwen en zuigelingen in de geschiedenis.

Bij 'de tijd van ontdekkers en hervormers' kan men zich afvragen voor wie deze benaming van toepassing is. Het is immers tegelijkertijd de tijd van slavernij en kolonisering. Deze ingrijpende ontwikkelingen worden in de daaropvolgende periode, 'de tijd van regenten en vorsten', aangeduid als 'het ontstaan van het handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie'. In deze begrippen is de voedingbodem van de zeventiende-eeuwse Nederlandse rijkdom (de koloniën in Oost- en West-Indië) niet terug te vinden. Dit is te meer te betreuren omdat een aanzienlijk aantal hedendaagse scholieren bestaat uit kinderen uit deze voormalige koloniën.'

Arie Wilschut en Jan Sniekers (leden van commissie-De Rooy) geven op de site een reactie op de door anderen gegeven kritiek op de stofkeuze. De tijdvakindeling hoeft volgens hen niet gepresenteerd te worden als 'de waarheid'. De iconen zijn niet verplicht. Het is volgens hen ook makkelijker om met leerlingen over de geldigheid van de nieuwe tijdvaknamen te praten dan over namen als Oudheid en Middeleeuwen. Tevens brengen zij in dat elk begin van beeldvorming berust op vereenvoudiging en dus op zekere hoogte ongenueanceerd is. Door detaillering en nuancering blijft er volgens hen geen beeld meer over. Een 'mannenbeeld' hoeft volgens Wilschut en Sniekers niet aan de orde te zijn, want er worden geen specifieke namen of feiten verplicht. Leerlingen mogen zelf voorbeelden kiezen waarmee ze de tijdvakken onthouden.

Maas van Egdom merkte op dat het juist vanwege de herhaling belangrijk is iets te zeggen over het aantal uren. De cyclus moet steeds meer verdiept worden aangeboden. Maar die oude kennis zal ook telkens eerst gerevitaliseerd moeten worden. Het gevaar hierbij is dat het wordt tot 'een rondje om de kerk'. Kortom: als je niet uitkijkt wordt het doodvervelend, alleen maar herhalen en herhalen.

Greetje de Vries sloot hier op aan met de opmerking dat het tegenstrijdig is dat de overheid wel de inhoud van het nieuwe geschiedenisonderwijs voorschrijft, maar het aantal uren aan de scholen overlaat.

De tijdvakken

Het bestuur schreef in haar concept reactie dat ze veel goeds verwacht van de tien tijdvakken en de beeldkenmerken als het gaat om verbetering van de leerbaarheid van het vak geschiedenis, maar dat ze tegelijkertijd bang is voor ongewenste stereotyperingen.

Op de vraag wat het bestuur nu echt vindt van de tien tijdvakken, antwoord-

de Kees Weltevrede dat het bestuur gematigd positief is. Jan Sniekers gaf in overweging de leerlingen de tien tijdvakken ook te laten relativeren.

In de discussie die volgde werden enkele voordelen van de tijdvakken en beeldkenmerken naar voren gebracht. Ons vak is sowieso een grove vereenvoudiging van de geschiedenis. We zijn constant aan het vereenvoudigen. De tijdvakken zijn een hulpmiddel om meer chronologie in het vak aan te brengen. Voor het basisonderwijs zijn de icoontjes bruikbaar en herkenbaar. Dergelijke beeldkenmerken worden bijvoorbeeld ook in de bibliotheek gebruikt. Wel werd opgemerkt dat het bestuur de iconen misschien wat te sterk naar voren haalt. Ze zijn slechts een hulpmiddel. De kracht van werken met beeldmateriaal moet bovendien niet verengd worden tot de voorgestelde iconen.

Ook werd ingebracht dat enkele iconen voor basisschool en vmbo erg abstract zijn. En we moeten geen tijd kwijtraken met moeten uitleggen aan leerlingen

dat wat ze geleerd hebben niet goed of beperkt was.

Toetsing

Het bestuur had in haar stuk een aantal criteria opgesteld voor het nieuwe vmbo- en havo/vwo-examen. Er volgde een discussie over de voor- en nadelen van de huidige en van de voorgestelde vormen van toetsing. Van Egdom zei dat hij elk jaar een nieuw CSE-onderwerp met de nascholing en de publicaties eromheen, verfrissend vond. *'Ieder jaar voortaan hetzelfde doen, daar stomp je als docent van af. Dat is de dood in de pot'*. Als tegenargument werd ingebracht dat het belang van de docent nooit voorop zou mogen staan als het gaat om de gewenstheid van een nieuw programma. Wel werd met instemming gereageerd op de opmerking dat het correctiewerk met het nieuwe examen een ramp kan worden als gevolg van de vele interpretatiemogelijkheden (*'Dat gaat evenveel dagen kosten als het thans uren kost'*). En stel je voor, straks één uur examenvoorbereiding (mogen

III Reacties op de toetsing

Met name de Citogroep en de Commissie Havo-Vwo reageren op de toetsing zoals die in het rapport-De Rooy wordt voorgesteld.

De Citogroep vindt het begrip oriëntatiekennis voor toetsing te vaag en is bang dat als kandidaten niet weten wat de inhoud zal zijn, de vorm belangrijker wordt dan de inhoud: *'Leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, de vaardigheid 'sociaal wenselijk te antwoorden'-altijd een voor leerkrachten zeer herkenbaar probleem in de beoordeling van antwoorden op vragen die betrekking hebben op de 'eigen mening' - worden op deze wijze eerder getoetst dan het door de commissie beoogde historisch besef (gevat in oriëntatiekennis).'* De Citogroep vindt het vreemd dat de commissie zegt dat het onmogelijk is om een meer concrete canon van kennis van de geschiedenis te geven, terwijl ze 'kenmerkende aspecten' van tijdvakken die even willekeurig zijn wel voorschrijft.

De Citogroep geeft ook kritiek op de beeldvorming die in het rapport centraal staan.

'Betrouwbare toetsing wordt door deze benadering extra bemoeilijkt; leerlingen moeten zich een beeld vormen, dat beeld moet gelegd worden op het 'voorgescreven' beeld en afwijkingen daarvan worden beoordeeld. Dit 'voorgescreven' beeld ("maatschappelijk meer aanvaarde beeldvorming" in de woorden van de commissie), wordt niet ingevuld door de commissie. De beoordeling van de prestaties van leerlingen zal hierdoor een hoge graad van subjectiviteit en onbetrouwbaarheid vertonen.'

De Citogroep stelt voor om de inhoud van de canon sterker te formuleren. Tenminste één omschreven relevant en substantieel thema dat goed verankerd is in de lange chronologie (welke oriëntatiekennis van toepassing is) moet de basis zijn voor casusopdrachten.

De Commissie Havo-Vwo van de VGN begint haar reactie met een opsomming van sterke en zwakke punten van de huidige CSE's. De commissieleden vinden het problematisch dat een nieuw programma wordt ingevoerd, terwijl er nog geen ervaring is met de wijze van toetsing. Ze vinden associatief denken geen goed uitgangspunt voor toetsing ('staatspedagogiek'). De commissie stelt dat historisch besef kennis, vaardigheden en attitudes omvat, maar dat centrale toetsing van het laatste ongewenst en onmogelijk lijkt. Ze voegt daar het volgende aan toe:

leerlingen dan overleggen?) en dan drie uur schrijven. Hoe kan een school dat organiseren?

De discussie kwam deels overeen met de discussie die ook op de jaarvergadering al was gevoerd. Moeten we niet af van de huidige stofomschrijvingen die te dichtgetimmerd en soms zelfs exotisch zijn (bijvoorbeeld de hongitochten in het vmbo-examen 'Nederland en Indonesië')? Is voor leerlingen wel duidelijk wat er in het nieuwe programma getoetst gaat worden? Hoe kun je toetsen zonder duidelijke kenniselementen?

Toets je niet teveel oppervlakkige kennis als je alleen het kunnen toepassen van de zeer algemeen omschreven tijdvakken wilt meten?

Loek Janssen bracht in dat het vreemd is dat je in het centraal examen nauwelijks iets terugziet van vijf jaar geschiedenisonderwijs. Bij wiskunde en andere vakken moet je ook kunnen etaleren wat je in al die jaren hebt geleerd. Er werden een aantal suggesties gedaan, waaronder het toetsen van oriëntatiekennis in het schoolexamen in plaats van in het centraal examen. Het is dan niet nodig om de oriëntatieken-

'We weten inmiddels dat voor het toetsen van vaardigheden vrij veel kennis nodig is, want anders gaat het niet verder dan 'kunstjes met bronnen'. Deze kennis is in het rapport onvoldoende gespecificeerd. Het is daarom ook niet verwonderlijk dat het rapport geen enkel uitgewerkt voorbeeld geeft van een toekomstig CSE. Dat is niet mogelijk op grond van de geformuleerde eindtermen. Bij de voorbeelden bij de basisvormingstoetsen wordt ook veelal uitgegaan van niet geformuleerde kennis (Verenigde Naties, Wilhelmina, 16^{de} eeuw Columbus 'ontdekking' van Amerika dringt door in Europa).'

De commissie stelt voor dat de CSE-stof gedetailleerder wordt omschreven dan de SE-stof. Bovendien doet ze de suggestie om SE en CSE om te draaien en een duidelijk verschil te maken tussen havo en vwo. Concreet zou er dat volgens de commissie als volgt kunnen uitzien:

'Examineer bij het CSE op het vwo twee of drie van de zes diachronische thematieken en op het havo een of twee van de drie. Zo wordt alleen al door het verschil in omvang verschil tussen havo en vwo duidelijk.'

Maak voor die thematieken stofomschrijvingen, zodat voor leerlingen, docenten en examenmakers duidelijk is wat de kennis is die getoetst wordt. Deze stofomschrijvingen gaan niet over kleine gedetailleerde onderwerpen, maar sluiten aan en zijn een verdieping op de eerder in het geschiedenisonderwijs geleerde oriëntatiekennis.'

Laat deze stofomschrijvingen minstens drie jaar meegaan en laat ze enkele jaren later weer terug komen. Er hoeft dan geen totaal nieuwe stofomschrijving gemaakt te worden, hoogstens wordt deze verbeterd en geactualiseerd op grond van nieuwe inzichten en de ervaringen in de eerste ronde. Schoolboeken, lessen en examens kunnen zo worden verbeterd.'

Domein B en de overige thematieken worden bevroegd in het SE. Daardoor kan de school ervoor kiezen de resterende diachronische thematieken te integreren binnen de oriëntatiekennis. Binnen het schoolexamen bestaat dan ook iets meer vrijheid voor docenten om inhoud aan te passen aan de denominatie van de school, de beleavingswereld van leerlingen en dergelijke en wezenlijke verschillen tussen SE en CSE worden zo vermeden. Bovendien lijkt het ons ook logischer om eerst de oriëntatiekennis te toetsen en dan pas de thematieken en niet andersom, zoals de commissie-De Rooy voorstelt.'

nis meer gedetailleerd vast te leggen. De casussen in het centraal examen zouden kunnen worden afgeleid uit drie diachronische thema's (zie ook de voorstellen van de Havo/vwo-commissie op de VGN-site).

Er volgde een pleidooi voor experimenteren, een aandrang om alles geleidelijk in te voeren, om in de aanstaande examens al 'De Rooy-elementen' in te bouwen en die dan te evalueren en een duidelijk verschil te maken tussen de examens voor havo en vwo.

Ook de tweede ledenraadpleging in Utrecht leverde het VGN-bestuur een groot aantal aanbevelingen.

Implementatie

Wanneer kan een nieuw programma voor het vak geschiedenis worden ingevoerd? Het VGN-bestuur deed in haar stuk geen duidelijke uitspraak over een gewenst tijdstip. Op grond van de discussie werd geconcludeerd dat 2004/2005 eigenlijk te vroeg is en dat 2005/2006 voor basisonderwijs en basisvorming beter haalbaar is, ook al zou vanuit de komende herziening van de kerndoelen en de vervangingscyclus van methoden een eerder tijdstip gewenst kunnen zijn.

Leo Dalhuisen zei het te gek voor woorden te vinden als we ons door uitgevers de wet voor zouden laten schrijven. Het is belangrijk om voldoende tijd te hebben voor het maken van nieuwe methodes en docenten moeten wat te kiezen hebben.

De vergadering was het over het algemeen eens over de noodzaak van zorgvuldige experimenten ten aanzien van de toetsing. De motie van Jan de Vries, om het besluit tot invoering van een nieuw programma geheel uit te stellen en éérs te experimenteren, haalde het echter niet. Er kwamen acht stemmen voor, achtentwintig tegen en vijf onthoudingen.

De vergadering werd afgesloten met een hartekreet van een van de meer kritische deelnemers.

'We maken er wat moois van.'



Hoe wij aankijken tegen de Noorse identiteit zegt ook iets over de Nederlandse!

De blokkades van de truckers tegen de hoge olieprijsen zijn nauwelijks opgeheven als een groep geschiedenisdocenten uit Nederland in september 2000 de reis naar de oliestaat Noorwegen aanvaardt. Een prognose voor de schoolverkiezingen is daar juist bekend geworden: de extreemrechtse Fremskrittsparti zou de meeste stemmen van de leerlingen krijgen: 23,5 procent. De conservatief-liberale partij Høyre 17 procent. De Sociaal-Democratische Arbeiderspartij slechts 16 procent. Noorwegen, zo wordt ons verteld, is in een politieke en morele crisis geraakt en deze crisis lijkt veroorzaakt door de overvloedige winsten op olie!

De Euroclio-conferentie waarop de groep Nederlandse geschiedenisdocenten afkomt, is getiteld: *'The learning and teaching of history in Norway. A Scandinavian approach?'*

Omdat het een Euroclioprogramma betreft, zijn er behalve Nederlanders ook geschiedenisleraren uit Rusland, Estland, Letland, Slovenië, Albanië, Macedonië en Bulgarije. Voor de deelnemers aan de conferentie ontrolt zich een rijk programma. De nadruk ligt op het geschiedenisonderwijs in Noorwegen in samenhang met de Noorse nationale identiteit. En hoe kun je die identiteit beter beleven dan door de 'heilige' Noorse plaatsen te bezoeken in het gezelschap van Noorse



V.I.n.r. Harald Skram, Annemiek Denissen, Daniëlle Heerens en Huub Oattes.

Margriet Hielkema is docente geschiedenis en werkzaam bij de Educatieve Faculteit Amsterdam, Ineke Veldhuis is vakdidactica bij het ICLON van de RUG.

Ijlpunten van de Noorse geschiedenis

800-1050	de Vikingtijd
1050-1500	de Christelijke Middeleeuwen
1050-1380	Noorwegen is een onafhankelijk koninkrijk
1380-1814	Noorwegen wordt een onderdeel van een Unie met Denemarken (steeds meer gedomineerd door de koning van Denemarken)
1814:10 april –17 mei	De Noren schrijven in Eidsvoll een grondwet en kiezen een eigen koning. Een Zweedse veldtocht beslist echter anders:
1799-1815	Napoleontische oorlogen
1814-1905	Met behoud van een groot deel van de grondwet van Eidsvoll is Noorwegen in een personele unie met Zweden verbonden.
1905	Noorwegen wordt voor het eerst sinds de veertiende eeuw weer een onafhankelijke staat, kiest een Deense prins tot koning en noemt hem Håkon VII.
1940-1945	Duitse bezetting
1949	Noorwegen wordt lid van de NAVO
2000	Het tweede referendum over de toetreding tot de EU heeft weer een negatieve uitslag

geschiedenisleraren? Wij Nederlanders die overlopen van trots op 'onze' zojuist behaalde Olympische medailles (gedurende ons verblijf in Oslo winnen 'wij' er nog wat bij), voelen ons toch wat ongemakkelijk bij de onvervalst nationale gevoelens van de Noren wanneer ze ons wijzen op hun 'lieux de mémoire' en ons vertellen dat ze hun onafhankelijkheidsdag, 17 mei, vieren met optochten liederen en vlaggetjes.

Om de Noorse 'lieux de mémoire' in de context te plaatsen, zetten we hier enige ijlpunten van de Noorse geschiedenis op een rij. Vervolgens gaan we in de door ons bezochte plaatsen op zoek naar de Noorse identiteit. Daarna stellen we ons de vraag hoe de geschiedenis in het Noorse onderwijs aan bod komt. Ten slotte komen we terug op de vraag in de titel van onze conferentie.

Noors erfgoed

De diverse plaatsen in en om Oslo, die we bezoeken, moeten volgens onze gastheer Harald Skram, geschieddidacticus aan de universiteit van Oslo, gezien worden als 'voorbeelden van erfgoed, waarmee de Noren hun nationale identiteit opbouwen'.

Wij gaan op pelgrimstocht langs Noors cultureel erfgoed.

– Het Noorse Volksmuseum

In dit openluchtmuseum op het schiereiland Bygdøy ('bebouwd eiland') bij Oslo kun je zoals het museum belooft 'in één dag door het hele land wandelen'. Openluchtmusea zijn er veel in het uitgestrekte Noorwegen. Gelukkig maar, want veel leerlingen wonen te

ver van Oslo of Lillehammer (openluchtmuseum Maihaugen) om daar te kunnen zien hoe mensen vroeger woonden en werkten. Bovendien lijkt de keuze op het platteland vaak: óf oude gebouwen slopen óf ze naar een regionaal openluchtmuseum verplaatsen. Er is daarvoor plaats genoeg. Op hun oorspronkelijke meer centrale plaats, komen in de dorpen benzinestations, garages en supermarkten.

Het Noorse Volksmuseum is ook een museum van alle tijden, want we zien een houten 'staafkerk' uit de eerste christelijke tijd en een benzinestation uit 1928! In het binnenmuseum zijn allerlei objecten uit de volkscultuur te vinden, zelfs van de Samibevolking in het Noorden, die tot de Noorse bevolking gerekend wordt, maar min of meer een eigen identiteit gegund wordt.

– Het Vikingschiphuus

Dit indrukwekkende museum naast het Noorse Volksmuseum heeft een plattegrond in de vorm van een kruis en doet van binnen denken aan een kerk of liever nog: een heilige schrijn. Tenslotte bevindt men zich hier bij schepen die begraven waren samen met hun overleden bevelhebbers of eigenaren.

Hier liggen onder andere de schepen die bij Gokstad en Oseberg gevonden zijn in respectievelijk 1888 en 1904. De vondsten werden indertijd onder grote belangstelling plechtig door de straten van Oslo vervoerd naar het onderzoekslaboratorium. Het nationale hart moet bij velen van trots zijn overgeslagen:



hier zag men het beste van wat de Vikingtijd aan houtsnij kunst, scheepsbouwkunde en smeedwerk te geven had. Juist in de tijd dat de Unie met Zweden als een last werd gevoeld en het Noors nationalisme op zijn hoogtepunt was, kon men terugkijken naar de tijd dat de Noormannen vrije mensen waren.

Je voelt hier de adem van de historie. Een oude saga vertelt van een vikingsschip dat aanlegt in het latere Normandië. De lokale edelen komen ter begroeting en vragen wie de aanvoerder is. Als één man rijzen de vijftig Vikingen op en roepen: 'Wij hebben geen Heer, wij zijn allen gelijk.'

De boodschap van de saga is duidelijk: De Vikingen zijn de voorhoede van de moderne democratie.

Dit beeld wordt nu in de schoolboekjes wel genuanceerd, maar diep in iedere Noor zit nog zo'n vrijheidslievende, avontuurlijke, het woeste natuurgeweld trotserende Viking.

– Vikingopgravingen aan de Oslofjord

In het verlengde van het Vikingschipmuseum bezochten we de archeologische plaatsen aan de westkant van de

Oslofjord. We zien rotstekeningen die de logo-ontwerpers van de Olympische winterspelen van 1994 hebben geïnspireerd en grafheuvels, waaronder de heuvel waar Sint Hallvard, de patroonheilige van Oslo begraven heeft gelegen.

Toen hij in de elfde eeuw een vrouw, beschuldigd van diefstal, hielp tegen haar achtervolgers, zouden deze hem met drie pijlen doodgeschoten hebben en zijn lichaam aan een molensteen hebben laten zinken. Na een paar maanden kwam zijn lichaam bovendrijven. Hij wordt als martelaar vereerd, hij had immers de onschuld verdedigd, en later is zijn lichaam overgebracht naar Oslo. In het wapen van Oslo staan de drie pijlen en de molensteen.

Van fortificaties van vóór de Vikingtijd die tot in de zestiende eeuw stand hadden weten te houden, bekijken we de ruïnes. Is de daarbij horende naam voor de excursie, 'The building of the glorious past to make the Norwegians understand their destiny', ironisch bedoeld?

– **Het Grondwetmuseum in Eidsvoll**
Dertig kilometer ten Noorden van Oslo ligt Eidsvoll. Toen op 14 januari 1814 bij de vrede van Kiel de grote mogendheden Noorwegen afnamen van Denemarken (als straf voor de Deense steun aan Napoleon) en overdroegen aan Zweden, nam de Deense kroonprins Christiaan Frederik het initiatief tot

verzet in Noorwegen. Een Noorse vriend van de prins stelde zijn huis in Eidsvoll ter beschikking voor een Nationale Vergadering. Wie zich virtueel naar dit huis wil verplaatsen surfe naar de website en late zich door de prachtige kamers voeren.

Wij maakten deze bedevaart naar de plek waar de Noren hun huidige staat zien ontstaan live, en hoorden welk verhaal de Noorse schoolkinderen en hun ouders verteld wordt. Een lang verhaal. In dat belangrijke jaar 1814 begon de Nationale Vergadering op 11 april zijn grondwetgevende taak. Al op 17 mei was het werk gedaan. Een vergelijking met het moeizame tot stand komen van de eerste staatsrechtelijke regeling in Nederland dringt zich op! Groeiend Noors nationaal bewustzijn en stijgende weerzin tegen de bureaucratie en culturele centralisatiepolitiek vanuit Kopenhagen droegen daar zeker toe bij. De economische ontwikkeling van Noorwegen in de zeventiende en achttiende eeuw heeft een zelfbewuste klasse van burgers voortgebracht die op de hoogte was van de ontwikkelingen in Amerika, in Frankrijk en ook in de Bataafse Republiek. De Noren namen onder andere de Nederlandse Acte van Verlatinghe en ook de tekst van de Amerikaanse *Founding Fathers* als voorbeeld. Er was haast geboden om de te verwachten Zweedse acties vóór te zijn.

Gezeten in de bankjes van de representanten, die indertijd ijlings uit alle Noorse windstreken gekomen waren, hoorden wij hoe zij op 17 mei daar in Eidsvoll een grondwet voor de zelfstan-

dige staat Noorwegen ondertekenden en hoe zij de Deense kroonprins Christiaan Frederik tot hun koning verkozen (vertegenwoordigers van de noordelijke gewesten waren nog steeds niet in Eidsvoll aangekomen, maar men kon niet langer op hen wachten). De prins accepteerde deze verkiezing en legde de eed op de grondwet af. Het Noorse parlement kreeg de naam *Storting*. Zo riep men herinneringen op aan de tijd dat vrije Vikingen jaarlijks bijeen kwamen op het '*ting*': vergadering om recht te spreken, vergelijk Nederlands '*ding*', *stor*, spreek uit: '*stoer*' betekent '*groot*'.

Op 28 juli van hetzelfde jaar bevond Noorwegen zich in oorlog met Zweden. Ruim veertien dagen later werd het pleit beslecht ten gunste van de Zweedse koning. Het Noorse Storting moest op 20 oktober 1814 zijn goedkeuring geven aan een Unie met Zweden. Grote delen van de grondwet bleven echter gehandhaafd, zodat Noorwegen niet (van een Deense) een Zweedse provincie werd: binnen een personele unie kon het toch een groot aantal beleidszaken zelf afhandelen. 17 Mei is de nationale feestdag geworden, gevierd met liederen en vlaggen.

Naast het kleine charmante museum is in het Grondwetmuseum nu ook het rijkscentrum voor politiek gevestigd met een educatieve en meningsvormende taak. Maar grote delen van Noorwegen liggen op meer dan één dag reizen van het museum, dus moet een virtuele '*vandring*' (wandeling) uitkomst brengen.



Links: Prins Christiaan Frederik

Boven: De Noorse '*founding fathers*' bijeen in Eidsvoll, 1814.

Op de groene helling voor het museum staat een standbeeld van de Noorse nationalistische en romantische dichter Wergeland (1808-1845). Zijn vader was één van de representanten geweest in Eidsvoll. Wergeland jr. heeft jarenlang gestreden voor het vernietigen van een grondwetsartikel dat de aanwezigheid van joden op Noors grondgebied te allen tijde (zelfs bij schipbreuk op de Noorse kust) verbodt. Hij werd daarbij geholpen door Zweedse joden uit Stockholm. Het grondwetsartikel werd inderdaad geschrapt, maar helaas pas zes jaar na zijn dood.

De twintigste eeuw

In oktober 1814 werd Zweden al bestuurd door de Franse generaal Jean-Baptiste Bernadotte die door de zieke Zweedse koning was geadopteerd als zijn zoon. Vanaf 1818 besteede deze Franse generaal als Karl-Johann de troon van Zweden en Noorwegen. In Oslo liet de koning een paleis bouwen dat uitkijkt op de belangrijkste winkelboulevard van de stad, de *Karl-Johannsgata*. Vóór het paleis is het de Zweeds-Franse koning zelf die te paard en in brons het flanerende publiek in de gaten houdt. Maar zijn blik stuit dan toch op een ander gebouw aan deze straat: dat van het Storting (*Stortinget*, de Noren zetten het lidwoord achter het zelfstandig naamwoord).

– Het Storting

Zoals het koninklijk paleis uitkijkt op het Storting, zo kan vanuit de grote vergaderzaal van het Noorse Parlement de blik onwillekeurig afdwalen naar het koninklijk paleis. Sinds de Noren in 1905 de Unie met Zweden ophieven is Noorwegen een koninkrijk door eigen keuze. Met weer een Deense prins als uitverkoren kandidaat voor de Noorse kroon werden twee lange lijnen in de Noorse geschiedenis doorgetrokken: met de naam Haakon VII gaf de nieuwe koning aan dat hij aansloot bij de koningen van vóór de Unie met Denemarken van 1319, met zijn Deense afkomst werd aangetoond dat de Noren hun Deense 'overheersing' beter verwerkt hadden dan hun Zweedse.

Het algemeen kiesrecht werd in Noorwegen voor mannen én vrouwen opvallend vroeg ingevoerd. De eerste vrouw mocht haar zetel in het parlement innemen in 1911. De ministeriële verantwoordelijkheid dateert daarentegen van 1884.



Het Storting, vergaderplaats van het Noorse Parlement.

– Het Munch Museum en de Aula van de Universiteit

Geen Noor durft het aan, de schilderijen van Edvard Munch te verbinden met een Noorse identiteit. Munch (1863-1944) is een internationaal fenomeen in de schilderkunst, toch confronteren zijn schilderijen ons ook met de sociale en psychische ellende in het Christiania (in Munch's tijd heette Oslo nog zo) van het begin van de twintigste eeuw. De helft van de Noorse bevolking zou uiteindelijk naar de VS emigreren omdat de levensomstandigheden in eigen land erbarmelijk waren.

Waar wij keuze hebben uit vele Nederlandse schilders die internationale roem hebben geogst, is Munch nagenoeg de enig Noorse schilder van internationale faam. Maar Munch staat voor de Noren nog voor meer. Kort nadat Noorwegen een onafhankelijke staat werd, mocht hij in de Aula van de Universiteit een aantal muurschilderingen maken. In tegenstelling tot zijn vroegere schilderijen stralen deze muurschilderingen optimisme uit. Munch heeft hier bijzondere aandacht geschonken aan de 'Geschiedenis' in de persoon van een oude, gehavende man die een jong kind een verhaal vertelt, uitkijkend over een prachtig Noors fjordenlandschap. Hij zei hier zelf over: *'De Geschiedenis is niet alleen geschiedenis. Het is de leerstof en de wijsheid in alles.'*

Wij genieten de ongekennde luxe dat het Munch Museum voor ons open gaat als conferentieoord, waar we tus-

sen de lezingen door weer een zaal schilderijen kunnen bekijken.

Ook de door het ministerie aangeboden lunch droeg zijn steentje bij: rekesmørbrød en smørbrød med karbonade (broodje garnalen en broodje gehakt), een nationale of in elk geval Scandinavische delicatessen!

– Het Vigelandpark

Veel nadrukkelijker dan Munch's schilderijen zijn in het huidige Oslo de beelden van Gustav Vigeland (1869-1943) aanwezig. In het grote stadspark in de wijk Frogner (waar een jaar tevoren Pavarotti de Noren toezong) komen we in steen, brons en gietijzer de mens tegen van embryo tot grijsaard, van enkeling tot een kluwen mensen, die in een monoliet proberen zichzelf naar boven te werken.

Mensen van vlees en bloed en van alle leeftijden zonnen zich hier in de zomer of gaan er sleetje rijden in de winter. Het park is waarschijnlijk de grootste toeristenattractie van Noorwegen. Het werk van Vigeland is zowel met loftuitingen overladen als beschimpt als kitsch of fascistische kunst. Het laat in elk geval niemand koud.

– Het Raadhuis van Oslo

Het Raadhuis van Oslo ligt aan het Fridtjof Nansen Plein en kijkt uit over de Oslofjord. Het staat er bijna als een nieuwe dwangburcht vijf minuten lopen verwijderd van de oude dwangburcht: Akershus Festning. Waar nu het Raadhuis staat, lag eens een van de armste pauperwijken van Oslo, Piper-viken. De wijk staat model in tal van



Munch's Geschiedenis: de leerstof en de wijsheid in alles. Wandschildering in de aula van de Universiteit van Oslo.

romans over de moeilijke tijd rond de vorige eeuwwisseling. Op 10 december 2000 werd in het raadhuis zoals elk jaar de Nobelprijs voor de Vrede uitgereikt. Het heeft dan ook de grootste representatieve ruimte van Oslo en is veel meer dan een gemeentehuis.

Alle decoraties die aan het gebouw zijn aangebracht, zijn het resultaat van een wedstrijd in 1936 en de kunstenaars die erbij betrokken waren, waren zich ervan bewust dat ze vorm moesten geven aan de nieuwe Noorse staat en de Noorse nationale identiteit. In 1940 was men daar nog niet mee klaar, zo kon ook de Duitse bezetting er nog een plaats op de muur krijgen. Ook Munch heeft nog een bijdrage geleverd.

In het Raadhuis komen vaderlandsliefde en zelfbewustzijn van de arbeiders samen. Het gemeentebestuur van Oslo is sinds de bouw van het Raadhuis vrijwel doorlopend door de Arbeiderspartij gedomineerd geweest.

– Akershus Festning en het Verzetsmuseum

Oslo heeft een indrukwekkende entree, vooral voor wie vanuit het zuiden per schip de Oslofjord invaart en diep daar binnen de contouren van de stad ontwaart. De havenkant toont een hoge burcht aan de oostelijke kant en middenvoor ziet men het Raadhuis oprijzen. Aan de westelijke kant van de haven zijn oude gebouwen omgevormd tot het yuppencentrum van Oslo. Hier zijn vele oliekrone voor glas en beton betaald. Maar de oude burcht domineert toch: Akershus Festning. Om vele redenen zouden mensen hier

een bezoek moeten afleggen. Allereerst heeft dit vestingcomplex Vikingen en christelijke koningen van Noorse en Deense origine gezien en domineert het een paar historische delen van Oslo. De Deense tijd werd tijdens de conferentie weinig ter sprake gebracht, maar in Akershus Festning is deze wel terug te vinden. Ten tweede is in de vesting het Verzetsmuseum gevestigd, waar veel te vinden is over de Duitse bezetting van Noorwegen. Ten derde heeft in deze vesting Vidkun Quisling zijn proces wegens hoogverraad in gevangenschap afgewacht en is hij hier geëxecuteerd. Maar uiteindelijk is voor het Noorse volk een klein monument voor de gevallen van de Tweede Wereldoorlog aan de voet van de vesting de enige echte 'heilige plaats', vergelijkbaar met het Monument op de Dam in Amsterdam.

En dan is er nog een monument op een helling van Akershus Festning, waar de Noorse collegae die ons rondleiden niet goed raad mee wisten, een monument uit dank voor de bemoeienis van Noorse politici bij de totstandkoming van de Oslo-accorden geschonken door Amerikanen. Nu Israël en de Palestijnen weer gewapend tot de tanden tegenover elkaar staan, lijkt alle moeite voor niets en het monument brengt vriend en vijand in verlegenheid. De Nobelprijs voor de Vrede die hier in Oslo aan Arafat en Rabin is uitgereikt, lijkt zijn aanmoedigingsfunctie nog niet te hebben waargemaakt.

Volgens onze Noorse collegae wordt de nationale identiteit sinds de Tweede Wereldoorlog in zeer grote mate in het Verzetsmuseum en het monument

voor de gevallen weerspiegeld. Elke school die op een dag reizen van en naar Oslo ligt, brengt de leerlingen hier naar toe.

In 1995 is evenals in Nederland bijzondere aandacht aan de herdenking van de Duitse bezetting geschonken. Toch voelden de Nederlandse leraren een discrepantie met wat in het Nederlandse onderwijs over de Tweede Wereldoorlog de nadruk krijgt. Aan de collaboratie en de jodenvervolgung lijkt minder aandacht besteed te worden dan in Nederland. Het lijkt alsof iedere rechtgeaarde Noor in het verzet gezeten heeft, of in elk geval flink anti-Duits was. De figuur van Quisling krijgt weinig aandacht. Niet voor niets heet dit Museum over de Tweede Wereldoorlog letterlijk: het Thuisfrontmuseum. Als dit 'thuisfront' in 1945 herenigd wordt met zijn koning is het jonge Noorwegen toe aan bevestiging van de eenheid.

Zo draagt ook deze periode bij aan de vorming van de nog jonge Noorse identiteit. De recent verschenen biografie over Quisling door Hans Frederik Dahl is echter in geen boekhandel meer te vinden. Uitverkocht. (De Engelse versie is overigens nog wel te koop.)

Het culturele erfgoed van Noorwegen in het licht van de Noorse identiteit

Beperken we ons tot de 'heilige Noorse plaatsen' dan zouden we de volgende conclusies kunnen trekken: Noren zijn veel meer dan Nederlanders bezig met het formuleren en herformuleren van hun nationale identiteit. Veel nadruk wordt gelegd op de *Vikingtijd*.

Boven: De machtsoverdracht
aan het Noorse verzet.

Onder: Kees van Kemenade bij de
kanonnen van Akershus Festning.

Zelfs het rechtsgevoel van de Noren zou nog stammen uit de eeuwen vóór de kerstening. De periode van 1050 tot 1319 krijgt minder nadrukkelijk de aandacht, maar dit kan ook verklaard worden door de plaats waar de conferentie georganiseerd werd. Want niet Oslo maar Trondheim was vóór 1319 de hoofdstad van het onafhankelijk koninkrijk. De koningen van Noorwegen werden nog altijd gekroond in de Nidarosdom in Trondheim.

Over de *Deense tijd* wordt meer gesproken in termen van economische en sociale geschiedenis dan van politieke. De Denen stonden geen ontwikkeling van een Noorse aristocratie of bourgeoisie toe. Is dat verantwoordelijk voor het diepe gevoel van gelijkheid in de Noorse maatschappij?

Ook de Hanze-tijd vinden we niet in Oslo. Daarvoor moeten we in Bergen zijn. Hier is ook het *nynorsk* geconstrueerd, de tweede Noorse taal. Daar het Noors, het *bokmal*, in feite half-Deens is door de bijna vijf eeuwen lange overheersing, is er na de onafhankelijkheid een beweging in met name Zuid-West-Noorwegen ontstaan die een artificiële taal op basis van oud-Noorse woorden heeft gemaakt. Alle Noorse schoolboeken moeten gedrukt worden in beide talen!

De grondwet die in 1814 in Eidsvoll werd geschreven, is met recht een reden voor nationale trots, al is er ook de zwarte bladzijde, waar het de joden verboden wordt zich op Noors grondgebied te begeven.

Zegt de aandacht die de Nederlanders voor die zwarte bladzijde hadden meer over een 'Nederlandse identiteit'? Zó snel kwam men in 1814 tot zaken, dat representanten uit het noorden niet anders overbleef dan achteraf de besluiten van 17 mei goed te keuren. Het land was in 1814 eenvoudig te groot om er snel centraal te kunnen vergaderen.

Belangrijk was de *Duitse bezetting* voor de Noorse identiteit. Een vergelijking met Nederland ligt voor de hand. Binnen de Noordse landen is het Noorse verhaal scherp afgebakend:



waar de Denen zich niet verzetten tegen de Duitsers en een grootmoedige behandeling van de Duitsers kregen en de Zweden er in de ogen van de Noren gemakkelijk van afkwamen, hebben de Noren zich nog maanden verzet tegen de Duitse agressie. Een goede Noor was anti-Duits. Quisling geldt in Noorwegen als de naam van een verrader. Vergeleken met zijn handelen op 9 april 1940, was hij dat ook meer dan Mussert. Maar toen hij op die dag meteen de regeringsmacht claimde, stond daar ook een stevig

geluid tegenover: het Storting kon het Noorse volk nog laten weten dat het de koning en het kabinet als de wettige regering bleef erkennen, ook als deze naar vreemde bodem moest uitwijken. Op zijn vlucht naar het noorden nam de regering het Storting zelfs mee. Men vergelijk dit zelf met de tiende mei in Nederland, toen De Geer geen tijd had voor de Tweede Kamer.

Het verslag van de herdenking op 9 mei 1995 van 50 jaar bevrijding deed ons vanuit onze Nederlandse identiteit

nogal beperkt aan, er werd een zwart-wit beeld geschetst met bombastische herdenkingsrituelen, en alleen Noorwegen leek zich verzet te hebben. De naast mij zittende Letten zeiden snuivend van minachting, dat hen dit herinnerde aan hoe het bij hen toeging vóór 1990.

Wat nu de nationale identiteit sterk beïnvloedt is 'OL en olie' (Olympische Spelen en olie). Mogen de resultaten van de Noren bij de Winterspelen, speciaal die van Lillehammer, verbreederen, de olie lijkt het land eerder te verdelen. Dit laatste geldt ook voor de keuze voor of tegen de Europese Unie. Trots op het 'Nei' én twijfel over dat standpunt gaan hand in hand. Daarbij speelt mee dat de Noren gedwongen worden door hun hechte band met de andere Noordse landen om EU-wetgeving in eigen land in te voeren zonder bij de besluitvorming daarover in Brussel een stem te hebben. En veel Noren zien dat als een wel erg groot democratisch tekort!

Laererforbundet en morele crisis

Aan de rand van het Slottspark staan een paar grote villa's. Eén daarvan behoort toe aan het verbond van eerstegraads leraren. Hier worden we ontvangen en voorgelicht over de Noorse arbeidsverhoudingen. Dit 'Lerarenverbond' is inmiddels met andere lerarenbonden gefuseerd. Wie in Noorwegen op zoek gaat naar een VGN, een vakinhoudelijke vereniging, zoekt vergeefs. Binnen de lerarenvakbond zijn er echter wel vakinhoudelijke secties. Wanneer bijvoorbeeld de wiskundesectie vakinhoudelijke veranderingen wil doorvoeren, krijgt deze de kracht van de hele lerarenvakbond achter zich om dit bij de overheid te bevechten. Ons werd duidelijk gemaakt, dat dit een succesvolle situatie is. Sinds de jaren dertig verdient Noorwegen het om ten aanzien van het overleg tussen werkgevers en werknemers te spreken van een 'fjorden-model'.

In het geval van de leraren in Noorwegen betekent dit, dat veel van wat de vakbond van leraren met de werkgever (de overheid) afspreekt direct in een wettelijke vorm wordt omgezet. Zolang de meerderheid van de Noren zich kon vinden in een sociaal-democratische regering ging dit goed. Maar inmiddels is Noorwegen een oliestaat en steenrijk. De sociaal-democraten wil-



len dat geld reserveren voor de toekomst en doorgaan met een sterk door de staat gestuurd beleid. Maar steeds meer Noren willen het geld nu uitgeven. Zij willen vele staatsregelingen en staatsinstellingen opgeven en met het vrijgekomen geld bepalen hoe ze de verworvenheden van de verzorgingsstaat voor zichzelf in particuliere regelingen kunnen omzetten.

Deze gedachte bedreigt het onderwijs en dan met name in de afgelegen delen van het land. Als de staat daar geen school meer open houdt, waar moeten de minder draagkrachtige Noorse kinderen dan naar school?

Was Noorwegen na de oorlog een land waar nationalisme en sociaal-democratie bijna identiek leken, nu verkeert het in een ernstige morele en politieke crisis, die de eenheid en de solidariteit aantast. De armoede van de schilderijen van Munch en zijn tijdgenoten is lang in de herinnering van de Noren blijven hangen. Dat maakte hen dankbaar voor de verzorgingsstaat die de socialisten hadden opgebouwd. Intussen blijft de arbeiderspartij weigeren om in coalitie met anderen een regering te vormen. De 'burgerlijke partijen' vormen doorgaans zwakke coalities.

De Fremskrittsparti belooft deze oude, vermolmd politieke cultuur drastisch om te gooien en de oliebronnen rijkelijk te gaan uitdelen. Met de olieprijs van heden lijkt het dus erg aantrekkelijk de bakens eens te verzetten. Misschien

moet dan ook het onderwijs maar geprivatiseerd worden.

De lerarenvakbonden hebben intussen met succes druk kunnen uitoefenen op de regering: het afgelopen jaar zijn alle lerarensalarissen met ongeveer 25% gestegen. Het groeiend tekort aan leraren zal door deze salarisverhoging echter niet direct opgelost worden.

Het Noorse geschiedenisonderwijs

Hoe zit het nu met het geschiedenisonderwijs in Noorwegen? Als het benadrukken van de nationale identiteit zo belangrijk gevonden wordt, is dit dan terug te vinden in het onderwijs? Keert het geschiedeniscurriculum zich af van de Europese geschiedenis? Stuurde de machtige arm van de Noorse overheid dit geschiedeniscurriculum?

In onze ontmoeting met mensen die voor vernieuwing van het onderwijs op strategische posities zitten, vallen drie dingen op:

1 *Kennis is wat je geleerd hebt, competentie is wat je in staat bent te laten zien'.*

Zo begon Arild Torbjørnson van het Ministerie van Onderwijs zijn introductie van het concept van de brede competentie. Doel is leerlingen voor te bereiden op deelname aan een veranderende samenleving. Het Noorse onderwijs heeft in 1994 een opmerkelijke 'grondwet' gekregen, waarin de minister zelf het aangedurfd heeft in



Geschiedenisdocent Jørgen Eliassen en zijn examenklas.

leesbare taal de uitgangspunten uiteen te zetten. Er wordt uitgegaan van de vele verschijningsvormen waarin de mens optreedt: de geestelijke mens, de creatieve mens, de werkende mens, de in vrijheid opgeleide mens, de sociale mens, de christelijke en humanistische waarden en het cultureel erfgoed, maar ook op het creatief lid zijn van de wereldgemeenschap.

Dit document, gelardeerd met veel naar de geschiedenis verwijzende illustraties is het startpunt geweest voor grote vernieuwingen in het Noorse onderwijs, met veel aandacht voor de vaardigheden. In de bovenbouw wordt daarbij de nadruk gelegd op competenties. Hierbij wordt de verantwoordelijkheid voor het leerproces meer bij de leerlingen gelegd. We herkenden het 'leren leren'. Het doel hiervan werd geformuleerd als: 'de democratie moet steeds opnieuw verworven worden'. De Noorse wetgever verwoordt het zo: *'Het hoofddoel van onderwijs is niet jonge mensen voor te bereiden op formele examens en het zichzelf eigen maken van de stof, maar op het aankunnen van de uitdagingen van het leven in samenwerking met anderen'.*

2 Die vernieuwing is ook verantwoordelijk voor veranderingen in het programma van toetsing. In Noorwegen bestaat geen centraal examen voor geschiedenis zoals wij dat in Nederland kennen. Door het jaar heen werkt men veelal in groepjes van zes leerlingen aan open vragen met alle hulpmidde-

len voorhanden. De kandidaten loten in het voorjaar in welk van de maatschappelijke vakken zij geëxamineerd worden. Van elke 200 leerlingen doen voor elk vak 18 leerlingen examen. Een leraar van een andere school wordt aangewezen als assessor bij het examen.

Het examen verloopt als volgt: De kandidaat krijgt een open werkopdracht waar hij uren of soms zelfs dagen aan mag werken, vrij rondlopend in de school. Op deze manier wordt het 'echte leven' waarin men opdrachten uitvoert het best benaderd, volgens de examenfilosofen. Docenten, de media-theek, de telefoon, Internet, ze horen allemaal tot het gereedschap van de leerling. Dit resulteert in een presentatie, discussie en afronding in een mondeling examen. De competentie van de kandidaat moet blijken uit het formuleren van interessante vragen en het vinden van waardevolle (niet correcte of foute) antwoorden.

De uitdaging voor de examinerator is niet: het best meetbare het belangrijkste maken, maar het belangrijkste meetbaar maken. De kandidaat moet uitleggen hoe hij zijn bronnen gebruikt heeft om zijn standpunt duidelijk te maken.

"How history shaped us!

Quality through equality!

Learning for Democracy!"

3 De Noorse historicus Stein Tønneson legde ons een intrigerend probleem voor. Geschiedisonderwijs in de eenentwintigste eeuw heeft een belangrijke missie. De historicus noemt hij een 'medium' tussen heden en verleden.

In een globaliserende wereld moet het geschiedisonderwijs gemoderniseerd worden. Maar als je met een 'geschiedenis van de globe' bij kinderen aankomt, hoe geef je dat dan structuur? Hij stelt voor in zee te gaan met een concept van 'geschiedenis van eenheid en diversiteit', verwijzend naar R.P. Clark, *The global imperative*, en J. Bentley en H. Ziegler, *Traditions & Encounters*.

Juist het geschiedisonderwijs moet hier het voortouw nemen en niet

wachten op de wetenschappers. Tønneson werkt al aan nieuwe schoolboeken, maar eigenlijk zou dit een internationaal project moeten worden.

Weer een opmerkelijk geluid in het Noorwegen waar het eigen culturele erfgoed ons zo nadrukkelijk wordt getoond.

De praktijk

Ook in Noorwegen bleek de praktijk weerbarstig. Visionaire ideeën, mooie regeringsplannen en geld bleken niet terecht te komen bij de gemiddelde school. Dit rijke land heeft een relatief arme collectieve sector. We zagen dezelfde om een verfe en een opknopbeurt vragende lokalen en kantine als in veel Nederlandse scholen.

We spraken met leraren die in een ongedifferentieerde klas op drie niveaus zeiden te moeten lesgeven, maar toch voornamelijk klassikaal werkten, en zich daardoor gefrustreerd voelden.

Ook hier hoorden we hoe moeilijk het is als het taalniveau van de leerlingen, die in één klas ongedifferentieerd (zoals de ideologie dat wil) bijeenzitten, verschillend is.

Het verbaasde ons dat in deze egalitaire maatschappij er een competitie is voor de toelating tot de bovenbouw (alle onderwijstypes binnen één school). In een gemeente waar minstens twee scholen zijn, kiezen scholen hun leerlingen op basis van de cijfers van hun 6-15 jaar-schoolexamen. Maar alle leerlingen moeten een plaats krijgen. Zo krijg je opeenhopingen van zwakke leerlingen in de scholen, die minder economische middelen hebben, bijvoorbeeld in wijken waar de 'slimmere' kinderen zich niet aangemeld hebben. Dit constateerden we in Bredvet school in Oost-Øslo. Hiervoor had men nog geen oplossing. En ook Tønneson vecht nog voor erkenning van zijn ambitieuze methode.

Er is zeker een geavanceerde kijk op het geschiedisonderwijs vanuit de centrale organen. Zal men het olieged besteden aan implementatie van die mooie gedachten?

Ten slotte

The learning and teaching of history in Norway. A Scandinavian approach?

Dat was de hoofdvraag van onze studiereis. Of de Noorse aanpak representatief is voor Scandinavië als geheel zijn we niet te weten gekomen.

Erfgoed op Internet

Het Noorse Volksmuseum laat de eenheid van het Noorse volk in al zijn verscheidenheid in ieders huis-kamer binnenkomen via:
www.norskfolke.museum.no

Het Vikingschiphuis is op internet te vinden bij:
www.ukm.uio.no/vikingsklips/huset/

De opgravingen aan de Oslofjord:
www.maihaugen.museum.no/olmuseum

Het Grondwetmuseum in Eidsvoll: wie zich virtueel naar dit huis wil verplaatsen surfe naar www.eidsvoll1814.museum.no en late zich door de prachtige kamers voeren.
Wie virtueel op zoek is naar het Storting, reize naar:
www.stortinget.no

Munch

Een voordeel van Internet is dat je thuis virtueel kunt genieten:
<http://www.museumsnett.no/munchmuseet/english/munch.htm>

Het Vigelandpark

<http://www.museumsnett.no/vigelandmuseet/2parken/2b/historikk/norsk/2bframeset.html>

Akershus Festning en het Verzetsmuseum

Volgens onze Noorse collegae wordt de nationale identiteit sinds de Tweede Wereldoorlog in zeer grote mate in het Verzetsmuseum en het monument voor de gevallen weerspiegeld. Elke school die op een dag reizen van en naar Oslo ligt, brengt de leerlingen hier naar toe. Verder afgelegen scholen doen het met: www.nhm.mil.no

En ten slotte

Meer over het Noorse onderwijs (in het engels):
<http://odin.dep.no/kuf/engelsk/index-b-n-a.html>
Geschiedenis van eenheid en diversiteit:
<http://home.earthlink.net/~jpharmon/world.html>



Boven: rondleiding over Akershus Festning door onze gastheer Harald Skram.
Onder: het Openluchtmuseum.

Er is zeker sprake van een Noorse aanpak: het onverzoenlijke lijkt verzoend te worden in het Noorse geschiedenisonderwijs. Een sterke nadruk op de nationale identiteit paart zich aan een sterke oriëntatie op globale ontwikkelingen en gedecentraliseerde onderwijsverhoudingen. Kunnen we van Nederland hetzelfde zeggen?

De studiereis naar Oslo verruimde onze horizon. Die dertig Noorse, Nederlandse en Oost-Europese collegae voer-

den pittige discussies over de vormgeving van het geschiedenisonderwijs. Het begrip nationale identiteit stimuleerde tot discussies over Europese samenwerking en schaalvergroting. Nationale identiteit bleek een levend en gevoelig gespreksthema.

Dreigt een burn-out? Schrijf een proefschrift!!

Het komt niet elke dag voor dat er een leraar promoveert. Weinigen hebben naast hun volledige dagtaak nog tijd en energie over om zich aan een meerjarenproject als een academisch proefschrift te wijden. Voor Albert Kort uit 's Heer Hendrikskinderen (Zuid-Beveland) was het schrijven van de dissertatie waarop hij afgelopen maart in Rotterdam promoveerde, een plezierige bezigheid naast zijn baan als geschiedenisdocent te Goes. Hoe speelde hij het klaar?

De pil van meer dan vijfhonderd bladzijden draagt de titel *Geen cent te veel* en handelt over armoede en armenzorg op Zuid-Beveland tussen 1850 en 1940. Auteur Albert Kort benadrukt dat armenzorg op het plateland nog niet vaak door historici is onderzocht. Het accent bij historisch onderzoek naar het fenomeen armoede lag meestal op de grote steden. Veel dorpelingen op Zuid-Beveland werkten als seizoenarbeider en leefden in bittere armoede.

Het boek vormt een echte 'Fundgrube' voor wie zich met de geschiedenis van armenzorg bezig houdt en op zoek is naar schrijnende voorbeelden van hardvochtige armstuurders (die deze functie veelal bekleedden met het oog op de eigen carrière), betuttelende diaconieën, en bedeedden die als kinderen werden behandeld.

In dit interview staat evenwel niet het product, maar het proces centraal. Hoe speelt een leraar zoiets klaar?

Kort's laatste stelling bij het proefschrift luidt: *'Het schrijven van een proefschrift zou voor veel onderwijsgevend en uitstekende remedie kunnen zijn tegen drei-*

gende burn-out en, wie weet, tevens een alternatieve therapie tegen algehele debilisering'.

Er waren collega's die hem dit niet in dank afnamen, terwijl de stelling juist stimulerend bedoeld was.

Het promotieonderzoek was voor Albert Kort een uit de hand gelopen hobby, in het verlengde van zijn lestaak: 'In de lessen ben je bezig met de verduidelijking van andermans denkbeelden. Als leraar ben je in zekere zin een doorgeefluik van de bevindingen van andere lieden, of dit nu historici, economen, psychologen, geografen of sociologen zijn. Als leraar ben je voor je leerlingen een soort architect en profeet die vorm, begrip én betekenis moet geven aan de ideeën en denkbeelden van anderen. Als je bezig bent met onderzoek, doe je meer. Je zoekt, schept, geeft vorm en betekenis aan de dingen die je hebt onderzocht.'

Zijn rector is trots. Het komt tenslotte niet zo vaak voor, een promovendus in het corps. Van de honderd collega's is Kort de enige gepromoveerde. De promotieplechtigheid werd door

ruim twintig collega's bijgewoond.

'Het hadden er meer geweest, maar ik moest uit financiële overwegingen een limiet stellen. De meesten waren onder de indruk, omdat ze het nog nooit eerder met eigen ogen hadden aanschouwd.'

De kleine man is van alle tijden

Hoe is je interesse voor het onderwerp armoede en armenzorg ontstaan?

'Toen ik op de middelbare school zat, werd me verteld welke rol de grote personen in de geschiedenis speelden. Aandacht voor de naamlozen was er niet of nauwelijks. Pas in de jaren zeventig leek hierin verandering te komen, toen de schijnwerpers van de historici tevens werden gericht op de arbeidersbeweging. Ook hier kregen de leiders vrijwel alle aandacht. De arbeidersaristocratie stond centraal, de gewone man kwam er niet of nauwelijks aan te pas. Bij een onderzoek naar de armoede en armenzorg kom je de naamlozen uit de geschiedenis wel tegen. Dit is echter niet de enige reden. De geschiedenis van de armoede is niet anders dan een voortdurende

Geen cent te veel

Armoede en armenzorg op Zuid-Beveland, 1850-1940



18

strijd om de verdeling van de schaarse goederen en deze strijd vormt in zekere zin de motor van de geschiedenis. In de armenzorg komen rijk en arm elkaar tegen. Voor de armen is de zorg een overlevingsstrategie, voor de rijken een overheersingsstrategie waarmee het gedrag van de bedeelenden kan worden beïnvloed.

Een ander argument om voor dit onderwerp te kiezen was de actualiteitswaarde. Armoede is tenslotte een fenomeen van alle tijden en plaatsen. De manier waarop de armen werden geholpen, is echter sterk aan tijd en plaats gebonden en is sterk afhankelijk van het beschavingspeil. De armenzorg op het Zeeuwse platteland in de negentiende eeuw was anders dan de zorg in de zeventiende-eeuwse Hollandse stad.'

Kort vertelt hoe het idee voor een dissertatie bij hem rijpte. Al tijdens de laatste jaren van zijn doctoraalstudie aan de Vrije Universiteit, onderzocht hij in plaatselijke archieven allerlei zaken die met de sociale geschiedenis te

maken hebben. In het *Historisch Jaarboek voor Zuid- en Noord-Beveland* publiceerde hij artikelen over zaken als de geschiedenis van de volkshuisvesting, de armenzorg in Goes en het plaatselijk onderwijs. Maar hij wilde wat substantiëlers doen, een grootschalig onderzoek over een lange periode. Zijn tijd- en energievretende leraarsbaan eiste aanvankelijk te veel aandacht. Pas in 1995 – na twaalf jaar voor de klas – durfde hij de stap te zetten. Hij zocht contact met een promotor en zette zijn plannen uiteen.

Welke centrale boodschap draag je uit in deze dissertatie?

'Ik hoop dat ik erin geslaagd ben duidelijk te maken hoe belangrijk een studie naar de geschiedenis van de armoede en armenzorg is. De armenzorg ging aan de verzorgingsstaat vooraf. De mensen moeten zich bewust worden hoe lang het duurde en welke zware strijd geleverd moest worden voordat de verzorgingsstaat gestalte kreeg. Zeker op het platteland bleven de openbare armbesturen en diacono-

nieën tot diep in de twintigste eeuw invloedrijk. Pas in 1965, toen de Algemene Bijstandswet van kracht werd, was het laatste stukje armenzorg verdwenen. Toen pas moest de gunst van de bedeling definitief wijken voor het recht op onderstand.

Ik ben bang dat als gevolg van de voortschrijdende individualisering, die zo kenmerkend is voor onze westerse maatschappij, de verzorgingsstaat in zeer snel tempo kan worden afgebroken. Solidariteit, in mijn ogen de belangrijkste pijler van de verzorgingsstaat, is immers niet opgewassen tegen massaal egoïsme.'

Een eenzame onderneming

Hoeveel jaren is er aan het project gewerkt, en op wat voor momenten?

'Ik ben in juni 1995 begonnen en in augustus 2000 was het definitieve manuscript gereed. In totaal heb ik er dus ruim vijf jaar aan gewerkt.

'Als gepromoveerd leraar weet je hoe plezierig én lastig schrijven kan zijn. Je kunt leerlingen bij het maken van een scriptie of profielwerkstuk beter helpen wanneer je zelf onderzoekservaring hebt opgedaan.'

Onderscheid tussen archiefonderzoek en het schrijven kan ik niet maken. Ik weet wel dat verreweg de meeste tijd zat in het archiefonderzoek. Dat is het veldwerk. Het schrijven kost veel minder tijd, misschien een jaar, maar is veel intensiever. Je moet dan alles goed op een rijtje hebben en je moet inspiratie hebben. Soms deed ik wel een dag over het schrijven van één bladzijde. Ik troostte me dan met de gedachte van een beroemd schrijver – was het Willem Elsschot? – dat schrijven groten-deels neerkomt op schrappen. Gelukkig waren dit soort momenten uitzondering.

In het algemeen heb ik gelijkmatig gewerkt. Eén dag in het weekend, twee doordeweekse avonden en het grootste deel van de schoolvakanties. Ik moest het hebben van regelmaat. Slechts één

keer ben ik door een dal gegaan en heb ik het werk een aantal maanden grotendeels stil gelegd. Dat was toen mijn promotor een hoofdstuk over de bededen van ruim honderd bladzijden, waar ik meer dan een jaar aan gewerkt had, te lang en vooral te gedetailleerd vond. Even dacht ik dat al het werk voor niets was.

Flauwekul natuurlijk. Je kunt tenslotte een hoofdstuk gemakkelijker inkorten dan dat er nog allerlei zaken aan toegevoegd moeten worden. De leesbaarheid is er zeker door verbeterd.'

Had je steun aan enigerlei verband van promovendi of was het werken in eenzaamheid?

'Het schrijven van een proefschrift is zeker voor een buitenpromovendus een buitengewoon eenzame onderneming. Mensen die verbonden zijn aan de universiteit kunnen wat aan elkaar hebben. Ze beschikken bijna dagelijks over een klankbord. Ik zag mijn promotor twee tot drie maal per jaar. Af en toe kwamen we met meerdere promovendi bijeen. Gezellige bijeenkomsten waar we in algemene termen konden spreken over de problemen van onderzoekers. Specifieke zaken besprak ik met mijn promotor.

Het schrijven van een proefschrift is een solistisch gebeuren en dat past wel bij mijn persoon. Mijn vrouw en dochter zijn hier aan gewend. Ik heb nooit het idee gehad dat mijn gezinsleven er onder leed. Corry heeft me in het onderzoek altijd gestimuleerd. Zij vindt het belangrijk dat iemand iets onderneemt waar hij voor de volle honderd procent achter staat. Daarom was ze op de dag van de promotie ook zo verbaasd, toen iemand tijdens de receptie opmerkte dat ze, nu het project was voltooid, wel blij zou zijn omdat ze haar man weer terugkreeg. Misschien dat deze opmerking voor sommige gezinnen van toepassing is, ze geldt in ieder geval niet voor ons.'

Had je als 'buitenpromovendus' voordeel, of juist nadeel van je situatie, vergeleken met aio's?

'Op het eerste gezicht verkeert een buitenpromovendus in een nadelige positie. Hij beschikt immers over veel minder tijd dan een aio en heeft ook veel minder contact met zijn promotor. Hiertegenover staat echter één voordeel. Hij hoeft zich niet iedere dag op zijn onderwerp te fixeren. Hij kan er meer afstand van nemen. Vanuit dit

Marskramer en veldwachter uit 's-Heer Arendskerke (1920).

oogpunt beschouwd is lesgeven een welkome afwisseling, een verandering van spijs die een mens doet eten.'

Waar had je de tijd vandaan?

Waar haalde je de tijd vandaan? Anderen klagen dat ze het zó al druk hebben met lesgeven.

'Tijd is een rekbaar begrip. Waar een wil is, is een weg. Tijd maak je. Het doen van literatuur- en archiefonderzoek is voor mij een hobby en dus een vorm van ontspanning. Ik ben ervan overtuigd dat, als je je studie goed opzet en inricht, er nog volop tijd overblijft voor andere dingen. In de afgelopen vijf jaren heb ik me in geen enkel opzicht tekort gedaan. Van de twaalf weken vakantie heb ik er zeven tot acht besteed aan onderzoek. De overige gingen we op reis. In de zomervakantie meestal met vrouw en dochter een aantal weken naar Engeland, Schotland of Italië en in de krokus- of oktobervakantie een weekje met een gezelschap een verre reis naar Rusland, Syrië of Iran.'

Wat voor medewerking kreeg je van je schoolleiding?

'In 1995 heb ik twee lesuren ingeleverd in ruil voor een vrije middag die ik goed kon gebruiken voor het onderzoek. Voor de rest heb ik geen beroep gedaan op faciliteiten. Ik wilde me in dat opzicht niet verplichten. Afspraken met de promotor, graaf- en spitwerk in archieven en bibliotheken, lees- en schrijfwerk: dit alles heb ik strikt gescheiden gehouden van mijn werk voor school.

Als ik prioriteiten moest stellen, ging uiteraard de school voor. In de drukke meimaand bijvoorbeeld, wanneer de centraal schriftelijke eindexamens de aandacht opeisen – ik heb ieder jaar alle havo- en vwo-examenkandidaten onder mijn hoede – lag het promotie-onderzoek grotendeels stil.

Ik heb aan het onderzoek weinig ruchtbaarheid gegeven. Allereerst ben ik niet iemand die het nieuws van de daken schreeuwt. Het pad van een promovendus is bezaaid met voetangels en klemmen. Er kan van alles misgaan: gebrek aan voldoende archiefmateriaal, een plotseling opdoemende motivatiecrisis



of een onvoorziene gebeurtenis in de privésfeer. Ik zou het als een afgang hebben beschouwd, wanneer ik tussentijds het werk zou hebben moeten afbreken. Ik wilde in eerste instantie tegenover mezelf bewijzen dat ik de klus kon klaren. Een andere reden waarom ik er met mijn collega's niet veel over gepraat heb, is dat een promotieonderzoek voor de meesten van hen een ver-van-mijn-bed-show is. Het aantal academisch gevormde leraren in



Zeeuwse handarbeiders op Beveland circa 1930 en polderwerkers, bezig met herstel van een dijk na de zware storm van 1911 ('s-Heer Arendskerke).

het middelbaar onderwijs is de laatste jaren sterk teruggelopen; de kloof tussen het middelbaar onderwijs en de universiteit is gegroeid. Ook sectiegenoten heb ik weinig over het onderzoek verteld. Niet veel geschiedeniscollega's bezoeken een archiefinstelling. Hierbij komt nog dat een promotieonderzoek dermate specialistisch is, dat je niet mag rekenen op grote belangstelling.'

Een nuttig onderwerp

Wat kun je aan je leerlingen kwijt over je werk aan je dissertatie?

'Verrassend genoeg meer dan ik dacht. Leerlingen in de bovenbouw-havo/vwo zie ik twee uren in de week. Zowel in 4-havo als in 5-vwo behandel ik de geschiedenis van de verzorgingsstaat. Wat is er dan mooier om de algemene lijnen te illustreren met concrete voorbeelden uit de periode die aan de

totstandkoming van de verzorgingsstaat voorafging? Uit de notulen en correspondentie van de armbesturen stuiten we op mensen van vlees en bloed die de armbestuurders om onderstand verzochten. Soms kregen ze hulp in de vorm van geld, kleding, reisgeld of medicijnen. Een enkele maal werden ze in een huisje van het armbestuur gestopt zodat dit bestuur hen goed in de gaten kon houden. In Goes schakelde het armbestuur een politieagent in om het gedrag van de bedelden nauwlettend te volgen. Bleek dat ze geld uitgaven aan allerlei onnutte dingen, zoals café-, kermis- of bioscoopbezoek of kwam aan het licht dat hun kinderen de school verzuimden of niet geregeld naar de kerk gingen, dan aarzelden de armbestuurders geen moment de bedeling in te trekken. Mensonterend was de uitbesteding van wezen op het Bevelandse platteland die tot diep in de negentiende eeuw in het openbaar plaatsvond en die alle kenmerken van een slavenmarkt in zich droeg.

Leerlingen zijn geïnteresseerd in dit soort verhalen, niet alleen omdat ze concreet, soms zelfs spannend zijn, maar ook omdat ze zich afgespeeld hebben in de eigen woonplaats. Veel van wat in mijn verhaal beschreven wordt, is nog steeds zichtbaar aanwezig. Ik denk hierbij op de eerste plaats aan de kerken, maar zeker ook aan de vele bewaard gebleven armhuizen.

Promotie en lesgeven

Als gepromoveerd leraar weet je hoe plezierig én lastig schrijven kan zijn. Je kunt leerlingen bij het maken van een scriptie of profielwerkstuk beter helpen wanneer je zelf onderzoekservaring hebt opgedaan. Je weet uit eigen ervaring wat het opzetten van een onderzoek inhoudt. Je weet hoe onderzoeksvragen moeten worden geformuleerd, hoe de indeling in hoofdstukken dient te geschieden en hoe het best kort en bondig kan worden samengevat.'

Worden je lessen rijker door je wetenschappelijke arbeid, of worden je teksten helderder door je ervaring als docent?

'Al heb ik leraarschap en promotieonderzoek zo veel mogelijk gescheiden heb gehouden, ik zie wel degelijk voordelen in een combinatie. Promotieonderzoek vergroot het plezier in lesgeven. De activiteiten vullen elkaar aan, zowel in inhoudelijk als in methodisch opzicht. Wat is er mooier

Register op 1

om in de archieven te spitten en daar op verhalen te stuiten – komische en tragische – die je een dag later gelijk kunt vertellen in de klas? De verhalen zijn zo simpel dat je ze zelfs aan leerlingen in de brugklas kwijt kan.

Een kennis van ons, docent op een basisschool in 's-Heer Hendriks-kinderen, heeft mijn boek gekocht omdat hij er verhalen in aantreft die hij zo aan kinderen uit groep zeven kan vertellen. Er zitten elementen in die zowel hoogleraren als basisscholieren aanspreken!

Het schrijven van de dissertatie ging me gemakkelijk af. Ongetwijfeld speelde mijn ervaring als docent hierbij een belangrijke rol. Je bent als leraar immers voortdurend bezig met bondig en helder formuleren en samenvatten, zonder dat je het soms zelf in de gaten hebt. Ook de promotieplechtigheid zelf heeft me niet voor onoverkomelijke problemen geplaatst. Integendeel, als docent ben je gewend om in het openbaar te spreken en voelde ik niet die zenuwen die anderen vaak wel hebben. Pijnlijke stiltes zijn er niet gevallen. Ook al werden er pittige vragen gesteld, als docent ben je hier op voorbereid en ben je niet snel uit je evenwicht gebracht.'

Wat kun je aan Kleio-lezers aanbevelen, die ook overwegen hun lestaak te combineren met promotie-onderzoek? Of wat kun je ze afraden?

'Ik kan ze een hoop aanraden.

Allereerst: overweeg een promotieonderzoek en roep niet op voorhand dat het niets voor je is. Denk wel goed na over welk onderwerp je wilt uitspitten. Je moet een enorme affiniteit hebben met het onderwerp en er moeten aanknopingspunten met het onderwijs in zitten. Het onderwerp moet concreet zijn en in zekere zin ook kinderen tot de verbeelding spreken. Ik denk dat een lokaal-historische studie naar de armoede en armenzorg, zoals ik die heb verricht, aan deze eisen voldoet. Het is niet voor niets dat de lokale media er aandacht aan besteden. Ze zouden dit niet doen, als ze van mening waren dat het onderzoek niet voor een groot publiek interessant was.

Verder: de meeste archiefbewaarplaatsen in Nederland en België pullen uit van historisch materiaal dat erom schreeuwt door historici te worden bewerkt, desnoods tot een proefschrift. Collega's, grijp je kans! Er zijn genoeg interessante onderwerpen. Wat te denken van het functioneren van het plaatselijk bestuur in heden en verleden, het

onderwijs, de sociale zorg, de huisvesting, de openbare gezondheid of iets dergelijks?

De beperking tot één regio is beslist geen nadeel. Lokale geschiedenis is in mijn visie niets anders dan macro-geschiedenis op micro-niveau. Ontwikkelingen die voor de geschiedenis van Nederland van belang zijn, zie je concreet terug in de geschiedenis van de plaats of streek waar je woont of werkt.'

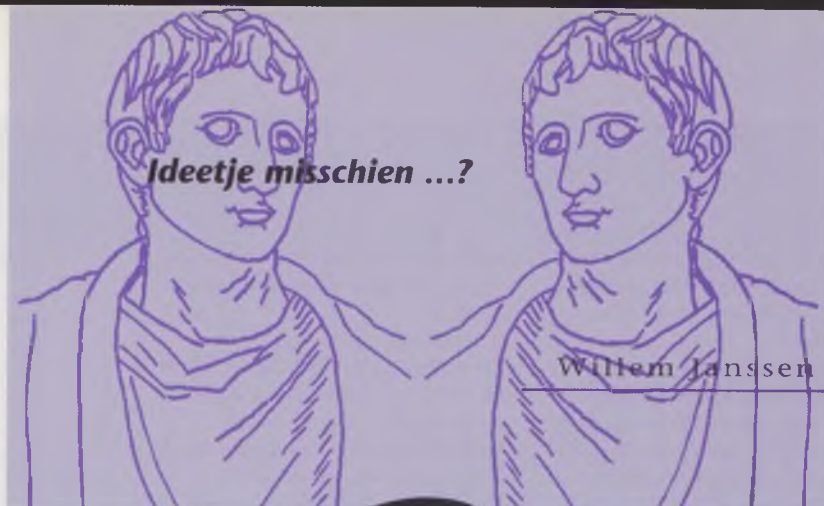
'Wat is er mooier om in de archieven te spitten en daar op verhalen te stuiten – komische en tragische – die je een dag later gelijk kunt vertellen in de klas?'

Wat nu? Bang voor het zwarte gat, of staan er nieuwe projecten op stapel?

'Eerst ga ik een paar maanden uitrusten en wennen aan een wat lager levenstempo. Het doen van onderzoek blijft me echter boeien. Vandaar dat ik ja heb gezegd op een verzoek van de Zeeuwse historicus Jan Zwemer om mee te doen aan een grootschalig onderzoek naar de geschiedenis van Zeeland in de periode 1950-1965. Van zijn hand is vorig jaar een boek over de naoorlogse historie van Zeeland verschenen. Aangezien het werk dat nu op stapel staat te groot is voor één persoon, heeft hij meerdere historici en journalisten gevraagd een bijdrage te leveren. Ik ga – hoe kan het ook anders – de sociaal-maatschappelijke geschiedenis voor mijn rekening nemen. De jaren vijftig die we gaan bestuderen mogen dan in de geschiedschrijving bekend staan als een periode van rust, voor mij zal deze rust de komende tijd niet gelden.'



Albert Kort en
dochter Mirjam
met de bul.



Ideetje misschien ...?

Willem Janssen

Geschiedenis is poppenkast

22

*Tijdens de VGN-
Didactiekconferentie in
januari liet Willem Janssen
zien wat er allemaal kan
gebeuren als je in je klas
poppenkast speelt.
Historische figuren,
historische problemen,
komen uit de verf.
Leerlingen zijn enthousiast,
verdiepen zich in zaken,
relativeren, en als leraar
kun je goed zien wat nog
niet echt begrepen is.*

Jaren geleden vroeg een collega aan mij of ik voor mijn zoontje een poppenkast wilde hebben waar haar kinderen nooit meer mee speelden. Zonder daar echt over na te denken zei ik, dat ik dat ding wel wilde hebben. Een paar dagen later stond de poppenkast op school. Omdat ik hem niet direct mee naar huis kon nemen kwam het gevaarte zolang in mijn klas te staan. Dit had het onbedoelde neveneffect dat iedere klas die binnenkwam, vroeg 'gaan we poppenkast spelen?' Ik maakte me er met een vaag antwoord vanaf, maar de enthousiaste reacties brachten mij wel op het idee dat er in mijn lessen misschien iets mee te doen was. Maar wat en hoe? In een speelgoedwinkel ging ik op zoek naar poppenkastpoppen. Maar deze leken mij niet geschikt voor de knuisten van mijn leerlingen. Het gevolg was dat de kast jaren ongebruikt in het lokaal bleef staan. Mijn zoontje heeft er nooit mee gespeeld.

De kast stond niet in de weg, maar regelmatig speelde het idee door mijn hoofd, zonder dat ik een oplossing had voor de problemen die het poppenkast spelen in geschiedenislessen met zich meebracht.

Stokpoppen

Anderhalf jaar geleden wachtte ik na een lange lesdag op het station op de trein naar huis toen ik het ineens wist: stokpoppen! Een latje met daarop een kartonnen figuur.

Een karakteristieke kop van een koning, een bisschop, een edelman, een boer zoeken, eigenlijk van alles wat je maar wilde. Vergroten zodat de kenmerken

achterin de klas nog te herkennen zijn, op karton plakken, uitsnijden en op een latje spijkeren. Het idee was er.

Ik ging er niet direct mee aan de slag, maar in de weken daarna verzamelde ik wat figuren die bruikbaar leken voor een aantal poppen. In een weekend ben ik er achter mijn computer mee aan de slag gegaan. Scannen, vergroten, bijwerken, opplakken, uitsnijden. Ik maakte een serie poppen die bij het onderwerp pasten waar ik op dat moment in de brugklas mee bezig was: de Middeleeuwen.

Poppen mee naar school. Spannend was het wel, wat zou er in de klas mee gebeuren? Het resultaat was boven verwachting, zeker toen ik het probleem van de kast had opgelost. De oude poppenkast bleek niet echt bruikbaar. Daarachter is slechts ruimte voor een enkele leerling. Ik zette gewoon twee tafels voor de klas, met daarop twee andere tafels met het blad naar voren. Nu had ik genoeg speelruimte voor twee of drie leerlingen.

Poppen laten praten

De poppen bleken een uitdaging te vormen die leerlingen dwong de middeleeuwse standenmaatschappij aan een nader onderzoek te onderwerpen. Het werd al vlug één les voorbereiden op een les spelen.

De les waarin de klas, verdeeld in groepen, het spel voorbereidde, leverde tientallen vragen op over de rol van de koning, paus, bisschop, burger en boer in de Middeleeuwen. Het gaf een prachtig beeld van wat de kinderen

Willem Janssen werkt op de Roncalli Mavo in Rotterdam en is mede-auteur van de methode 'Bronnen'.

Register op Kleio

Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN)

Jaargang 41/2000

	nr	/ pag		nr	/ pag
ARTIKELEN					
Cees Bol, Na schrift en boekdrukkunst...	7	16	opdracht.		
Het Internet en het Nederlandse geschiedenis- onderwijs			Thijs van Vugt, Lerarenopleidingen. Eenheid in verscheidenheid?	2	31
Frank Brandsma, Arthur, koning uit een ver- veleden?	4	3	Jan Walravens, Onderwijs op de schop. 25 Jaar archeologie op de Philips van Horne SG in Weert.	6	26
Wim van den Doel, De band verbroken.	8	8	Hans Werker, De Middeleeuwen in de klas.	1	13
Roepingsbesef contra realiteit.			Net iets anders gegeven.		
Jannet van Drie en Jan Greep, Staatsinrichting in de basisvorming van het vmbo.	1	10	Theo van Zon, Het nieuwe examenprogramma.	2	24
Een haalbare kaart?			Geschiedenisles in drie en vier vmbo.		
H.W. von der Dunk, Hoofd en hart: een korte terugblik op de eeuw 1900 - 2000	2	2	INTERVIEWS		
Bert Dijkstra, Geschiedenis en staatsinrichting op het vmbo. Een ingrijpende operatie.	1	6	Tineke Bogaerts en Jos Trippenensee, Een vuller van gaten. Kleiogesprek met Steven Saylor	5	19
Tom van der Geugten, Een mooie droom of werkelijkheid? Het beeld van tempo doeloe.	8	28	Marijke Meuwissen en Huub Oattes, Euroclio en de prijs van het succes	3	27
Kees van Kemenade, Wie kan de boog van Odysseus spannen?	3	2	Huub Oattes en Jan van Oudheusden, Politiek is voor een deel theater. Gesprek met Hans Wiegel	5	2
Politieke spotprenten en de Klassieken.			Jan van Oudheusden, De vader der structuur- begrippen. Gesprek met Leo Dalhuisen.	2	11
Magdaleen Kingmans en Henk Smeets, Molukkers in het eindexamen geschiedenis.	8	20	Jan van Oudheusden en Hans Pols, Ontmoeting, verbintenis en scheiding. Kleiogesprek met leden van de stofomschrijvingscommissie 'Nederland en Indonesië'	8	2
Een gemiste kans waar nog wat van te maken valt.			Hans Pols, 'We hadden het in eigen hand moeten houden'. Gesprek met Amerikadeskundige	6	2
Theo Kuipers en Johan Raven, Archieven en geschiedenisonderwijs: van kalverliefde tot LAT-relatie.	4	30	Willem Post.		
Huub Kurstjens, Oude wijn en nieuwe kansen.	2	19	Jos Trippenensee en Huub Oattes, Een dilettant kan ver komen. Gesprek met Geert Mak.	1	29
Geschiedenis en staatsinrichting in de bovenbouw van het vmbo.			MUSEUMNIEUWS		
Dick van Lente, De technische cirkel.	3	14	Maria van Haperen, Het Limburgs Museum.	7	28
De tweede industriële revolutie en het ontstaan van technische netwerken.			Jan van Oudheusden, Museum Het Valkhof.	2	16
John Louws en Menno van den Hoek, Het project van de eeuw.	1	18	Jos Trippenensee, Het Amsterdams Historisch Museum.	3	30
Ger Jan Onrust, Afbeeldingen als basis.	7	6	RECENSIE-ARTIKELEN		
Zelfstandig historisch onderzoek in de eigen omgeving.			<i>Boek van de maand</i>		
Jan van Oudheusden, In de voetsporen van koning Arthur. Drie historische Arthur-sites in Zuid-Engeland.	4	8	Maria Boersen, Geschiedenismethode voor de pabo	3	32
Hans Pols en Marijke Meuwissen, Operatie vmbo. Inleiding op het themanummer 'Geschiedenis en vmbo'.	1	2	Bespreking van: Wim Kratsborn, <i>Onvoorspelbaar verleden. Geschiedenis van prehistorie tot heden.</i>		
Hans Pols en Marijke Meuwissen, Berichten van het front. Het grote gat tussen wat moet en wat mag.	1	3	Stefan Boom, Geschiedenis in beeld.	7	26
Nienke Pool en Jos Beelen, Scholen adopteren monumenten. Een monument als kapstok voor vaardigheden en kennis.	3	8	Bespreking van: J. Beijerman-Schols, J.F. Heijbroek, E.M.L. van der Maas, J.C. Nix, E.F. van der Wolde, <i>Geschiedenis in beeld.</i>		
Janneke Riksen, Een probleemstelling? Hoe kom je eraan? Het formuleren van goede hoofd- en deelvragen voor een profielwerkstuk.	6	8	Hans Frieling, Estland tussen toen en straks.	5	24
Genio Ruesen, De papieren werkelijkheid: het PTA.	6	13	Bespreking van: Carolijn Visser, <i>Uit het moeras.</i>		
Jos Trippenensee, Inleiding bij het Arthur-nummer.	4	2	Tom van der Geugten, Tipje van de sluier.	8	40
Greetje de Vries, Docent in de tweede fase.	3	22	Bespreking van: Esther Captain, Marieke Hellevoort en Marian van der Klein (red.), <i>Vertrouwd en vreemd. Ontmoetingen tussen Nederland, Indië en Indonesië.</i>		
'Vluchten kan niet meer'.			Huub Oattes, De twintigste eeuw in een doosje	1	32
Greetje de Vries, De praktijk van de praktische	7	20	Bespreking van de cd-rom <i>Retrospect.</i> <i>De geschiedenis van de twintigste eeuw.</i>		

Jan van Oudheusden, Plaats en tijd in het platte vlak.

Bespreking van: Jeremy Black (gen.ed.), *DK Atlas of World History*.

Raymond Serré, De wereld van Sofie en de reis van Theo.

Bespreking van: Jostein Gaarder, *De wereld van Sofie. Roman over de geschiedenis van de filosofie* en Catherine Clément, *De reis van Theo. Roman over de geschiedenis van de theologie*.

Boeken

Patty Bange, Drink mee of ga weg. Erasmus en zijn 'Lof der zotheid'

Bespreking van de nieuwe uitgave van SUN.

Joop de Jong, De waaier van het fortuin.

Vier eeuwen contact en beïnvloeding.

Artikel rondom *De waaier van het fortuin*.

Films

Stefan Boom bespreekt: *Land and Freedom / Tierra y Libertad*.

Anton van Hooff, 'Gladiator' doet oude tijden herleven.

Jan van Oudheusden, Eén gegeven, twee interpretaties.

Bespreking van *Excalibur* en *First Knight*.

CD-ROM

Huib Oattes, Thuis of op school het Anne Frank Huis bezoeken?

Bespreking van: *Anne Frank Huis. Een huis met een verhaal*.

LESMATERIAAL EN TIPS

Stefan Boom, Werken met historische films.

Voorbeeld van een aanpak

Cunera Clijn en Peter van Drunen, Werkpraktijk

Europa. Praktische opdrachten maken met behulp van Internet.

Tom van der Geugten, Filmbeelden Katern in Kleio 8 van Nederlands-Indië.

Vragen en opdrachten bij fragmenten van

Gordel van smaragd, *Oeroeg* en *Tempo doeloe*.

Oude filmbeelden van Nederlandsch-Indië 1910-1915.

Tom van der Geugten, Indië op Internet.

Tom van der Geugten, Tinka's in de toko.

Wat hoort bij wat? Nederlandse woorden uit Indonesië.

Kees van Kemenade, Wie kan de boog van Odysseus spannen? Politieke spotprenten en de Klassieken.

Met suggesties voor opdrachten.

Ger Jan Onrust, Afbeeldingen als basis.

Zelfstandig historisch onderzoek in de eigen omgeving.

Jan van Oudheusden, Speelfilm en

praktische opdrachten.

Met opdrachtformulier voor de leerling.

Janneke Riksen, Een probleemstelling?

Hoe kom je eraan? Het formuleren van goede hoofd- en deelvragen voor een profielwerkstuk.

Elise Storck, Politiek en *Metro*.

De weg leren in staatsinrichting en politiek met knippen en plakken.

Ineke Veldhuis-Meester, Op zoek naar de echte Arthur.

Lesproject voor zelfstandig werkende leerlingen.

Greetje de Vries, De praktijk van de praktische opdracht.

CENTRAAL EXAMEN

J. Bouwsma, Novemberbrief van de CEVO over de examens geschiedenis havo en vwo.

Stofomschrijving van 'Nederland en Indonesië. Vier eeuwen contact en beïnvloeding'.

Hans Pols en Jan van Oudheusden, Het examen van 2000. Maatgevend voor de nieuwe eeuw?

EXAMENPROGRAMMA VMBO

Examenprogramma VMBO Geschiedenis Katern Kleio 2 en staatsinrichting.

Huib Kurstjens, Oude wijn en nieuwe kansen.

Geschiedenis en staatsinrichting in de bovenbouw van het vmbo.

Theo van Zon, Het nieuwe examenprogramma. Geschiedenisles in drie en vier vmbo.

VARIA

Commissie Volwasseneneducatie, Het vak geschiedenis en staatsinrichting in de tweede fase en de nieuwe leerwegen.

René Corbeij, De methode. Het enige houvast dat in je tas past. Reactie op het inspectierapport over de eerste vijf jaar basisvorming.

Verslag van de VAVO-brainstormmiddag 18 februari 2000.

Loek Janssen, Herinneren en herdenken.

Verslag van de jaarvergadering van Euroclio in Lissabon, 25 en 26 maart 2000.

R. Kerkhoven, Reactie op het interview van Willem Post.

Annet van Leersum en Ineke Veldhuis-Meester, Pedagogie en didactiek. Reacties op het inspectierapport over de eerste vijf jaar basisvorming.

Jan van Oudheusden, De Geschiedenisdagen.

Terugblik op een unieke ontmoeting met vakgenoten, november 2000.

Jan van Oudheusden, Geschiedenisonderwijs op de schop. Veldraadpleging over concept-rapport-De Rooij.

VGN

Bestuur en commissies

KLEIO-Katern bij de VGN-jaarvergadering in KLEIO 1 18 maart.

- Agenda 3

- Verslag van de Algemene Ledenvergadering 20 maart 1999 2

- Jaarverslag van het bestuur over 1999 en Beleidsplan 2000 4

- Jaarverslag van de internationaal secretaris van de VGN 6

- De commissies: jaarverslagen en plannen 7

- Financieel jaarverslag 1999 en begroting 2000 14

Onderwijs Advies Commissie, De VGN in de 21e eeuw. Sterkte/zwakte analyse. Katern Kleio 6

Tineke Bogaerts, De Jaarvergadering van de VGN, 18 maart 2000 3 47

– Jaarrede 2000 van VGN-voorzitter Kees Weltevrede.

– Verslag van de jaarvergadering van de VGN 2000.

– Uitreiking van de Huib de Ruijterprijs aan Leo Dalhuisen.

C. Weltevrede en J.C.H. Blom, Brief aan de Vaste Kamercommissie van OC&W betreffende de positie van geschiedenis op het vmbo. 8 54

RECENSIES

CD-ROMS

Anne Frank Huis. Een huis met een verhaal. (H. Oattes) 4 25

CSE CD-rom De oorlog in Indië. 8 48

Zes verhalen (H. Oattes)

CD-rom Ontdekkingsreizigers van de Nieuwe Wereld (A. Mens) 6 35

Retrospect. De geschiedenis van de twintigste eeuw (Huub Oattes) 1 32

Websites

Amerikaanse websites voor de verkiezingen (C. Bol) 6 7

Arthur op het Internet (C. Bol) 5 38

Indië op Internet (T. van der Geugten) 8 37

Middeleeuwse bronnen (C. Bol) 2 41

Negentiende-eeuwse sites (C. Bol) 5 38

Oude Geschiedenis (C. Bol) 1 40

Vroege Nieuwe Geschiedenis (C. Bol) 3 50

Methode

Wim Kratsborn, Onvoorspelbaar verleden. Geschiedenis van prehistorie tot heden (M. Boersen) 3 32

Liek Mulder, Montesquieu. Nederlandse staatsinrichting, 3 39

Jeremy Black (gen.ed.), DK Atlas of World History (J. van Oudheusden) 6 24

Tijdschriften

'Middeleeuwen aan zee', themanummer van *Madoc, Tijdschrift over de Middeleeuwen*, jg. 13, nr. 4 (H. Pols) 7 35

Skript, jg. 22, nr 1 (J. Van Oudheusden) 3 41

Geschiedenis - Nederland

Remieg Aerts, Herman de Liagre Böhl, Piet de Rooy en Henk te Velde, Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-1990 (J. van Oudheusden) 1 37

Patty Bange, Drink mee of ga weg. Erasmus en zijn 'Lof der zotheid'. 7 10

S. Umberto Barbieri, Leen van Duin (red.), Honderd jaar Nederlandse architectuur, 1901-2000. Tendensen en hoogtepunten (H. Pols) 5 31

J. Beijerman-Schols, J.F. Heijbroek, E.M.L. van der Maas, J.C. Nix, E.F. van der Wolde, *Geschiedenis in beeld* (S. Boom) 7 25

Tom van den Berge, Karel Frederik Holle, theeplanter in Indië 1829-1896 (H. Pols) 8 52

Hans Bonke, De zeven reizen van de Jonge Lieve. De biografie van een VOC-schip 1760-1781 (J. van Oudheusden) 7 39

Peter Bootsma en Willem Breedveld, De verbeelding aan de macht. Het Kabinet-Den Uyl 1973-1977 (Jan van Oudheusden) 1 35

Rob Bouman, Twee moeders. Kampdagboeken en Bersiap (M. van Haperen) 8 52

Esther Captain, Marieke Hellevoort en Marian van der Klein (red.), *Vertrouwd en vreemd. Ontmoetingen tussen Nederland, Indië en Indonesië* (T. van der Geugten) 8 40

H.W. van den Doel, Afscheid van Indië. De val van het Nederlands imperium in Azië (J. van Oudheusden) 8 45

E. Duivenvoorden, Een voet tussen de deur. Geschiedenis van de kraakbeweging 1964-1999 (H. Moors) 7 39

Jeroen van den Eijnde, René Kok en Kees van den Oord (red.), Brieven van Fanny Philips aan Ans Schreurs 1942-1943 (J. van Oudheusden) 7 41

P.C. Emmer, De Nederlandse slavenhandel 1500-1850 (H. Moors) 7 36

Lambert Giebels, Soekarno. Nederlandsch onderdaan, een biografie 1901-1950 (S. Boom) 8 46

J. van Goor, Indische avonturen. Opmerkelijke ontmoetingen met een andere wereld (C. van Boxtel) 8 50

Germaine Groenier, Vijf dagen bedenktijd. Leven na Dolle Mina (M. Meuwissen) 1 36

Wichert ten Have, De Nederlandse Unie. Aanpassing, vernieuwing en confrontatie in bezettingstijd 1940-1941 (J. van Oudheusden) 3 37

Benjamin Heyl, De vijf concentratiekampen in Nederland 1940-1945: het vergeten hoofdstuk (J. van Oudheusden) 6 33

Han van der Horst, Nederland. De vaderlandse geschiedenis van de prehistorie tot nu (J. van Oudheusden) 8 47

Els Jacobs, Koopman in Azië. De handel van de Verenigde Oost-Indische Compagnie tijdens de 18de eeuw (C. van Boxtel) 8 14

Joop de Jong, De waaier van het fortuin. Vier eeuwen contact en beïnvloeding. Joke Linders, Doe nooit wat je moeder zegt. Annie M.G. Schmidt, de geschiedenis van haar schrijverschap (M. Meuwissen) 3 42

Remco Meijer, Aan het hof. De monarchie onder koningin Beatrix (M. Meuwissen) 1 37

Jan Bastiaan Molewater, 'Hoe zal het met mij aflopen?'. Het studentendagboek 1833-1835 van Jan Bastiaan Molewater, ed. Henk Eijssens (J. van Abel) 5 34

Marco Mostert, 754: Bonifatius bij Dokkum vermoord (J. van Oudheusden) 2 38

Hans Münstermann, Het gelukkige jaar 1940 (M. Meuwissen) 5 30

Herman Pleij, Tegen de barbarij. Tien stukken over vaderlandse beschaving (M. Meuwissen) 6 29

Anneke Ribberink, Leidsvrouwen en zaak-waarnemers. Een geschiedenis van de actiegroep Man Vrouw Maatschappij (MVM) 1968-1973 (G. Geerdink) 5 29

G.J. Schutte, Oranje in de achttiende eeuw (J. van der Leeuw-Roord) 2 37

- J.C. Streng, 'Stemme in de staat'. De bestuurlijke elite in de stadsrepubliek Zwolle 1579-1795 (H. Pols) 5 33
- Willem Velema (samenst.), Het aanzien van een millennium. Kroniek van historische gebeurtenissen van de Lage Landen 1000-2000 (J. van Oudheusden) 3 43
- Hermanus Verbeeck, Memoriaal ofte mijn levensraijsinghe, ed. Jeroen Blaak (J. van Abel) 5 34
- Kees Versteegh, De honden blaffen (Dik Verkuil) 1 35
- E. van de Wall, Socrates in de hemel? Een achttiende-eeuwse polemieek over deugd, verdraagzaamheid en de vaderlandse kerk (H. Moors) 7 36
- Johan S. Wijne, De 'vergissing' van Troelstra (J. van Oudheusden) 2 38

Geschiedenis - wereld

- Dorine Bronkhorst, Tropenocht. Indische en Europese kleding in Nederlands-Indië (T. van der Geugten) 8 50
- John Cornwell, Hitlers paus. De verborgen geschiedenis van Pius XII (H. Termeer) 3 41
- Gita Deneckere, Het katoenoproer van Gent in 1839. Collectieve actie en sociale geschiedenis (J. van Woensel) 7 38
- Maarten Doorman en Heleen Pot (red.), Filosofen van deze tijd (H. Moors) 7 33
- Henk Driessen (red.), In het huis van de islam. Geografie, geschiedenis, geloofsleer, cultuur, economie, politiek (M. Meuwissen) 6 30
- Isidore Epstein, Het jodendom. Joodse godsdienst in historisch perspectief (M. Meuwissen) 6 31
- David Fromkin, Het lot der mensheid. Van de dageraad der beschaving tot de eenentwintigste eeuw (H. Moors) 7 33
- Robert D. Kaplan, Balkanschimmen. Een reis door de geschiedenis (J. van Oudheusden) 3 38
- Clive A. Lawton, Het verhaal van de Holocaust (M. van Haperen) 6 34
- Joep Leerssen, Nationaal denken in Europa. Een cultuurhistorische schets (J. van Oudheusden) 5 32
- John Miksic en Anthony Reid (red.), Geschiedenis van Indonesië. Land, volk en cultuur (H. Bulthuis) 8 47
- L. Panhuysen, De beloofde stad. Opkomst en ondergang van het koninkrijk der wederdopers (H. Moors) 7 35
- M. Poorthuis en Th. Salemink, op zoek naar de blauwe ruiter. Sophie van Leer: een leven tussen avant-garde, jodendom en christendom 1892-1953 (H. Moors) 7 40
- Willem Post, Dollars, macht en idealen. Het Amerikaanse presidentschap en de verkiezingen van 2000 (Jan van Oudheusden) 6 33
- Georges Renoy, Geschiedenis van de post: Universele link (H. Moors) 6 32
- Marc Reynebeau, De eeuw van België (S. Boom) 2 37
- Ries Roowaan, Herdenken in Duitsland. De centrale monumenten van de Bondsrepubliek 1949-1993 (R. Slotboom) 5 35
- Pien Steringa, Nederlanders op reis in Amerika, 1812-1860. Reisverhalen als bron voor negentiende-eeuwse mentaliteit (H. Moors) 5 32

- Carel de Vos van Steenwijk, Een grand tour naar de nieuwe republiek: journaal van een reis door Amerika 1783-1784, ed. Wayne te Brake (H. Pols) 7 38
- Mark van den Wijngaert en Herman de Prins, Oost tegen West, Noord tegen Zuid. De wereld in de tweede helft van de twintigste eeuw (J. van Oudheusden) 5 31
- Esther Wils, Wonen in Indië (T. van der Geugten) 8 50

Fictie

- Thomas Brussig, Am kürzeren Ende der Sonnenallee (R. Slotboom) 2 39
- Max de Bruijn, Expats. Roman over Nederlanders overzee (T. van der Geugten) 8 50
- Catherine Clément, De reis van Theo. Roman over de geschiedenis van de theologie (R. Serré) 3 24
- Jostein Gaarder, De wereld van Sofie. Roman over de geschiedenis van de filosofie (R. Serré) 3 24
- M. George, Cleopatra, memoires, deel 1: Dochter van de farao, deel 2: De slangenkroon (C. van Bortel) 7 34
- James Mallory, Merlijn, deel 1: De oude magie, deel 2: Tovenaar des Konings, deel 3: Het einde van de magie (J. Trippenzee) 4 22
- Sosalind Miles, Guenevere. Koningin van het Zomerland. Boek I (J. van Oudheusden) 4 21
- Gina B. Nahal, Het noodlotskind (M. Meuwissen) 5 30
- Carolijn Visser, Uit het moeras (H. Frieling) 5 24
- Jack Whyte, De Camelot kronieken (J. Trippenzee) 4 21
- Marion Zimmer Bradley, Nevelen van Avalon, Het huis in het woud, Vrouwe van Avalon (M. Meuwissen) 4 22

Jeugdboeken

- Corona Gids: De auto, Gevechtsvliegtuigen, Beroemde scheepsrampen, De Tijd (C. van Bortel) 7 40
- Serie Oorzaak en Gevolg: Onafhankelijkheid in Afrika en De strijd van de Afro-Amerikanen voor gelijke burgerrechten (J. van Oudheusden) 1 38

Verder bevat ieder nummer van KLEIO de rubrieken 'Van de redactie' waarin hoofdredacteur Jan van Oudheusden het nummer toelicht, 'In 't kort', waarin Jos Trippenzee recent verschenen boeken signaleert, en 'Kleiokrant' met informatie over nieuw lesmateriaal, websites, tentoonstellingen, symposia, cursussen en nascholing, samengesteld door Tineke Bogaerts.



van eerdere lessen hadden opgestoken en stelde mij in de gelegenheid om dat inzicht bij te sturen en te verdiepen. Het spelen van het spel was een dolle boel. Actie poppenkast geslaagd. Met dit succes ging ik naar een collega op een andere school. Zou het bij hem ook gaan? Een paar weken later belde hij me enthousiast op: het was fantastisch.

In hetzelfde schooljaar maakte ik nog een aantal series, voor lessen in andere leerjaren. En ook daar waren de poppenkastlessen, leuk en (natuurlijk) leerzaam.

Tijdens een workshop op de VGN-startersconferentie (januari 2001) is de poppenkast door ruim dertig jonge docenten 'getest' en geslaagd voor het examen: poppenkast is voor alle leerlingen op alle niveau's een uitstekend leermiddel.

Mogelijkheden met de poppenkast

– Diagnose

Bijvoorbeeld: hebben de leerlingen door hoe het Romeinse Rijk in de keizertijd werd bestuurd?

– Verwerking van de stof
Bijvoorbeeld: wat gebeurde er als een horige boer niet aan zijn verplichtingen kon voldoen.

– Inleving en standplaatsgebondenheid
Bijvoorbeeld: hoe afhankelijk was een arbeider rond 1880 van zijn baas?

– Onderzoek
Bijvoorbeeld: wat gebeurde er in 1938 in München? Leerlingen zoeken uit wat zich afspeelde rond de conferentietafel in september '38 en spelen dat na.

Wil je het ook proberen?

Van het materiaal van de VGN-workshop heb ik nog enige setjes over van zo'n dertig poppen voor iedereen die met dit idee aan de slag wil. Neem contact met mij op of maak je eigen poppen.

Willem Janssen, Ockenburg 38,
3328 TG Dordrecht.
Tel. 078-654 0391.
E-mail: wimtim@quicknet.nl

Poppen maken in tien stappen

Poppen zijn niet al te moeilijk te vinden: oude gravures, tekeningen uit stripboeken, karikaturen, postzegels. Met wat zoekwerk is bij ieder denkbaar onderwerp wel een serie poppen te maken.

stap 1

Vergroot de poppen tot A4 formaat en druk ze twee keer af: links en rechts kijkend (voor en achterkant).

stap 2

Zoek een kartonnen doos en snij met een stanleymes een stuk op A4 formaat uit.

stap 3

Plak een van de twee poppen met een pritstift op het karton.

stap 4

Snij en knip de pop uit.

stap 5

Smeer het A4 met de pop in spiegelbeeld in met de pritstift en plak deze op de achterkant. Door de pop tegen het licht te houden zie je of de pop op de goede plaats zit.

stap 6

Snij en knip het overtollige papier weg.

stap 7

Werk de randen bij met schaar en een zwarte stift.

stap 8

Zaag een latje op ca. 40 cm.

stap 9

Spijker de pop met kopspijkers op het latje. De pop is nu klaar.

stap 10

Herhaal dit tot het gewenste aantal poppen klaar is.

Het maken van een pop neemt vijftien à twintig minuten in beslag als alle materialen aanwezig zijn.



Vruchtbare samenwerking of theekransjes?

24

Op dezelfde VGN-didactiek-conferentie in januari 2001 gaf Hanneke Tuithof een workshop over het thema 'Hoe stimuleer je de individuele verantwoordelijkheid van leerlingen bij groepsopdrachten en zorg je ervoor dat het leerproces en de individuele bijdrage zichtbaar worden?'

Hier volgen haar tips

Ik wissel in mijn lessen groepsopdrachten af met individueel werken, werken in duo's en werkvormen waarbij ik als docent centraal sta. Groepsopdrachten gebruik ik in principe alleen als het meerwaarde heeft om de opdracht in een groep te laten uitvoeren.

Voorbeelden daarvan zijn:

- meningsvormende en inlevingsopdrachten: dan is het belangrijk dat leerlingen met elkaar discussiëren en elkaars mening horen;
- complexe en uitgebreide opdrachten waarbij het handig is om samen te werken, zoals het maken van een krant, een spel, een toneelstukje of een filmpje;
- opdrachten waarvoor veel informatie of bronnen bestudeerd moeten worden. Dan kan de informatie verdeeld worden over de groep, maar ook kunnen verschillende onderwerpen verdeeld worden over een hele klas.

Het organiseren van samenwerkend leren kan lastig zijn. Ik let bij de organisatie vooral op twee criteria: dat ik als docent een duidelijk beeld van het leerproces krijg en dat leerlingen zich individueel verantwoordelijk voelen voor het resultaat. Het passief meeliften op de inzet van andere leerlingen is altijd een probleem, maar in het geval van een praktische opdracht onaanvaardbaar.

Leerlingen dienen het belang van het werken in een groep in te zien en in ieder geval te weten *waarom* gekozen is voor een groepsopdracht.

Het samenstellen van groepen

Een groep bestaat bij mij in principe uit drie of vier personen. Vijf personen leidt al gauw tot meeliften. Bij groepen van drie personen is het vanuit mijn ervaring moeilijker om weg te duiken en is de individuele verantwoordelijkheid duidelijker. Daar geef ik de voorkeur aan. Maar ik kies ook voor groepen van vier in geval van grote, complexe opdrachten of als de samenstelling van de klas daar aanleiding toe geeft.

In sommige klassen is het mogelijk de leerlingen zelf de groepen te laten kiezen. Maar vaak kies ik voor een gemengde vorm. Leerlingen mogen twee of drie leerlingen opschrijven waar ze goed mee kunnen samenwerken. Voordat leerlingen hun keuze maken, bespreek ik het belang en het doel van de opdracht. Ik geef vrijwel altijd een cijfer voor het eindproduct of neem een vraag op in de toets. De leerlingen moeten bedenken hoe belangrijk het is dat er goed wordt samengewerkt. Vervolgens geef ik het verschil aan tussen goed met elkaar kunnen opschieten en goed met elkaar kunnen samenwerken. Op grond van de ingeleverde briefjes stel ik de groepen samen. Mijn streven is te zorgen dat iedereen bij minimaal één leerling van de eigen keuze in het groepje zit.

Namen groepje:

Docent:

Onderwerp:

Punten	Volledigheid in onderdelen	Punten
1 punt	☐ kaft met titel en afbeelding aanwezig	.....
1 punt	☐ titelpagina aanwezig met namen, titel en jaartal	.....
1 punt	☐ correcte inhoudsopgave aanwezig	.....
1 punt	☐ inleiding aanwezig	.....
1 punt	☐ antwoorden deelvragen aanwezig	.....
1 punt	☐ conclusie aanwezig	.....
1 punt	☐ bronnenlijst aanwezig	.....
1 punt	☐ uitgetypte opzet aanwezig	.....
1 punt	☐ evaluatie samenwerking en logboek aanwezig	.....
Kwaliteit hoofd- en deelvragen en antwoorden		
3/4 punten	☐ kwaliteit vier geformuleerde deelvragen (verband met hoofdvraag en formulering)	.....
5 punten	☐ inleiding met toelichting gekozen groep, hoofd-, en deelvragen en opbouw werkstuk	.....
12/16 punten	☐ toereikende antwoorden op de vier deelvragen	.....
10 punten	☐ conclusie waarin antwoorden deelvragen worden samengevat plus toereikend antwoord op de hoofdvraag	.....
Brongebruik		
3 punten	☐ bronnenlijst met alle bronnen volledig weergegeven (ook paginanummers)	.....
2 punten	☐ gebruik van twee of meer soorten informatiebronnen	.....
2 punten	☐ gebruik van originele informatiebronnen, zoals interviews	.....
5 punten	☐ verantwoord en kritisch gebruik van de bronnen (niet alleen overschrijven)	.....
Vormgeving en taalgebruik		
2 punten	☐ juiste paginanummering	.....
5 punten	☐ lay-out (alineas, verdeling tekst over pagina en titels)	.....
2 punten	☐ toepasselijke illustraties	.....
5 punten	☐ correct taalgebruik en correcte spelling	.....
Samenwerking		
5 punten	☐ waarheidsgetrouwe en reflectieve evaluatie van het samenwerken	.....
5 punten	☐ volledig en waarheidsgetrouw ingevuld logboek	.....

Totaal te behalen: 80 punten

Totaal:
delen door 8 =

Toelichting:

- Bij volledigheid onderdelen wordt alleen de aanwezigheid beoordeeld. Dit om ook een makkelijk te behalen basis voor het cijfer aan te brengen (er is 0,9 punt mee te behalen).
- Er mag bij de kaft en titelpagina en inhoudsopgave wel gekeken worden naar volledigheid van informatie, aangezien deze niet meer op kwaliteit beoordeeld worden.
- De kwaliteit van andere onderdelen wordt bij andere rubrieken bekeken.
- De opzet moet aanwezig zijn, uitgetypt als bijlage bij werkstuk.

Meer informatie

Over begeleiden en organiseren van samenwerkend leren:

Sebo Ebbens e.a., *Effectief leren in de les, basisvaardigheden voor docenten* (Groningen 1996).

In dezelfde serie: *Samenwerkend leren* door Sebo Ebbens e.a.

Voor voorbeelden van praktische opdrachten en beoordelingsmodellen:

Cito, *Praktische Opdrachten Geschiedenis*. Meer informatie hierover is te vinden op www.cito.nl/

Voor voorbeelden van allerlei lesmateriaal waaronder groepsopdrachten en praktische opdrachten: www.jacobus.nl/geschiedenis/

Zicht houden op samenwerken

Hoe houd je als docent zicht op de voortgang en het leren in de groep? Dit is met name lastig als het uitvoeren van de groepsopdracht ook buiten de lesuren of buiten het lokaal plaatsvindt.

Mijn streven is een deel van de uitvoering tijdens de les te laten plaatsvinden of afspraken te maken voor overleg. Als er regelmatig contact is, stellen leerlingen makkelijker vragen en krijg ik een beter beeld van de samenwerking en voortgang. Bij langer lopende groepsopdrachten zoals een praktische opdracht worden er tussenproducten ingeleverd en goedgekeurd. In het geval van een werkstuk moeten er in ieder geval een opzet met hoofd- en deelvragen, een planning, een taakverdeling en bronnen worden ingeleverd. Ook gebruik ik bij langer lopende opdrachten logboekjes. Daar zit per les of per week een pagina in met vragen. Leerlingen vullen in wat ze gedaan hebben en wie wat heeft gedaan. Verder kunnen hun gezamenlijke afspraken erin genoteerd worden en een evaluatie van de voortgang en samenwerking. Ook kunnen ze problemen of vragen voor de docent noteren. De logboekjes worden elke week bij mij ingeleverd en door mij bekeken. Ik schrijf er zo nodig opmerkingen in of ga naar aanleiding van wat wel of niet is ingevuld praten met het groepje.

Verder is het handig leerlingen aan het begin van de opdracht een planning, taakverdeling en groepsregels te laten maken en deze in het logboekje te laten opnemen. Ook kan er een beoordelingsformulier worden opgenomen

worden. Leerlingen kunnen dat dan voor zichzelf invullen en vervolgens controleren of ze aan alles gedacht hebben. Bovendien is het interessante info voor de docent! Een voorbeeld van zo'n beoordelingsformulier vindt u als bijlage bij dit artikel.

Voorbeelden van uitgebreide beoordelingsformulieren zijn gemaakt door het CITO. Ik werk meestal met beoordelingsformulieren waar per beoordelingscriterium een aantal punten te verkrijgen is en toelichting gegeven wordt. Door het toekennen van punten voor een goed ingevuld logboek maak je duidelijk dat het belangrijk is het logboek te gebruiken.

Het is aan te bevelen om leerlingen zelf een conclusie te laten opstellen over de manier waarop ze hebben samengewerkt en hoe de taken zijn verdeeld. Dat kan tussentijds en aan het eind.

Overigens kan ook alles wat hiervoor genoemd is, opgenomen worden in een uitgebreide studiewijzer of door de leerlingen zelf in een verslag worden verwerkt.

Individuele verantwoordelijkheid

Bij groepsopdrachten is het belangrijk dat sprake is van individuele verantwoordelijkheid. Niemand heeft er uiteindelijk iets aan als een groepslid zich uit de naad werkt en de anderen daarvan profiteren. Dat er naast een groepsverantwoordelijkheid sprake is van individuele verantwoordelijkheid moet dus in de beoordeling en organisatie van de opdracht duidelijk worden. Dat kan bijvoorbeeld op de volgende manieren.

- In ieder geval moet de taakverdeling duidelijk afgesproken worden. Hierdoor zijn leerlingen aanspreekbaar op hun taak.
- De docent kan rollen verdelen met een vooraf vastgestelde taakomschrijving, zodat iedereen weet wat zijn of haar taak is en daarop aanspreekbaar is.
- Er kan naast het groepsproduct nog een individuele toets gegeven worden over de verwerkte informatie. Zo kan gecheckt worden of iedereen alle informatie heeft opgepikt. Bij kleinere hoeveelheden informatie of een kleinere opdracht kan er een vraag op een toets gesteld worden.
- Er kunnen individuele logboeken gebruikt worden. Er wordt een groepsproduct gemaakt, maar iedere leerling vult zelf een logboek in over eigen

taken, activiteiten en leerproces.

- Er wordt niet noodzakelijkerwijs een groepsbeoordeling gegeven. Als er duidelijke verschillen zijn in inzet of prestatie, kan er gekozen worden voor een verschillende individuele beoordeling.

Klasseverantwoordelijkheid

Behalve individuele verantwoordelijkheid en groepsverantwoordelijkheid kan er ook nog gedacht worden aan het organiseren van klasseverantwoordelijkheid. Dat maakt nog duidelijker dat het belangrijk is een goed product te leveren, omdat anderen daarvan afhankelijk zijn.

Hierbij kan gedacht worden aan het presenteren van informatie door de verschillende groepjes. Naar aanleiding daarvan moet dan ieder groepje weer vragen beantwoorden of opnieuw kijken naar het eigen groepsproduct.

Verder kan bij de beoordeling de mening van de leerlingen betrokken worden. De groep zelf kan een beoordelingsformulier invullen, maar ook een andere groep kan een beoordelingsformulier invullen. Of er kan een klassenjury aangewezen worden die alle producten vergelijkt.

Ten slotte

Het is naar mijn mening heel belangrijk om bij groepsopdrachten expliciet te letten op de individuele verantwoordelijkheid en zichtbaarheid van het leerproces. Als er zaken misgaan bij groepsopdrachten heeft dit vaak te maken met deze twee criteria. Als leerlingen zich niet individueel verantwoordelijk voelen en aangesproken worden, is de kans op meeliften en frustraties erg groot. En als de docent weinig zicht kan houden op het leerproces is begeleiden en beoordelen veel lastiger. Bovendien is de kans op fraude en gebruik van kant en klare producten van Internet dan ook veel groter.

Hoewel ik er bij het formuleren van opdrachten expliciet op let, blijven mijn opdrachten nog steeds voor verbetering vatbaar op deze twee punten. Het goed organiseren van samenwerkend leren vereist wat mij betreft voortdurend denkwerk en bijstellen. Ik hoop dat de tips in dit artikel hieraan kunnen bijdragen.

Elise Storck

Jnspecteur Mertens en de apathische leraar

De media tonen de laatste tijd veel belangstelling voor onderwijs, meer dan ooit lijkt wel. En telkens is er een kleine hype waarbij een interview op de radio leidt tot reacties in kranten of op tv of andersom. Na jaren 'zwoegen in stilte' moet ons dat goed doen. Ineens lijkt maatschappelijk meer zichtbaar wat we doen. Eind januari was er ook zo eentje: inspecteur-generaal Ferdinand Mertens nam afscheid en deed nog eenmaal zijn zegje over de effecten van het onderwijsbeleid op het gebeuren in de klas. En, hoewel het ging over de jaren waarin hijzelf als hoogste baas van de onderwijsinspectie ongetwijfeld invloed gehad moet hebben op dat beleid, was het geen blij verhaal: 'De overdaad aan regels heeft het personeel apathisch gemaakt. De school is aan de verliezende hand.'

Het vertrouwen van de overheid in de docent

'En haar hart sprong op van vreugde'. Deze verwijzing naar de reactie van mijn naamgeefster op 'de' blijde boodschap is natuurlijk overtrokken, maar laat me toch niet helemaal los sinds ik op 13 januari j.l. in *De Volkskrant* de afscheidsboodschap las van scheidend inspecteur-generaal Mertens: 'Wat er in scholen gebeurt, moet een zaak van de professionals, de leerkrachten, zijn' zegt hij in het *Volkskrant*-interview met Xandra van Gelder en Margreet Vermeulen. Met deze ene zin verwoordt hij niet alleen mijn 'professionele' hartenkreet, maar ook een geluid dat haast taboe leek te worden en haaks staat op wat ik dagelijks ervaar als docent geschiedenis en als lerarenopleider.

Casus geschiedenis: verhalen vertellen mag niet meer, voor leuke werkvormen is geen tijd meer

Toen ik anderhalf jaar geleden vol verwachting begon als vakdidacticus/lerarenopleider aan de postdoctorale lerarenopleiding van de Leidse universiteit vermoedde ik niet dat ik ze zoveel zou tegenkomen: niet alleen de vermoeide leraar, maar ook de apathische docent-in-opleiding (dio), de docent van de toekomst.

Leuke geschiedenislessen met uitdagende werkvormen, die leerlingen actief betrekken bij het verleden zijn een noodzakelijke voorwaarde voor het bijbrengen van historisch besef en van

historische kennis die beklijft. Maar mijn collega-vakdidacticus en ik krijgen soms het gevoel een soort achterhoedegevecht te voeren. We worden geconfronteerd met dio's die ons afwiselend beschouwen als 'voorwereldlijk' (= stammend uit de tweede helft van de twintigste eeuw, toen er nog geen Studiehuis bestond) of als te progressief.

Veel van onze dio's krijgen op hun school niet meer dan vijf tot tien minuten per les de tijd voor klassikale werkvormen, want in het Studiehuis mag of kan niet meer klassikaal worden gewerkt, zo zeggen ze; de leerling moet immers zelfstandig werken. Verhalen door docent of leerling, samen bekijken en bespreken van video of film, een klassikaal onderwijsleergesprek, het houden van een tribunaal, debat of hoorspel, het zijn allemaal werkvormen die zich uitstekend lenen voor een activerende didactiek, maar bij weinig klassikale momenten en werkboeken vol (zin)volle(?) opdrachten komt het er niet van.

Onder het mom van 'zelfstandig leren' lijkt veel van het (geschiedenis)onderwijs verworpen tot een soort schriftelijke cursus. Leerlingen maken opdrachten uit het werkboek en lezen alleen die delen uit het leerboek die nodig zijn voor de beantwoording van de vragen.

Hoe voorkom ik dat de leerlingen klakkeloos en gedachteloos de antwoorden overschrijven uit boek of antwoordmo-

del? Hoe krijg ik ze zover dat ze snapten wat ze opschrijven? Hoe krijg ik het op mijn school gedaan dat ik op een *andere* manier les mag geven? Dat zijn de vragen van de betere dio's die zich verbazen over de saaiheid van de zelfstandigheidsformule van studieplanners die voornamelijk gevuld worden met het maken en nakijken van opdrachten uit het werkboek. Het zijn op dit moment de meeste gestelde vragen tijdens de colleges vakdidactiek en bij de begeleidingsbijeenkomsten. 'Als ik een leuke les geef, zadel ik mijn leerlingen op met extra huiswerk, want anders krijgen ze de studieplanner/ het werkboek niet af' is het dilemma van menig docent.

Als ik mij niet zou generen een enigszins overtrokken beeld te schetsen, dan zou ik zeggen dat het onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo veelal in hoog tempo gaat lijken op een schriftelijke cursus. Weinig zelfstandig, want rooster, tempo en wat er geleerd en gedaan moet worden zijn zaken die toch buiten de leerling om worden bepaald door overheid, sectie of docent. En vaak weinig actief, want vrij gedachteloos antwoorden opschrijven is niet actiever dan ongeïnspireerd naar een docent luisteren. Waar het Studiehuis volgens mij ooit bedoeld was om 'actief en zelfstandig leren' te bevorderen, is de nadruk zowel in de aanloop als in de uitvoering vooral komen liggen bij 'zelfstandig' en is 'actief' in de hoek der vergetelheid geraakt.

Dat 'klassikaal' ook heel 'actief' kan zijn blijkt uit de lovende verhalen over het moderne Nederlandse rekenonderwijs op de basisschool, waar de interactie tussen leerlingen onderling een belangrijke factor is en er tegelijkertijd binnen klassikale werkvormen aandacht is voor verschillende rekenstrategieën, ja, deze worden zelfs uitgebuit. Maar deze bevindingen worden nauwelijks doorgetrokken naar het Studiehuis. De leraar lijkt massaal vervangen door het werkboek.

Het Studiehuis uit de Steigers: hoe een droom niet uitkwam

Maar wat is er dan gebeurd? Ik herinner me toch echt dat er aanvankelijk voor de invoering van het Studiehuis een redelijk groot draagvlak bestond, juist onder betrokken docenten? Ik hoorde ook bij die mensen die zagen dat in het bestaande onderwijs veel

leerlingen trekjes kregen van inactieve, vervelde consumenten en docenten het predikaat 'lesboeren' verwierven. Hier lagen nieuwe uitdagingen en nieuwe mogelijkheden om binnen je school te praten over onderwijs, over wat je ermee zou willen en hoe je dat samen aan zou pakken.

Maar toen is helaas vooral gebeurd wat Mertens treffend weergeeft in zijn interview: het initiatief is bij de docenten weggehaald. Er kwam al snel een eenzijdige interpretatie van 'actief & zelfstandig'. De eerste studiebijeenkomsten, zoals de door de overheid georganiseerde *Studiehuis in de steigers*-bijeenkomsten werden enthousiast bezocht.

Maar al gauw bespeurde ik bij mezelf enige teleurstelling. Ze gingen in mijn herinnering vooral over 'Studiwijzers' en niet veel verder dan dat. Wie op nascholingsbijeenkomsten vanuit professionele betrokkenheid vraagtekens zette en discussies wilde aangaan werd veel te vaak beticht van conservatisme en ingedeeld bij de groep docenten 'die de hakken in het zand zette'. En dan was er nog die tweede remmende factor: de tijd. Want ondertussen slurpte de dagelijkse schoolpraktijk ook veel tijd en energie. Je had soms toch al het gevoel dat je nauwelijks tijd had om je lessen goed voor te bereiden. Dus lag het voor de hand om dit soort zaken voor de langere termijn vooruit te schuiven naar de vakanties. Maar ja, menige vakantie begint met een tas vol correctiewerk en je kinderen menen terecht dat vakantie ook echt 'vakantie' betekent.

En zo verging het veel docenten. Het aanvankelijke optimisme vergleed in angstig scepticisme: waar haal ik de tijd vandaan om mij en mijn leerlingen goed voor te bereiden op de veranderingen? Hoeveel lestijd houden we nog over? Geloof Netelenbos de uitgevers echt wanneer ze beweren dat de schoolboeken op tijd klaar zijn? Die ideeën over 'gedeelde sturing' klinken aantrekkelijk, maar hoe doe ik dat in de praktijk? En als daar geen kant-en-klare oplossingen en cursussen voor bestaan, hoe kom ik aan de tijd om me daar (samen met collega's) op voor te bereiden en mee te experimenteren? Serieuze vragen als deze werden en worden vooral helaas vaak gepareerd met 'er heeft teveel een klaagcultuur in het onderwijs', 'gezien de tekorten op de onderwijsarbeidsmarkt kun je dit

niet maken', 'je moet juist enthousiasme uitstralen'. Natuurlijk waren er klagers, zoals overal. Maar dat veel van deze zorgen werden geventileerd door betrokken leraren vanuit hun deskundigheid, is naar mijn idee te weinig onderkend. En ondermeer dat is fruikend voor de motivatie.

Problemen? Niet zeuren, dat regelen we wel even snel van bovenaf!

Als ik naar het geschiedenisonderwijs kijk, lijkt Mertens dus gelijk te hebben. De overheid heeft geprobeerd het onderwijs te verbeteren met plannen die van bovenaf zijn opgelegd. Die regels zijn in de laatste decennia van de twintigste eeuw steeds gedetailleerder geworden. Het gaat vaak om ogenschijnlijk goede ideeën en plannen, maar de uitwerking wordt overgelaten aan de creativiteit en inzet van mensen die vaak hun (terechte en onterechte) twijfels hebben en daarvoor nauwelijks tijd en middelen krijgen. Vaak liggen er ook problemen onder die niet worden opgelost: sterk verminderde lestijd, hoge werkdruk van docenten, geringe aandacht voor (vak)didactiek, onzekerheid of je het vak volgend jaar nog wel zult geven, fusies.

Als dan blijkt dat de plannen niet tot tevredenheid in praktijk worden gebracht, worden er gewoon weer nieuwe plannen gemaakt... Geen wonder dat sommige docenten 'slijten', apathisch worden.

En vraag het vooral niet aan de docent voor de klas.

En het lijkt niet beter te worden. Niet in het geschiedenisonderwijs althans, want juist op het moment dat de meeste geschiedenisdocenten in de herfst van 1999 hun eerste schreden zetten in het Studiehuis werd weer een nieuwe commissie geïnstalleerd die het hele geschiedenisonderwijs op de schop ging nemen. Klachten over de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs, vooral sinds eind jaren tachtig geventileerd door politici en academici in ondermeer in kranten als de *NRC* en gevoed door een wat onbenullig onderzoekje van het *Historisch Nieuwsblad* naar de historische feitenkennis van Kamerleden waren ondermeer de aanleiding. De oplossing is weer gezocht in weer nieuwe en verdergaande regelgeving over de inhoud van het geschiedenisonderwijs. En de plannen kwamen weer op de ouderwetse manier tot stand, vergelijkbaar met de Basisvorming en de

Tweede Fase: relatief kleine clubs werken in veel te korte tijd onder de verplichting tot geheimhouding plannen uit, er volgt een schamele veldraadpleging en de mensen voor de klas worden min of meer voor voldongen feiten gesteld die zij mogen uitvoeren, met een beetje pech zonder goede, tijdig gereedgekomen, in de praktijk beproefde methodes.

Een uitgebreide analyse van de mogelijk magere kwaliteit van het geschiedenisonderwijs ligt er niet aan ten grondslag.

Waarom nieuwe plannen weinig kans van slagen hebben

Toch liggen enkele factoren voor de hand. Sinds de invoering van de Mammoetwet nam het aantal lesuren drastisch af en de ontwikkeling van de geschiedenisdidactiek vindt voornamelijk plaats in het kader van 'liefdewerkoud-papier' (zelfs de vakdidactici aan de grootste eerstegraads lerarenopleiding voor geschiedenisdocenten in Nederland krijgen geen tijd voor onderzoek en ontwikkeling). En de thema's worden voor de komende (tientallen) jaren zo gedetailleerd voorgeschreven dat menig docent weinig ruimte zal overhouden om in de toekomst thema's te kiezen die passen bij hemzelf en bij die leerlingen op die school waar hij of zij tegen die tijd werkt. Van de schoolboeken mag ook niet veel verwacht worden. Alom wordt over Tweede-Fase-boeken geklaagd: vaak is er sprake van haastwerk, om maar eerder klaar te zijn dan je concurrent. Een voor de hand liggende optie, verbeteren van het bestaande, is ogenschijnlijk niet echt aan de orde. En een nog veel voor de hand liggender optie: geef docenten de tijd om hun lessen goed te organiseren en hun onderwijs jaar op jaar te verbeteren, ligt kennelijk buiten het gezichtsveld van onze beleidsmakers.

Als je daar als leraar niet apathisch van wordt... Ik vraag mij werkelijk af hoeveel geschiedenisdocenten het kunnen opbrengen binnenkort de nieuw ontwikkelde lessen weer overboord gooien en vol enthousiasme beginnen aan de uitvoering van de nieuwe plannen. En tenslotte: daar waar leraren worden opgeleid, waar toekomstige leraren zouden kunnen leren hun lessen aantrekkelijker te maken dan de lessen die inspecteur Mertens veelal bijwoonde, lijkt het er ook niet beter op te worden. Voor onderzoek en ontwikkeling van

een betere geschiedenisdidactiek is nauwelijks of geen tijd. In Leiden heeft het College van Bestuur forse bezuinigingen aangekondigd, ondanks het tekort aan leraren en groeiende instroom van mensen die leraar willen worden. In de kranten valt te lezen dat tweedegraads lerarenopleidingen moeten bezuinigen en opleidingen afstoten en binnen die opleidingen is steeds minder plaats voor vakinhoud en vakdidactiek. Wanneer de opgeleide mensen eenmaal leraar zijn, rest hen in praktijk niet zoveel tijd voor een goede voorbereiding van de lessen en nadenken over activerende en uitdagende didactiek.

In het perspectief van dit treurige verhaal zijn de uitspraken van iemand als Mertens verheugend. Jammer dat hij het nu pas zegt, nu hij weggaat, onbegrijpelijk dat hij er in zijn positie niet naar heeft gehandeld...

En nu? Geef de professionele docent het woord... en de tijd!

Een sprankje hoop bieden de plannen die staatssecretaris Adelmund en minister Hermans eind vorig jaar ontvouwden voor hun onderwijs op de langere termijn. Meer verantwoordelijkheid en vrijheid voor het veld, was hun parool. In de pers was vooral aandacht voor zaken als financiering, maar een optimistische lezer ziet ook aanknopingspunten voor het doortrekken van deze lijn naar didactiek en inhoud.

Maar ook hier schuilt een levensgevaarlijke adder onder het gras. Laat het alsjeblieft meer zijn dan alleen maar afschuiven naar de scholen. Laat het er niet op aan komen, dat je door je school 'gedwongen' wordt hoge cijfers te geven omwille van leerlingenaanmeldingen en subsidies en laat het er niet op aankomen dat je als sectie geschiedenis de strijd moet aangaan met aardrijkskunde, maatschappijleer, Duits of natuurkunde om de uren. Maar laat het alsjeblieft wel betekenen dat de professional voor de klas serieus wordt genomen en meer kansen krijgt om zich te professionaliseren en onderwijsvernieuwingen door te voeren.

Het Ministerie van Onderwijs heeft een prijsvraag uitgeschreven: wie binnen zeven weken een plan bedenkt om het onderwijs te verbeteren, krijgt een ton om dat plan uit te werken. Ik heb er de komende zeven weken geen tijd voor, want ik ben met de vijfde klassen net begonnen aan de twee-

de fase, maar als ik verantwoordelijk was voor het onderwijsbeleid zou ik:

- Even stoppen met nieuwe plannen: vooral eerst kijken wat er aan en op basis van de oude kan worden verbeterd.
- Docenten weer serieus nemen en.
- Vooral voldoende tijd geven voor de voorbereiding en evaluatie van hun onderwijs.
- Serieus werk maken van de ontwikkeling van de didactiek: niet alleen door het instellen van een of meer leerstoelen vakdidactiek voor bijvoorbeeld vakken als geschiedenis, maar ook door het opbouwen van een complete 'infrastructuur', waarin docenten (met hun leerlingen), (vak-)onderwijsbegeleiders, methodenschrijvers, lerarenopleiders, schoolboekenauteurs en wetenschappers samen werken aan beter onderwijs.

Leve de volhouders!

Ondertussen gaat het onderwijs natuurlijk nog gewoon door. En ook al lijkt ik wat pessimistisch, ze zijn er nog, die enthousiaste collega's, die zich niet laten ontmoedigen. Onlangs kwamen we, op zoek naar een middelbare school voor onze Joep, een biologiesectie tegen, die nog volop bezig was keuzes te maken, na te denken over zinvol en effectief onderwijs en vandaag kwam ik er nog een tegen in mijn e-mailbox:

'Alle dingen die jij noemt, video, debat, klassikale bespreking van opdrachten, verhalen vertellen, ik doe het nog steeds allemaal. Ik werk nu met een studiewijzer in 3 vwo, maar blijf gewoon ook lesgeven als 'Myriam' en niet als een robot! (...) Volgend jaar start bij mij 4 vmbo, theoretische leerweg - dan zit ik dus ook met sectorwerkstuk, enzovoort. Ach, daar maak ik ook weer iets aardigs van. En vooral: iets herkenbaars VAN MIJ! (...) Ik denk ook wel eens dat lesgeven, boeiend lesgeven, uitstraling hebben, echt van leerlingen houden, dat soort zaken, nogal zeldzaam zijn. Mensen voelen zich historici, onderzoekers, opleiders, doctorandi, enz. Ik zeg altijd: ik ben schooljuffrouw, ik geef het vak geschiedenis.'

En ten slotte zijn er niet te vergeten de dio's die afgelopen weken wél op maandagmiddag vol enthousiasme hebben zitten zwoegen om zo leuke en goed mogelijke proefwerkvragen te maken.





Nieuwe inzichten over kinderarbeid en hun bruikbaarheid in het geschiedenisonderwijs

Bart De Wilde

Kinderen – jongeren minderjarigen

Het thema kinderarbeid is een klassiek gegeven in het geschiedenisonderwijs. Het wordt meestal besproken in het kader van de 'ellendige sociale gevolgen' van de negentiende-eeuwse industrialisatie van de maatschappij. De laatste jaren zijn echter vraagtekens gezet bij de evidentie van deze zienswijze. Kunnen we met de vertrouwde aanpak nog wel uit de voeten? Recente inzichten bieden tal van aanknopingspunten om het thema 'kinderen-jongeren-minderjarigen en arbeid' opnieuw te benaderen.

"Op 12 jarigen ouderdom was zij in de fabriek getreden, hare moeder, weduwe met 4 kinderen was gedwongen haar naar de continues¹ te zenden om de armoede in zijne verwoestende werking wat te beletten. Opzettelijk liet men haar het zwaarste werk, men besmeurde klossen met vet en vuilnis, om haar kwaad te maken. Men verweet haar leelijke dingen over hare moeder en haar huis. Dikwijls weende het bittere tranen, snikkend kroop het dan in een hoekje aan den eind van den molen, als een getrapt dier".

Dergelijke tekstfragmenten, in dit geval afkomstig uit een artikel verschenen in het maandblad van de Belgische socialistische vlasarbeidersorganisatie in 1900, gebruiken historici graag om hun behandeling van het onderwerp kinderarbeid te illustreren. Het ongenueanceerde gebruik van dit

soort passages verengt het fenomeen kinderarbeid tot een verhaal van louter kommer en kwel. De beeldvorming die hieruit voortvloeit en niet in het minst via het geschiedenisonderwijs algemeen verspreid is geraakt, heeft twee belangrijke consequenties. Vooreerst maakt die een serieuze studie over de relatie tussen arbeid en minderjarigen onmogelijk. In de tweede plaats stelt deze zienswijze kinderen, en meer bepaald kindarbeiders steeds weer voor als onmondige, weerloze slachtoffers.

Schuivende beeldvorming

Deze beeldvorming wordt de laatste jaren bijgesteld. De hernieuwde aandacht voor het thema kinderarbeid in de historische-academische wereld is een direct gevolg van de discussies die momenteel worden gevoerd over kinderen en arbeid, zowel in West-Europa als in niet westerse landen. Door een aantal internationale instellingen en organisaties werd het thema in de jaren negentig hoog op de agenda geplaatst. In de discussie die hiermee gepaard ging, werd voortdurend naar het verleden verwezen om de haalbaarheid (én volgens sommigen ook de wenselijk-

heid) van een algemeen verbod op kinderarbeid aan te tonen. En de huidige geschiedschrijving leende zich daar vooralsnog perfect toe.

De geschiedenis van kinderarbeid in het geïndustrialiseerde Westen veronderstelde men bekend te zijn. Daarom stond het thema in de historisch-academische wereld niet langer op de agenda. Een aantal andere wetenschappelijke disciplines (zoals de sociologie, de antropologie, de pedagogie) confronteerden historici echter met een nieuwe, op de actualiteit gerichte vraagstelling – vanuit de bekommernis om beter inzicht te verwerven in de wijze waarop kinderarbeid vandaag de dag zich manifesteert. Wat wordt onder kinderarbeid verstaan? In welke sectoren zijn kinderen tewerkgesteld en welke functies oefenen ze er uit? Wat zijn de kenmerkende arbeidsverhoudingen van werkende kinderen?

Michael Lavalette ging bijvoorbeeld na of kinderarbeid in het Westen wel echt was afgeschaft, zoals algemeen werd aangenomen. Hij onderzocht daartoe de omvang en de betekenis van de deeltijdse arbeid van minderjarigen in

Bart De Wilde is wetenschappelijk medewerker van het Amsab – Instituut voor Sociale Geschiedenis (Gent). Hij verricht er onderzoek over arbeid, arbeidersorganisaties, werkgevers en industriële relaties.

het huidige Groot-Brittannië. Jens Qvortrup betrok op zijn beurt het in het Westen ontwikkelde verplichte onderwijssysteem in de analyse. Vanuit de leefwereld van minderjarigen trok hij een parallel tussen het onderwijs en de arbeid in de negentiende eeuw. Een verregaande maar uiterst boeiende denkoefening. De rode draad door deze vernieuwde benadering van kinderarbeid is het belang dat gehecht wordt aan de mening van de minderjarige zelf.

Een aantal jaren terug werd ik geconfronteerd met de vraag van Karl Hanson of in het verleden organisaties hadden bestaan van werkende kinderen en jongeren en of die zich hadden gemengd in het toenmalige debat over de afschaffing van kinderarbeid. Zijn vraag was ingegeven door belangstelling voor het bestaan van dergelijke organisaties vandaag de dag in een groot aantal ontwikkelingslanden. Want deze zogenaamde Ninos – Ninas y Adolescentes Trabajadores (NAT)² – brachten onderzoekers en ontwikkelingswerkers in verwarring. In tegenstelling tot wat algemeen werd aangenomen, vroegen deze kinderen namelijk niet om een verbod op kinderarbeid. Zij ijverden daarentegen voor tarifiering van hun arbeid, vermindering van werkuren, mogelijkheden om aangepast onderwijs te combineren met hun arbeid. Bovendien wezen zij in allerlei geschriften juist op de waardevolle aspecten die met hun arbeid verbonden waren.

De klassieke historische benadering was lastig te rijmen met deze verschuivende visies op kinderarbeid en bleef op een groot aantal vragen het antwoord schuldig. Hoe kan bijvoorbeeld – op grond van het voornoemde 'kommer en kwel perspectief' – verklaard worden dat minderjarigen zelf hun arbeid verdedigen? Of hoe is het mogelijk dat 'een collectief van goedbedoelende volwassen woordvoerders', begaan met het welzijn van kinderen, kinderarbeid in de kolonies jarenlang toelieden?³ De kloof tussen de traditonele historische benadering en de nieuwe, interdisciplinaire visies blijkt bijvoorbeeld duidelijk uit een Unicefbrochure uit 1993 bestemd voor het onderwijs. In tegenstelling tot de actuele situatie, waarover genuanceerd wordt geschreven, is in de historische paragrafen elke gematigdheid verdwenen. Hier stelt de brochure kinderarbeid gelijk aan misbruik. Als begeleidende tekst wordt een fictief, tranerig verhaal aangehaald dat zich afspeelt in 1886 en gaat over de tienjarige Antje Wiersma, tewerkgesteld in een vlasspinnerij in Groningen. Door een ongeluk van haar vader was zij verplicht zich in de fabriek dertien uur per dag voor een hongerloon uit te sloven. Daar wordt zij geconfronteerd met onveiligheid en geweld. Het is een zoveelste versie van het eerder aangehaalde verhaal over doffe ellende en misbruik, doorgaans nog aangevuld met informatie over alcoholgebruik of slechte behuizing. Typisch voorbeelden van deze Marxistisch georiënteerde, op uitbuiting gebaseerde benadering zijn



Cover van JEUDA, een maandelijks berichtenblad uitgegeven door ENDA Tiers-Monde Jeunesse Action (Senegal), waarin acties en projecten worden voorgesteld door, van en voor werkende kinderen. (JEUDA nummer 105, Novembre 2000.)

het werk van J.C. Vleggeert in Nederland en het werk van René De Herdt of Florence Loriaux in België.

Gekleurde bronnen

Beeldvorming op basis van historisch onderzoek hangt sterk af van het gebruikte bronnenmateriaal. Tot voor kort bestudeerde men de negentiende-eeuwse kinderarbeid vooral met gebruikmaking van industriële tellingen, sociale enquêtes, publicaties van de arbeidersbeweging, ego-documenten en illustraties. Over de intrinsieke beperkingen van dit materiaal werden geen vragen gesteld. Dat is onmiskenbaar een omissie. Veel van het gebruikte bronnenmateriaal, ten eerste, behandelt namelijk slechts één bepaald segment van de arbeid die kinderen verrichten. Enkel industriële fabrieksarbeid bijvoorbeeld, dikwijls beperkt tot bepaalde sectoren, zoals de spinnerijen en de touwslagerijen. Historici beschouwden, ten tweede,



Foto uit 1906 die steeds weer opnieuw verkeerd wordt gebruikt in publicaties over kinderarbeid en de afschaffing ervan in België, met als ondertitel: 'Landelijke betoging tegen kinderarbeid'. In werkelijkheid gaat het om een foto van kinderen tijdens een repetitie enkele dagen voor de optocht in Brussel op 15 augustus 1906, georganiseerd door de socialistische vakbeweging ten voordele van de arbeidsduurvermindering voor alle arbeiders. (Amsab-Instituut voor Sociale Geschiedenis.)

dergelijke bronnen als neutraal en objectief. Ze werden niet gecontextualiseerd en op grond daarvan kritisch benaderd. Zo gingen achter de totstandkoming van dit zogenaamd neutraal en objectief bronnenmateriaal destijds dikwijls (politiek geladen) campagnes schuil.

Het mooiste en bekendste voorbeeld is wel het werk van de beroepsfotograaf Lewis Hine in de Verenigde Staten. Deze oud-onderwijzer werd in 1908 aangezocht door de National Child Labor Committee om een reportage te maken ter ondersteuning van een campagne voor het verbod op kinderarbeid. Weliswaar ensceneerde Hine zijn foto's niet, maar hij zocht uiteraard (om aan de wens van zijn opdrachtgever te voldoen) zeer doelgericht juist naar situaties die afschaffing rechtvaardigden. Vandaag de dag enkel die foto's gebruiken en het voorstellen alsof kinderarbeid enkel daaruit bestond, doet de waarheid geweld aan.

In België wordt dikwijls gebruik gemaakt van één specifieke historische foto. Het betreft een foto uit 1906 waarop jonge textielarbeiders staan afgebeeld in twee groepen: één groep in werkplunje en de andere in zondagse kledij. Enkel de bijhorende 'pancartes' en *niet* de kledij zelf verraden het onderscheid. De ondertitel van deze illustratie luidt steevast: Landelijke betoging tegen de kinderarbeid 1906. De betreffende foto is echter een geënceneerd propagandamiddel van de vakbeweging ter ondersteuning van hun – overigens zeer terechte – eis om vermindering van werkuren voor *alle* arbeiders. Het ging dus in essentie *niet* om afschaffing van kinderarbeid. De lijst van bedenkingen bij de aard en het gebruik van illustratiemateriaal is moeiteloos te verlengen.

Ik wil ook met klem wijzen op het feit dat in het traditionele gebruik van bronnenmateriaal de stem van de betrokken minderjarige arbeiders zelf ontbreekt. Sociale enquêteurs, volwassen vakbondsvertegenwoordigers, ouders en pedagogen spraken destijds in de plaats van deze onmondig geachte groep. De Canadese historicus Robert McIntosh wees daar op: *'Children have no history of their own: their "history" is the account of action undertaken by others to improve their condition. They are mere victims of history'*. Ook anderen, zoals Bernard Schlemmer of Viviana Zelizer, onder-



streepten de noodzaak om minderjarige arbeiders niet langer te beschouwen als het *lijdend voorwerp*, maar ze daarentegen juist tot *onderwerp* te maken en de beschikbare bronnen in dat licht te bezien. Verderop kom ik hier nog op terug.

Vooringenomen beelden

In tweeërlei opzicht zijn historici die het fenomeen kinderarbeid bestuderen vrijwel per definitie vooringenomen. Enerzijds zijn zij kinderen van hun tijd en is hun zienswijze direct gekoppeld aan vigerende beelden van kind-zijn en het belang van werk. Anderzijds is hun onderzoek vaak doordrongen van een voor volwassenen typerend overbeschermende, paternalistische opvatting ten aanzien van kinderen. De idee dat een genceerd-positieve relatie kan bestaan tussen minderjarigen en arbeid is voor velen (nog steeds) ondenkbaar. Deze vooringenomenheid zorgt ervoor, dat men de bronnen selectief benadert. Enkel datgene wat men goed vindt en wil bewijzen, wordt bij het onderzoek betrokken. Een tweetal veelzeggende voorbeeldjes geef ik ter onderbouwing van deze bewering.

Als medewerker van een instituut voor sociale geschiedenis krijg ik dikwijls het verzoek om een aantal afbeeldingen te selecteren ten behoeve van populaire publicaties, handboeken geschiedenis, documentaires of lezingen. Als ik dan fotomateriaal voorstel, kiest men telkens opnieuw dezelfde vijf of zes illustraties (waaronder bijvoorbeeld de hierboven besproken afbeelding uit 1906).

Deze voorspelbare top vijf weerspiegelt perfect hetgeen historici denken over het onderwerp. Enkel de meest misereabele afbeeldingen worden geselecteerd. Ander beeldmateriaal – met lachende, fiere kindarbeiders – wordt steevast genegeerd. Opvallend genoeg met het argument, dat dit soort foto's niet representatief is. Eigenlijk bedoelt men daarmee: 'het is me niet ellendig genoeg'.

Dezelfde selectiviteit komt voor bij het gebruik van egodocumenten. Een opvallend voorbeeld hiervan is het gebruik in België van de getuigenis van Pol De Witte (1848-1929), Gents arbeider en pionier van de arbeidersbeweging. Uit zijn autobiografie wordt telkens een allesbehalve mooie beschrijving opgenomen van zijn eerste werkdag in een Gentse katoenspinnerij. Deze beschrijving dient dan als illustratie van hoe ellendig het werk was voor beginnende kindarbeiders. Men vergeet daarbij te vermelden dat deze passage zijn kortstondig verblijf (één dag) in de spinnerij betreft en dat slechts een aantal bladzijden verder De Witte een gelijkaardige ervaring als bijzonder positief evalueerde. De volgende dag begon de 11-jarige namelijk als kleermakersgast te werken en daarover vertelde hij het volgende:

'Het zal zeker niemand bevreemden dat dit leventje mij veel beter beviel dan dat op de fabriek. Ja, het viel zo goed in mijn smaak dat ik met medelijden op de vroegere schoolmakkertjes die nog naar school moesten begon neer te zien'.

Deze passage wordt in geen enkele publicatie over kinderarbeid besproken.

Doorgaans doen publicaties over kinderarbeid enkel en alleen een beroep op bovenstaande voorbeelden. Die bevestigen het beeld van kinderarbeid als louter kommer en kwel. Hoe gerechtvaardigd het gebruik van dergelijk materiaal ook is – want het toont soms inderdaad facetten van kinderarbeid die in vele gevallen actie rechtvaardigden – het belet tevens de verankering van een juiste visie op kinderarbeid in al zijn aspecten.

Bouwstenen voor een nieuwe visie

Het eerder vermelde citaat van Pol De Witte toont aan dat in historisch bronnenmateriaal ook andere informatie over kinderarbeid te vinden is, die aanleiding geeft tot een heel andere beeldvorming. Het werk, bijvoorbeeld, is aangepast aan zijn leeftijd en onderdeel van een langzaam groeiproces. Zijn weergave van de gesprekken met zijn werkgever en met de andere leerlingen aan de kleermakerstafel zijn bijna idyllisch. Er restte tijd voor ontspanning, kattekwaad en scholing. Zijn ervaringen als arbeider staan De Witte geenszins in de weg om zich te ontwikkelen tot de kritische persoonlijkheid die hij werd. Ook uit veel andere getui-

genissen blijkt dat arbeid niet gelijk stond aan misbruik. Arbeid komt er uit naar voren als veel meer dan dat. Het kon een middel zijn tot zelfredzaamheid, het kon het kind verantwoordelijkheidszin bijbrengen en eigenwaarde bezorgen. Arbeid kon voor sommigen zelfs emanciperend werken.

Die eigenschappen werden ook door sommige negentiende-eeuwse pedagogen erkend. Zij trachtten – net omwille van het educatieve aspect van arbeid – in hun pedagogische ideevorming arbeid en ontwikkeling te verzoenen. Paul Robin (1837-1912) bijvoorbeeld werkte een dergelijk project uit: de 'integrale instructie'. Zijn kritiek op het stervende onderwijs zoals het zich destijds ontwikkelde, spreekt voor zich: *'L'enseignement doit rompre avec les méthodes actuelles qui laissent exister, sans grande préoccupation, une longue file d'élèves apathiques ou ennemis du travail et préparent l'avenir des hommes inutiles ou nuisibles'*.

Voor het verankeren van een nieuwe visie op kinderarbeid is het van belang dat niet alleen traditionele bronnen, maar ook een divers spectrum van andersoortige bronnen aandacht krijgt. Gedacht kan bijvoorbeeld worden aan spellen en spelen of aan het bestuderen van het aandeel van minderjarigen in charivaris (volksgerichten) om inzicht te

krijgen in hun positie temidden van het werkvolk. Aangezien minderjarigen nauwelijks rechtstreeks bronnenmateriaal nalieten, dient ook het bestaande bronnenmateriaal te worden herlezen. Belangrijk daarbij is om sommige bronnen vanuit een specifieke, *generatiegerichte* invalshoek te benaderen.

Een typisch voorbeeld van dergelijke aanpak is het onderzoek naar kinderstakingen. Alhoewel stakingen al vaak zijn bestudeerd, is het nuttig om expliciet het aandeel van minderjarigen erbij te betrekken. Uit onderzoek blijkt dan bijvoorbeeld, dat minderjarigen in sommige gevallen helemaal zelfstandig als groep het werk neerlegden. Het verloop van deze stakingen en het eisenpakket van de jeugdige stakers biedt veel en nieuwe informatie.

De meeste recente historische studies over kinderarbeid kaderen het fenomeen beter in dan voorheen het geval was. De publicaties van Cunningham en Nardinelli, of het gezamenlijke werk van Becchi en Julia benaderen kinderarbeid vanuit verschillende invalshoeken. Daarnaast namen enkele onderzoekers de vernieuwde vraagstelling als uitgangspunt van hun onderzoek en publicaties om zodoende veelbelovende nieuwe benaderingen van kinderarbeid aan te geven.

Grondlegend in dit opzicht was het werk van Viviana Zelizer: *Pricing the Priceless Child* uit 1985. Als één van de eersten problematiseerde zij de vigerende visie op kinderarbeid. Door te wijzen op bepaalde vormen van kinderarbeid die *niet* werden afgeschaft, zoals het werk van kind-acteurs en kindmodellen, confronteerde zij historici met de inhoud van het begrip 'arbeid'. Daarnaast wees zij op de evolutie van de financiële waarde van minderjarigen aan de hand van de verzekerde waarde van kinderen in verzekeringspolissen en toegekende schadevergoedingen.

Ellen Schrumpf, een Noorse historica, deed jarenlang gedetailleerd onderzoek naar kinderarbeid in een houtzagerij en een porseleinfabriek in Noorwegen gedurende de tweede helft van de negentiende eeuw. Haar publicaties geven een bijzonder genuanceerd beeld van de kinderarbeid in deze bedrijven. Zij laat bijvoorbeeld zien, dat het dikwijls een privilege was voor jongeren om in een bedrijf tewerkgesteld te worden aangezien hun werk werd betaald. Bovendien toont zij aan, dat de werkdruk voor de jongeren bijzon-



Pagina 32: Foto van Lewis Hine uit 1910, onderdeel van een reeks gemaakt in opdracht van het National Child Labor Committee ter ondersteuning van de campagne voor een verbod op kinderarbeid. Hine maakte deze opname omdat het beeld volgens hem een dergelijk verbod rechtvaardigde. In dit geval speelt de leeftijd en de slechte hygiënische toestand van de spinster een doorslaggevende rol.

Hiernaast: Ongewoon beeld over kinderarbeid waar aandacht wordt besteed aan andere facetten van het fenomeen. De foto toont jongeren tijdens hun pauze. Van ellende is hier weinig te merken. (Hulton Deutsch Collection Ltd.)

Over kinderarbeid verschijnt eind 2001 een uitgebreid themanummer van het driemaandelijks wetenschappelijk tijdschrift *Brood&Rozen, Tijdschrift voor de Geschiedenis van Sociale Bewegingen* met daarin bijdragen van onder meer Jens Qvortrup, Ben White, Olga Nieuwenhuys en Ellen Schrupf. (Inlichtingen en bestelling: Amsab, Bagattenstraat 174, 9000 Gent. E-mail: broodenrozen@pandora.be)

- E. Becchi, D. Julia (eds.), *Histoire de l'enfance en occident du XVIIIe siècle à nos jours* (Parijs 1998).
- H. Cunningham, *The children of the Poor. Representations of Childhood since the Seventeenth Century* (Blackwell, Oxford, Cambridge 1991).
- N. De Coninck-Smith, B. Sanding en E. Schrupf, *Industrious children: work and childhood in the Nordic countries 1850-1990* (Odense 1997).
- R. De Herdt, B. De Grave, *Kinderarbeid van omstreeks 1800 tot 1914* (Gent 1979).
- B. De Wilde, 'Kinderen en arbeid: onverzoonbaar of toch niet?', in: *Samenleving en Politiek* VI,9 (1999).
- B. De Wilde, 'The Voice of Working Children in Belgium (1800-1914)', in: International Conference RETHINKING CHILDHOOD. Working Children's Challenge to the Social Sciences, *Information Bulletin* nr 4 (Parijs 2000).
- R. Freedman, *Kids at work: Lewis Hine and the crusade against child labor* (New York 1994). Kinderarbeid, in *Onderwijsvoorlichting* (Unicef: 1993).
- M. Lavalette, *Child employment in the Capitalist Labour Market* (Aldershot, etc. 1994).
- F. Loriaux, *Enfants-machines: histoire du travail des enfants en Belgique aux 19e et 20e siècles* (Brussel 2000).
- R. McIntosh, *Boys in the Pits: Child Labour in Coal Mines* (Montreal, etc. 2000).
- C. Nardinelli, *Child Labor and the Industrial Revolution* (Bloomington, Indianapolis s.a.).
- B. Schlemmer (ed.), *The exploited Child* (London, New York 2000).
- E. Schrupf, *Child Labour – Duty or privilege? Changing perspectives in a Project on Child Labour* (ongepubliceerd paper: april 2000).
- A. Stella, 'Introduction: A History of Exploited Children in Europe', in B. Schlemmer (ed.), *The exploited Child* (London, New York 2000).
- J.C. Vleggeert, *Kinderarbeid in de negentiende eeuw* (Bussum 1967).
- B. White, *Children, Work and "Child Labour": Changing Responses to the Employment of Children* (Den Haag 1994).
- V.A. Zelizer, *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children* (Princeton University Press 1994).

der laag was. De taken die zij er dienden te vervullen, zoals vegen, goederen aan- en wegbrengen, waren vooral functioneringsondersteunend, moesten de productie efficiënter laten verlopen.

Vorig jaar verscheen van Robert McIntosh een boek over jongeren in de Canadese steenkoolmijnen. Hierin wordt eenzelfde genuanceerde visie op kinderarbeid gehuldigd. Hij benadert de minderjarige mijnwerkers niet eenzijdig negatief en betreft de arbeiderscultuur van deze groep in zijn onderzoek. In een verhelderend artikel wijst Alessandro Stella op alvast één voordeel, verbonden aan de industriële arbeid van minderjarigen, namelijk de verloning. In tegenstelling tot vroegere periodes waarin kinderarbeid dikwijls onbetaald was, werd in de negentiende eeuw een, weliswaar minimaal, loon uitbetaald aan de minderjarige arbeiders.

Zelf ging ik in een artikel voor het internationale interdisciplinaire colloquium in Parijs 'Rethinking Childhood' op zoek naar de mening van kindarbeiders over hun werk. Mijn uitgangspunt is, dat kindarbeiders kunnen worden benaderd als een competente groep van sociale actoren. Vanuit dit perspectief analyseerde ik hun bijdrage aan de gebruikelijke overlevingsstrategieën van negentiende-eeuwse arbeiders. Hiertoe maakte ik onder meer gebruik van informatie uit petitie van minderjarige arbeiders en bestudeerde ik hun aandeel in demonstraties en kinderstakingen. Een van de voorlopige conclusies – want nader onderzoek is alleszins nodig én lonend – is de geleidelijke evolutie die kindarbeiders in de loop van de eeuw doormaken van een evenwaardig mondig deel van de arbeidersgroep tot een gedomineerde onmondige groep slachtoffers. Deze evolutie heeft aan het einde van de negentiende eeuw of later mede geleid tot de totstandkoming van het verbod op kinderarbeid in West-Europa.

Deze voorbeelden van historisch onderzoek naar kinderarbeid geven een idee van de kansen om beter inzicht te verwerven in de constructie van noties als 'arbeid' en 'kinderen'. Bij uitbreiding zou dergelijk generatiegericht onderzoek van nut kunnen zijn voor de sociale geschiedschrijving in het algemeen. Want net zoals het belang van vrouwen-geschiedenis, aldus Peter Burke in 1992, lag in de mogelijkheid om 'nieuwe vragen te stellen aan het verleden',

zo kan consequente aandacht voor de generatie-problematiek elk historisch onderzoek – dat naar kinderarbeid in het bijzonder – verrijken.

En het onderwijs?

Meer aandacht voor de nieuwe inzichten in kinderarbeid heeft voor het geschiedenisonderwijs voordelen op verschillende niveaus. Vooreerst kan de bestaande beeldvorming van kinderarbeid genuanceerd worden, tegen de achtergrond van een in het algemeen minder negatieve benadering van de factor arbeid in het verleden. Voor alle leerlingen – zeker deze uit het lager en middelbaar technisch beroepsonderwijs – een positief gegeven. Bovendien kan met het klassikaal bestuderen van kinderarbeid een begin gemaakt worden met de noodzakelijke beeldopvoeding (het leren 'lezen en interpreteren van beelden'), en meer in het algemeen met het kritisch leren hanteren van uiteenlopende bronnen zoals egodocumenten, mondelinge en schriftelijke getuigenissen, en illustraties. Het onderwerp en de kritische wijze waarop het tegenwoordig wordt benaderd, geeft daar, zoals ik heb getracht te laten zien, op velerlei wijze gelegenheid toe. Tenslotte kan het discussiëren over de verschillende manieren waarop tegen kinderarbeid werd en wordt aangekeken leiden tot interessante lesmomenten waarop de verhouding tussen minderjarigen en volwassenen centraal staat, in het verleden én vandaag de dag. Want hoe serieus namen en nemen we minderjarigen nu eigenlijk?

Noten

- 1 *Continues zijn voorspinaardmachines. Het kaarden diende als voorbereiding van het spinnen: de vezels werden uiteen getrokken en evenwijdig gelegd. De kaardmachine werd algemeen beschouwd als één van de gevaarlijkst machines om te bedienen. In België werd ze daarom ook 'de duivel' genoemd.*
- 2 NAT is de afkorting van de Spaanse benaming voor de in 1994 opgerichte koepelorganisatie van momenteel een veertigtal nationale organisaties van werkende minderjarigen, onder meer in Mali, Ivoorkust, Senegal, Burkina Faso, India en Peru.
- 3 Het is opvallend dat bijvoorbeeld één van de grote pleitbezorgers van een verbod op kinderarbeid in West-Europa, namelijk de West-europese vakbonden, geen fundamenteel bezwaar hadden tegen kinderarbeid in Kongo, India of Nederlands-Indië toen deze landen respectievelijk onder Belgisch, Brits en Nederlands bestuur stonden.

Boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

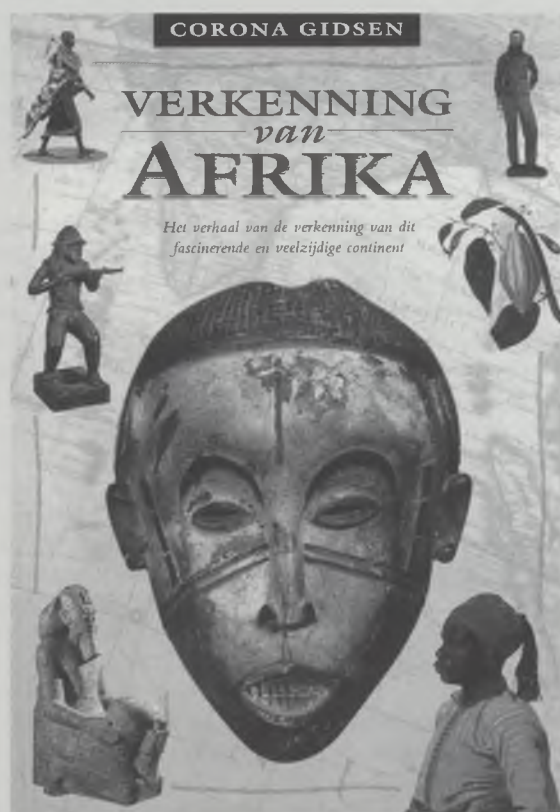
Umberto Eco was in het land en dat is niet ongemerkt gebleven. Hij was hier om de vertaling van zijn nieuwste boek te promoten: *Baudolino* (Bert Bakker, f75,- (geb.) en f55,-). Het boek lijkt het ideale vakantieboek: een ouderwetse historische roman steunend op Eco's fenomenale kennis van de Middeleeuwen en zijn gave een goed verhaal te vertellen. Als in 1204 kruisvaarders Constantinopel plunderen, redt Baudolino de Byzantijnse historicus Nicetas Choniates. Aan hem vertelt Baudolino zijn ongelooflijke avonturen. Het boek is vertaald door Yond Boeke en Patty Krone.

Op de omslag van R.J. Barendse, *Epos van het Brits imperium, 1900-2000*, staan Lord Curzon, onderkoning van India, en zijn vrouw in 1902 achter een gevelde tijger. En dan in 2001 het verbod op de vossenjacht in Engeland! In honderd jaar is Groot-Brittannië van het centrum van een wereldrijk een gewoon Europees land geworden. (Uitgegeven bij Balans, f79,90.)

Een eeuw geleden was het maken van een krant mannenwerk. Emmy J. Belinfante was een van de eerste journalistes in Nederland. Aanvankelijk geen feministe, kwam zij toch terecht in de voorhoede van de vrouwenbeweging. Joost Divendal en Henriëtte Lakmaker schreven *Emmy J. Belinfante, 1875-1944, Tussen rook, alcohol en mannen* (Balans, f45,-).

Eindelijk heeft Nederland de Eerste Wereldoorlog ontdekt. Niet alleen verschijnen er hier steeds meer boeken over de strijd in de loopgraven van het westelijk front en die op andere plaatsen, maar ook over de situatie in ons land in die tijd. Paul Moeyes, *Buiten schot, Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog 1914-1918* (De Arbeiderspers, f69,90 geb.).

Over de opkomst van de socialistische arbeidersbeweging in de tweede helft van de negentiende eeuw in de



hoofdstad, alwaar die internationale beweging een eigen Amsterdams gezicht kreeg schreef Dennis Bos *Waarachtige volksvrienden, De vroege socialistische beweging in Amsterdam 1848-1894* (Bert Bakker, f39,50.)

Van de auteur van *Kanttekeningen bij Hitler*, Sebastian Haffner, verscheen *Het verhaal van een Duitser 1914-1933* (Mets & Schilt). Haffner beschrijft de eerste dertig jaar van zijn leven op scherpzinnige wijze. Het zijn niet de minst dramatische jaren uit de Duitse geschiedenis waar hij over schrijft.

Bij Verloren verscheen van Sandra Langereis *Geschiedenis als ambacht*,

Oudheidkunde in de Gouden Eeuw: Arnoldus Buchelius en Petrus Scriverius (f59,50). Buchelius en Scriverius waren de eersten in ons land die hun arbeidzame leven wijdden aan de geschiedenis.

Culturen komen elkaar tegen, vreedzaam of gewelddadig. Meestal zijn de ontmoetende partijen niet gelijkwaardig, maar het beeld van de ontmoetingen kan in de loop van de geschiedenis danig veranderen. Over cultuurontmoetingen van het westen met niet-westerse gebieden gaat het boek van Arend Huusen, Janny de Jong en Gé Prince, *Cultuurcontacten. Ontmoetingen tussen culturen in historisch perspectief* (Historisch Studies IV).

Nu iedere provinciestad wel een museum voor de moderne kunst heeft, is het moeilijk voor te stellen dat er een tijd was dat noch de publieke opinie noch de kunstwereld de moderne kunst juichend ontving. In *De ontvangst van de moderne kunst in Nederland 1910-2000, Picasso als pars pro toto* van Jan van Adrichem wordt de ontvangst van de moderne kunst in Nederland beschreven aan de hand van de receptie van het werk van Picasso. (Uitgegeven door Prometheus, f94,75.)

Voor buitenlandse gasten of vrienden, of ter bespiegeling: *The Netherlands, A practical Guide for the Foreigner and a Mirror for the Dutch* (Prometheus, f25,-).

In *Eenheid en verscheidenheid, De burgers van Haarlem in de Gouden Eeuw* vertelt Gabriëlle van Dorren het verhaal van de op een na grootste stad van ons land in de zeventiende eeuw. Zij beschrijft de Haarlemse samenleving van binnenuit: gilden, buurten en geloofsgemeenschappen vormden de belangrijkste sociale verbanden in de vroegmoderne stad. (Uitgegeven bij Prometheus/Bert Bakker, f58,50.)

Bij Corona/Ars Scribendi verscheen weer een nieuwe reeks voor in de schoolbibliotheek. De titels zijn: *De erfenis van de oude Grieken, De erfenis van het oude China, De erfenis van het oude Rome* en *De erfenis van het oude Egypte*.

Tenslotte nog twee romans. *Martha Peake* van Patrick McGrath en vertaald door Ton Heuvelmans. Over een vader en dochter in het achttiende-eeuwse Engeland. Zij vlucht uiteindelijk naar het rebellerende Amerika om haar geluk te zoeken. (Prometheus, f39,50.)

Van de hand van Jan van Aken *De valse dageraad*, het verhaal van een smidszoon die na lange omzwervingen aan het hof van Otto III belandt en daar pion van een politiek machtsspel wordt. Ondertussen ziet men steeds duidelijker de voortekenen van de naderende Apocalyps. (Bert Bakker, f49,50.)

Hans Pols

GESCHREVEN MONUMENT

Greddy Huisman, *Tussen salon en souterain. Gouvernantes in Nederland* (Bert Bakker, Amsterdam 2000), 247 blz., f 39,95

Als kind kreeg Henriëtte Roland Holst (1869-1952) les van Zwitserse gouvernantes. Eén van de gouvernantes maakte de toen nog Jet van Schalk dagelijks het leven zuur. Vanwege haar hese stem en molligheid werd Jet volgens de docente 'de jour en jour plus laide'.

Bovenstaande anekdote bevestigt het stereotiepe beeld dat veel mensen van gouvernantes hebben. Net zoals het geijkte beeld van de avontuurlijke, vrouwverslindende of wrede piraat, is het beeld van de pinnige, toegewijde of verleidelijke gouvernante tot stand gekomen door romanfiguren. Wat *Treasure Island* (1883) van Robert Louis Stevenson betekende voor de beeldvorming over piraten, deed *Jane Eyre* (1847) van Charlotte Brönte voor het voorkomen en de uitstraling van de gouvernante. Dat stereotiepe beeld is bevestigd in verschillende boeken en films, daarna nog uitgebracht. Met veel interesse heb ik daarom het proefschrift van Greddy Huisman over gouvernantes gelezen.

In *Tussen salon en souterain* beschrijft Huisman het beroep van gouvernante in Nederland. Ze doet dit op twee manieren. Allereerst behandelt Huisman de beeldvorming van gouvernantes zoals die vanuit ondermeer de Engelse literatuur begin negentiende eeuw is ontstaan. Daarna onderzoekt ze aan de hand van brieven en interviews van oud-leerlingen of

de verbeelding overeenstemt met de praktijk. Vanwege het kleine aantal egodocumenten van de gouvernantes zelf, maakt Huisman veel gebruik van Nederlandse negentiende eeuwse literatuur waarin gouvernantes voorkomen.

Het beroep van gouvernante en ook bijvoorbeeld dat van vroedvrouw wordt in de 19^e eeuw en begin 20^e eeuw gezien als passend bij de aard van de vrouw. Daarnaast zijn het juist beroepen waarvan de uitoefening voor vrouwen uit hogere kringen economische onafhankelijkheid betekent, iets wat voor de meeste andere vrouwen in die tijd niet is weggelegd. Het aangaan van een huwelijk betekent vaak het eind van deze onafhankelijkheid en de beëindiging van de baan. Slecht een enkele vrouw verkiest haar zelfstandigheid boven een huwelijk. Waren gouvernantes feministes avant la lettre? Nee, want voor de meeste meisjes die gouvernante willen worden, zijn de werkzaamheden slechts ter overbrugging van de periode tussen het einde van haar eigen onderwijsperiode en het moment dat ze ten huwelijk gevraagd worden.

De meisjes die van gouvernantes les krijgen worden zelf ook klaargestoomd voor het huwelijk. Fraaie handwerken, Franse conversatielessen en omgangsvormen zijn een vast onderdeel van het onderwijsprogramma. Jongere kinderen krijgen onderwijs in de algemene vakken zoals biologie, geschiedenis, aardrijkskunde en natuurlijk ook de buitenlandse talen zoals Frans en Duits. Er is helaas nauwelijks iets bekend over de didactiek die de gouvernantes toepassen. Wel trekt de ene docente de natuur in om aanschouwelijk onderwijs te geven terwijl de ander stevast binnen de vier muren van de leerkamer blijft. Wat opvalt uit de dagboekfragmenten van de gouvernantes is dat de meesten veel tijd besteden aan de voorbereiding van de lessen en hun vak serieus nemen.

Greddy Huisman laat in haar boek de gouvernantes ook persoonlijk aan het woord. Catharina van Ulft (1805-1888) bijvoorbeeld beschrijft haar leven als gouvernante, de lessen, leerlingen en werkgevers waar ze dagelijks mee te maken heeft. Catharina is een externe gouvernante, elke avond gaat ze weer terug naar haar eigen woning. Om rond te kunnen komen geeft ze bij verschillende families les aan huis. Volgens haar memoires wordt Catharina voortdurend gevraagd om lessen te geven. Een gebrek aan gouvernantes in die dagen? Het vele lesgeven en voorbereiden tot diep in de nacht eisen ondertussen hun tol. Catharina krijgt last van wat we nu een 'burn-out' noemen. De ouders van Catharina's leerlingen bieden geschrokken de helpende hand en doen er alles aan om te voorkomen dat de onderwijzeres zich onnodig vermoet.

Ook de dagen van een interne gouvernante zijn lang. Van opstaan tot bedtijd zijn ze met de kinderen in de weer. De mogelijkheid er een eigen privéleven op na te houden is nauwelijks aanwezig. Bij diners met oneven tafelschikking wordt herhaaldelijk de gouvernante ingezet. Op straat is ze chaperonne van de jonge juffouwen en als de heer des huizes is overleden wordt een gouvernante dikwijls gezelschapdame van mevrouw. Zo blijft de Zwitserse Marie Therrin (1889-1980) meer dan zestig jaar bij een Limburgse familie. Zulke gouvernantes worden als een lid van de familie gezien.

Zeer treffend beschrijft Huisman de vaak weinig benijdenswaardige positie die de gouvernante in het huishouden inneemt. In de negentiende eeuwse standenmaatschappij – die zeker tot 1940 doorloopt – stijgt de gouvernante uit boven het huishoudelijk personeel, maar blijft ze ten allen tijde een ondergeschikte van de familie. De gouvernante

hoort niet bij de gewone dienstmeisjes, maar ook niet bij de familie. Ze blijft een buitenstaander. Voor uit verarmde adel afkomstige meisjes is dit een moeilijk te aanvaarden feit. Het is denkbaar dat dit de nodige spanningen heeft opgeleverd. Het waren lange uren die de gouvernante moederziel alleen op haar kamer bij het licht van een kaarsje doorbracht.

De vele foto's en prenten die je in het boek tegenkomt zijn erg mooi en spreken tot de verbeelding. Vanwege de vlotte schrijfstijl is het boek voor leerlingen goed leesbaar en een aanwinst voor de schoolbibliotheek. In een lessenserie over de negentiende eeuw geven de bronnen een goed beeld van vrouwenarbeid. Hoe representatief is bijvoorbeeld het werk van gouvernante voor de vrouwenarbeid die wordt verricht? De toegankelijke dagboekfragmenten, prenten en foto's geven ook mogelijkheden voor een inlevingsopdracht of het oefenen van de vaardigheid mening en feit. Extra leuk wordt het met de muziek bij de in het boek volledig afgedrukte tekst van het pikante lied 'De Franse Gouvernante' van cabaretier Jean Louis-Puisuisse uit 1913.

Stereotiepen van mensen bevatten vaak een kern van waarheid. Er waren bijvoorbeeld inderdaad heren des huizes die hun handen niet van de gouvernante konden afhouden. Dat was echter niet de intentie waarmee gouvernantes over de drempel in het huis van hun nieuwe opdrachtgever stapten. Greddy Huisman heeft de gouvernante in al haar facetten willen beschrijven. De gouvernante als onderwijskundige, de gouvernante als mens en de gouvernante als lid van een negentiende eeuwse burgerlijk en adellijk huishouden. Het laatste is belangrijk omdat door de sociale en maatschappelijke veranderingen na 1900 het vak van gouvernante gedoemd is een stille dood te sterven. Het boek van Greddy Huisman is zodoende een geschreven monument voor een groep dames die stilaan in de geschiedenis zijn weggegleeden, maar nog altijd tot de verbeelding spreekt.

Nienke Landman

SPOREN UIT HET VERLEDEN

John Malam, *Het Oude Griekenland en Het Oude Egypte* (beide uitgaven: Corona/Ars Scribendi, Harmelen 2000), 45 blz.

Uitgeverij Corona/Ars Scribendi timmert met verschillende series over historische onderwerpen voor de schooljeugd flink aan de weg. Nu weer met de (nieuwe?) serie 'Sporen uit het verleden'. De boekjes, met een stevig kapt, dus uitstekend 'uitgerust' om enige jaren dienst te doen in een schoolbibliotheek, zien er keurig verzorgd uit: korte tekstjes, rijk geïllustreerd met foto's, tekeningen en kaartjes. Het zijn echte blader-, kijk- en leesboekjes; ze kunnen makkelijk de concurrentie met het Internet in de mediatheek aan.

Het grote voordeel van deze uitgaven boven die van de nieuwe media is natuurlijk dat allerlei informatie hier overzichtelijk is weer gegeven en vooral dat er voor de leerlingen al een selectie is gemaakt; rijp is hier al van groen gescheiden en in min of meer begrijpelijke taal weergegeven. Bedoeld voor leerlingen van de onderbouw, zullen ze ook door leerlingen van de bovenbouw geraadpleegd worden.

Beide delen hebben een historisch overzicht, een verklarende woordenlijst en een register.

In *Het Oude Griekenland* wordt in vijf hoofdstukken uitgelegd wie de Grieken waren, wat de wereld van de Grieken was

(een overzicht van de geschiedenis in de bekende tijdvakken), wat de prestaties van de Grieken waren (hun schrift, wetenschap en filosofie, theater, enzovoorts), wat hun godsdienst betekende en hoe het oude Griekenland aan zijn einde kwam.

Het Oude Egypte heeft een vergelijkbare indeling.

De verschillende hoofdstukken in beide boeken beslaan telkens twee bladzijden naast elkaar, onderverdeeld in afzonderlijk paragraafjes. Tekst en afbeeldingen sluiten hier steeds goed op elkaar aan. Verder staat er bij ieder paragraafje een stukje in een kader, 'Feiten & Cijfers', waarin opmerkelijke zaken als de slag bij Marathon, de namen van de Griekse goden en het orakel van Delphi en in het geval van Egypte onderwerpen als het Dodenboek, papyrus en de tempel van Aboe Simbel, uitgelicht worden. Een en ander maakt deze boekjes voor leerlingen erg overzichtelijk en goed geschikt om dingen in op te zoeken..

Toch kleeft er ook een nadeel aan de opzet van deze boeken en veel andere publicaties van Ars/Scribendi: de korte paragraafjes geven een heel gefragmenteerd beeld van de geschiedenis. Leerlingen kunnen er bijvoorbeeld geen onderwerp mee uitdiepen voor een werkstuk. Bovendien wordt nergens duidelijk welke criteria gebruikt zijn bij de onderwerpskeuze van de hoofdstukken en paragrafen.

Dit mag echter geen beletsel zijn de beide deeltjes een plaatsje te geven in de schoolbibliotheek: daar horen ze thuis en zullen ze ook regelmatig gebruikt worden.

Hans Pols

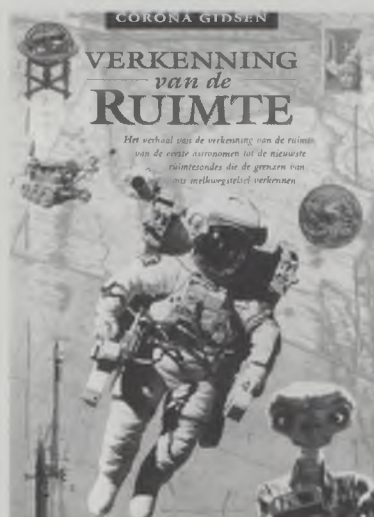
CORONA GIDSEN

Colin Hynson, *Verkenning van Afrika*; Felicity Trotman, *Verkenning van de ruimte* (beide uitgaven: Corona/Ars Scribendi, Harmelen 2000), 33 blz., prijs per deel f24,95.

In de reeks 'Corona Gidsen' verschenen twee nieuwe deeltjes over verkenningen door oude en moderne ontdekkingsreizigers. Het zijn verkenningen vanuit de westerse wereld in een onbekende buitenwereld. Voor de doelgroep is dat geen enkel bezwaar, de jeugdige lezer waar deze serie voor geschreven is, bekijkt de wereld uiteraard vanuit het eigen, westerse perspectief.

De hier te bespreken boekjes gaan over de twee waarschijnlijk meest tot de verbeelding sprekende, want meest avontuurlijke, verkenningen: die van Afrika en die van de ruimte. Hét boek over de verkenning van Afrika is natuurlijk al in de negentiende eeuw geschreven, aan dat van de ruimte is men bij wijze van spreken nog maar net begonnen. Daarom in *Verkenning van Afrika*, na een beschrijving van de eerste ontdekkingsreizen langs de kusten van Afrika door Egyptenaren, Feniciërs en een paar duizend jaar later door de Portugezen, vooral veel verhalen over negentiende ontdek-





kingsreizen. De speurtochten naar de bronnen van de Nijl, Stanley en Livingstone, de missie en de zending, de conferentie van Berlijn en de opdeling van Afrika onder de Europese mogendheden, al deze onderwerpen hebben, naast diverse andere, een plaatsje in het boekje gevonden.

Jammer dat juist bij dit onderwerp, de verkenning van Afrika, dat schreeuwt om het gebruik van overzichtelijke kaartjes, vaak alleen gebruikt is gemaakt van deelkaartjes. Die zijn voor de jonge lezers, met

een nog beperkte topografische kennis, niet, of erg lastig, te begrijpen. Bij sommige onderwerpen ontbreken de kaartjes zelfs: zo komen we niet te weten waar Stanley Livingstone ontmoet heeft en waar de Victoria-watervallen te vinden zijn. Maar verder ziet dit boekje er goed verzorgd uit, met een keur aan onderwerpen kort en bondig beschreven en rijk van illustraties voorzien. Heel aardig is de afbeelding van een bronzen beeldje van een Portugese soldaat met het geweer in de aanslag, in Benin gemaakt; zo keek men in dus in Afrika tegen Europeanen aan!

In de *Verkenning van de ruimte* geen marsmannetjes, maar wel ET van Spielberg. Het boekje begint met de verkenning van de ruimte met het blote oog en met kijkers vanaf de oudheid en de voorstellingen die daarbij horen. Maar de meeste ruimte wordt ingenomen door de verkenningen van Russische en Amerikaanse ruimtevaarders. We komen alle vertrouwde namen tegen: het hondje Laika, Valentina Teresjkova, Gagarin. Aldrin, Collins en Armstrong. De Pathfinder, de Spaceshuttle en, natuurlijk, de Mir; ze staan er allemaal in. Jammer dat de lotgevallen van de Mir – daar zit toch wel stof voor een jongensboek in – niet zijn opgenomen. Volgens *Verkenning van de ruimte* is de Mir al in 1999 uit gebruik genomen. En dan te bedenken dat het echte avontuur toen eigenlijk nog moest beginnen!

Beide deeltjes bevatten een tijdbalk, met daarin de voor het onderwerp relatieve jaartallen, en een register. De onderwerpen worden in korte, heldere tekstjes beschreven. Illustraties en anekdotes in de kantlijn zorgen voor een hoog doorkijk-effect. De boekjes zijn dus uitermate geschikt voor de schoolbibliotheek en om door leerlingen uit de onderbouw gebruikt te worden bij het maken van werkstukjes.

Hans Pols

JONGEJUVROUWEN IN PATRIOTTENLAND

H. Metzelaar (ed.), 'Niet zo erg Hollands'. Dagboek van een reis naar Nederland (1790-1791) door Nina d'Aubigny (Uitgeverij Verloren, Egodocumenten 21: Hilversum 2001) 187 blz. f37,46.

J. Rosendaal (ed.), 'Mijne waarde vriendin'. Een Gents journaal (1790-1791) door Clara Cornelia van Eijck (Uitgeverij Verloren, Egodocumenten 22: Hilversum 2000) 234 blz. f47,87.

Het was een spannende tijd. De Republiek leek in de jaren tachtig van de achttiende eeuw zichzelf de maat te nemen. Wat was er nog over van de economische en militaire glorie van weleer? Hoe noodzakelijk was democratisering van de politieke besluitvorming? En met welke mate van geleidelijkheid zouden politiek-bestuurlijke hervormingen in de praktijk kunnen worden gebracht?

Onenigheid over de antwoorden op deze vragen leidde in 1785 tot een breuk tussen orangisten en patriotten. Gewelddadige confrontaties volgden en met het opwarmen der seizoenen in 1787 escaleerde de situatie. Tienduizenden Pruisische soldaten hielpen in de nazomer en herfst van dat jaar het stadhoudelijk gezag herstellen. Nog veel meer patriotten (een aantal van veertigduizend wordt genoemd) weken uit, vooral naar de Oostenrijkse Nederlanden en Frankrijk: de omvangrijkste politieke migratiebeweging sinds de Nederlandse Opstand. Op ettelijke duizenden patriotten na, keerden de meesten overigens tamelijk snel weer terug naar de Republiek. Het decennium dat volgde, schreef de Amsterdamse broodschrijver Willem Ockerse in 1797, bood een uniek en explosief schouwspel, '*leerzamer dan al wat voorige eeuwen ons leerden*'.

De vermoedelijk laatste twee delen in de reeks Egodocumenten, die de afgelopen jaren onder redactie van Rudolf Dekker en Gert-Jan Johannes bij Uitgeverij Verloren is verschenen, spelen midden in die woelige en leerzame periode. Het ene deel bevat het reisdagboek van de in Kassel geboren Nina d'Aubigny (1770-1847), die met haar zus ruim een jaar verbleef bij familie in Holland. In het andere deel staat het dagboek in briefvorm van Clara Cornelia van Eijck (1752-1810) centraal. Zij volgde haar echtgenoot Pieter Marret, die vanwege patriotse sympathieën de Republiek moest verlaten, in 1788 naar Antwerpen, Brussel en later Gent om tenslotte eind maart 1791 weer terug te keren in de Republiek. Van Eijcks journaal gaat over de tijd dat ze in Gent verbleef.

Bij alle verschillen in aanleiding, opzet en inhoud tussen beide dagboeken springen ook twee overeenkomsten in het oog: het zijn egodocumenten van jonge vrouwen (zij het dat Van Eijck op rijpere leeftijd schreef dan d'Aubigny) uit soortgelijke milieus, die vrijwel gelijktijdig het daglicht zagen. De bezorgers van beide dagboeken leggen in hun inleidingen met name nadruk op het eerstgenoemde aspect: de seksspecificiteit van de dagboeken. De vraag is hoe terecht dat is, althans of dit werkelijk een zinvol want onderscheidend criterium is om de dagboeken te positioneren in de hausse van autobiografische geschriften aan het einde van de achttiende eeuw.

De muziekhistorica Helen Metzelaar verzorgde de inleiding bij en annotatie van het reisjournaal van d'Aubigny die, in haar jonge jaren al een getalenteerd zangeres, later

bekendheid kreeg als musicus, componist en zangpedagoog. In het dagboek (overigens met ijzeren consequentie bijgehouden) verwijst zij voortdurend naar concert- en theateruitvoeringen die zij gedurende haar verblijf bezoekt. Deze informatie is inderdaad interessant, zoals Metzelaar in haar nogal rommelige inleiding aangeeft en vooral met het register van persoonsnamen adstrueert, om greep te krijgen op het Nederlandse muziekleven aan het eind van de achttiende eeuw. Wat speelde er in Amsterdam in het seizoen 1790-1791? Welke solisten traden waar op? En wat zegt die programmering over de smaak van het publiek? Het reisverslag als zodanig is echter saai, opsommerig en met een relatief beperkt oog voor detail geschreven. Enkele leuke uitzonderingen daargelaten natuurlijk, als d'Aubigny bijvoorbeeld opmerkt dat de Utrechtse werfkelders niet als opslagplaatsen voor goederen dienden, maar als woningen voor het gemene volk. Of als zij in Gelderland die 'hele mooie Hollandse prosperiteit' node mist, terwijl zij Nijmegen 'als het land Kanaans voor ogen' had.

Een boeiende invalshoek om het reisjournaal te bezien, was de ontrafeling van het 'reisnetwerk' van d'Aubigny en haar familie geweest. Welke verband bestaat er tussen de gevolgde route en de personen die zij bezoeken? Hoe reisde een familie van stand in die dagen? Het dagboek geeft op dit punt veel informatie, maar Metzelaar gaat er niet op in. Hetzelfde geldt voor de politieke verwickelingen in de Republiek. Hoewel die nagenoeg helemaal aan d'Aubigny voorbij gingen, zou Metzelaar zich in de inleiding minder hebben moeten beperken.

Voor de bezorger van het dagboek van Van Eijck: de historicus Joost Rosendaal, geldt het tegenovergestelde. Zijn gedetailleerde inleiding en annotatie is met name gewijd aan de patriottenbeweging (ingezoomd op Utrecht, waar de niet al te briljante jurist Marret in 1786 lid van de vroedschap was geworden), de Brabantse omwenteling (1789-1790) in de Oostenrijkse Nederlanden (op basis van gedateerde, tamelijk willekeurig gekozen, overwegend Noordnederlandse literatuur) en de invloed van de factiestrijd die hieruit voortvloeide op de uitgeweken patriotten (nu wel op basis van recente literatuur).

Rosendaal biedt een breed panorama van internationale, nationale en regionale politieke ontwikkelingen, maar schiet zodoende zijn doel voorbij. Tegen het decor dat hij opstelt, valt de speelster Van Eijck bijna weg. Dat is temeer jammer, omdat deze dagboekschrijfster een opvallend kien politiek oog had. Uiteraard verkeerde zij in politiek geëngageerde kring. In haar journaal besteedde ze niet alleen expliciet aandacht aan politieke ontwikkelingen, dergelijke observaties waren haar kennelijk ook in het hart gebakken. Treffend en talrijk zijn passages als waarin zij weergeeft hoe een plotseiling opkomend onweer onder de mensen in de straten van Gent *'een beweging [gaf] alsof de vijand in de stad was gevallen'*. Van Eijck was bovendien een belezen vrouw, wier persoonlijke beschouwingen op allerlei terrein het dagboek lezenswaardig maken. Die menselijke maat had Rosendaal beter kunnen raken. Hij doet daar trouwens wel een poging toe. Met meer nadruk dan het beschikbare bronmateriaal lijkt te rechtvaardigen, relateert hij het echtpaar Marret-Van Eijck aan kringen rond de Beemster schrijfster Betje Wolff.

Zowel Metzelaar als Rosendaal accentueren, dat de dagboeken door *zelf*, zelfs *seksbewuste* vrouwen zijn geschreven. Metzelaar heeft het – en de leegte van de terminologie

moge het onterechte gebruik ervan onderstrepen – over d'Aubigny als 'een feministe avant-la-lettre'. Weliswaar heeft zij het dan over d'Aubigny op latere leeftijd (hoe het met Van Eijck afloopt, meldt Rosendaal trouwens niet) als auteur van een muziekpedagogische verhandeling, want het reisjournaal geeft geen aanleiding om zulk accent te leggen. Evenmin zijn de latere bespiegelingen van d'Aubigny op de geringe erkenning voor 'de verdiensten van het vrouwelijk geslacht' feministisch, emancipatoir, of zelfs maar uniek. Rosendaal is voorzigtiger in zijn terminologie, maar zijn formulering dat Van Eijck in het dagboek naar voren komt *'als een zelfbewuste vrouw, in gevecht met zichzelf, op zoek naar geluk en naar verzoening met haar lot'* zegt ook bar weinig. Van Eijck was een ontwikkelde vrouw, geïnteresseerd in wiskunde, astronomie, theologie, filosofie, literatuur en de politieke strubbelingen van haar tijd. Dat zij bovendien (in het kielzog van Wolff en Deken, Moens en Van Overstraeten – om slechts de bekendste namen te noemen) kritiek had op het meisjesonderwijs en de beperkte formele mogelijkheden voor vrouwen om zichzelf intellectueel te ontplooien, wettigt echter niet de conclusie dat zij opstandig was 'tegen de cultureel bepaalde rol van haar sekse', of dat zij zich niet gedroeg naar 'wat de buitenwereld verwacht van een vrouw'. Die 'buitenwereld' was niet eens in het spel. Van Eijck schreef een privaat dagboek. Alleen naaste vrienden kenden (stukken van) de inhoud. Voorts was die 'buitenwereld' destijds niet wezenlijk gekant tegen geleerde of geletterde vrouwen. Lastiger lag het uiter-aard als deze vrouwen zich publiekelijk roerden namens hun seksegenoten, de indruk wekten naar een 'bouleversement des sexes' te streven en maatschappelijke hervormingen ambiëerden. Maar opvattingen over beter en breder onderwijs voor vrouwen konden meestal allereerst op bijval rekenen, zelfs als ze publiekelijk werden geventileerd. Bovendien was de zogenaamde seksspecifieke scheiding tussen publieke en privésfeer in de achttiende eeuw nog lang zo scherp niet als ze in de tweede helft van de negentiende eeuw is geworden. Tenslotte kan de redenering van Rosendaal omgekeerd worden. Stel dat Van Eijck zich buitengewoon bewust is geweest van haar vrouw-zijn. Zou zij zich dan niet heel bewust kunnen hebben bewogen binnen de grenzen van wat oorbaar werd geacht: het schrijven van een dagboek in de fulpen beslotenheid van haar boudoir?

Kortom, vrouwen die dagboeken schrijven, moeten niet bij voorbaat worden gemarkeerd als strijdsters voor de goede zaak. En er valt meer te zeggen over de maatschappelijke positie van vrouwen aan het einde van de achttiende eeuw dan vervat ligt in Metzelaars simplistische constatering of het te weinig problematiserende binaire verklaringsschema dat Rosendaal impliciet hanteert.

Deze kritische kanttekeningen laten onverlet, dat vooral het dagboek van Van Eijck een interessante, mooie aanvulling vormt op de reeks Egodocumenten. Het is voor heden-daagse docenten en leerlingen misschien niet altijd even begrijpelijk, omdat ervoor gekozen is het laat achttiende-eeuwse taaleigen te handhaven. Maar het is de moeite van het bestuderen waard. Dat geldt minder voor het reisdagboek van d'Aubigny. Het is uit het Frans weliswaar in correct, soepel en modern Nederlands vertaald, maar het journaal zelf en de inleiding dagen niet of nauwelijks uit. Aan beide uitgaven was meer informatie over het fenomeen autobiografische geschriften beslist ten goede gekomen.

Hans Moors

ing bepleit ca-onderwijs **Kleio**krant

Iteratie door veelheid aan opvoedingen
ronduit 'ongewenst' dat universi-
taire instellingen zich telkens la-
ten verleiden tot het creëren van
telema-
al behaalt uiteindelijk
een redelijk perce-
de eindstreep. Bij
dingen is meer

Nieuws van het

VGN

Bestuur

Als u dit nummer van *Kleio* leest, is het mogelijk dat het VGN-bestuur haar advies over het rapport van de commissie-De Rooy inmiddels aangeboden heeft. VGN-leden konden via de website en in twee ledenraadplegingen het bestuur van advies dienen. Verslagen van die adviesrondes vindt u in dit nummer en in *Kleio* 3 van dit jaar. Het definitieve advies zal ook op de website verschijnen.

Examens in het VMBO

Uit reacties van docenten blijkt dat er nogal wat onduidelijkheid is omtrent de examens geschiedenis en staatsinrichting in het vmbo in de komende jaren.

Voor het schooljaar 2001-2002 geldt dat de examens worden afgenomen volgens 'oude stijl', d.w.z. op basis van twee stofomschrijvingen:

1. Nederland en Indonesië: Vier eeuwen contact en beïnvloeding;
 2. Dwang en overtuiging. Het communistisch systeem onder Stalin.
- Bij deze onderwerpen horen aparte examenkaternen die door de educatieve uitgeverijen zijn/worden uitgebracht.

Met ingang van 1 augustus 2001 zal in leerjaar 3 gestart worden met het nieuwe examenprogramma dat zich uitspekt over leerjaar 3 en 4 en uitmondt in de eerste centrale examens 'nieuwe stijl' voor alle leerwegen in het schooljaar 2002-2003.

De exameneenheden die in dat jaar centraal getoetst worden zijn:

- K3: Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting;
K4: De koloniale relatie Indonesië - Nederland;
K7: Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland;
En voor GL/TL komt daar bij:
V1: Het Indonesisch - Nederlands conflict 1945-1949;
V4: Ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland

Opmerking bij K4

Deze exameneenheid wordt getoetst op basis van het nieuwe examenprogramma, dus *niet* op basis van de stofomschrijving die van toepassing was op de examens van 2001 en 2002!

Voor meer informatie over het vak geschiedenis en staats-

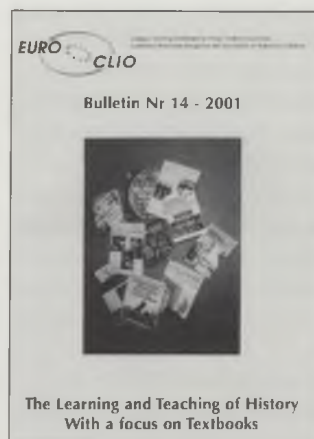
inrichting en het vmbo kan gebruik gemaakt worden van de *Kleio-special* van maart/april 2000 (nr. 2) en van een site op Internet die een schat aan informatie bevat over alles wat met het vmbo te maken heeft: www.vmbo-examengids.nl

Aanklikken 'toetsing en examinering', vervolgens bij 'selecteer een vak' geschiedenis en staatsinrichting en daar zijn o.a. de aangewezen exameneenheden tot en met 2005 terug te vinden, naast voorbeeldvragen uit oude examens die kunnen dienen ter illustratie van de vaardighedenbenadering in de nieuwe examens.

Voor meer informatie omtrent examens kan ook direct contact opgenomen worden met de Citogroep in Arnhem: Huub Kurstjens, 026-3521320; huub.kurstjens@citogroep.nl

Euroclio

Bulletin Nr 14 - 2001
The Learning and Teaching of History With a focus on Textbooks



Inleverdata van kopij voor de Kleiokrant

Kopij voor de Kleio

krant en korte artikelen - berichten van commissies, nieuwtjes, verslagen, brieven - kunnen worden ingeleverd bij de eindredacteur van *Kleio*.

De uiterste datum voor de Kleio

krant is:

voor Kleio 5, juli/aug., 16 juni;
voor Kleio 6, sept., 1 september;
voor Kleio 7, okt./nov., 6 oktober;
voor Kleio 8, december, 24 november.

Inleveren per e-mail, eventueel per diskette.

Voor informatie en precieze afstemming kunt altijd contact opnemen met:

Tineke Bogaerts
Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 030-6883576, fax 030-6888459.
E-mail: c.bogaerts@hccnet.nl

TE KOOP

Voor een liefhebber met minder geld t.e.a.b.:

Kleio, jg 6(1965 - 41(2000)
Tijdschrift voor Geschiedenis, jg 65
1952 - 103(1990).

Zoek contact via
tel. 0294 - 283207

Onlangs verscheen een nieuw Euroclio-Bulletin met verslagen van alle activiteiten van Euroclio van het afgelopen jaar. In een themagedeelte wordt ingegaan op allerlei aspecten van geschiedsondervindingen in Europese landen. Voor meer informatie kunt u terecht op de website www.webeuroclio.com

VGN-leden kunnen bij de administratie van de VGN (zie voor in *Kleio*) een exemplaar van dit nummer aanvragen.

Kan die muziek wat zachter!

Mei 2001 tot en met mei 2002

Hoogtepunten uit de geschiedenis van de populaire Nederlandse muziek 1900 - 2000 kunt u herbeleven op een tentoonstelling in NAA Omroepmuseum in Hilversum.

Koos Speenhoff, Louis Davids, Willy Derby, Johnny Jordaan en De Sclera's, Rob de Nijs, de Thielman Brothers en Vader Abraham, Doe Maar, André Hazes, Gordon en vele anderen zijn daar te beluisteren. In vier paviljoens worden tijdperken in de muziekgeschiedenis uitgewerkt. De technische ontwikkelingen en de muziek uit de tijd is daar te horen: danszalen, de radio, de eerste tv's, singletjes en bandrecorders, CD en DVD. Misschien iets voor leerlingen? Ga eens kijken. Meer informatie vindt u op www.omroep.nl/omroepmuseum

NAA Omroepmuseum, Oude Amersfoortseweg 121-131, Hilversum

Kruispunt Berlijn



Cd-rom van het DIA

Het Duitsland Instituut in Amsterdam heeft een cd-rom geproduceerd voor een aantal schoolvakken waaronder geschiedenis over de stad Berlijn.

Het verleden is daar natuurlijk pregnant aanwezig - de Keizertijd, het Derde Rijk, de Koude Oorlog, de val van de Muur - en tegelijk is de stad ook in ontwikkeling als regeringsstad, migratiestad, cultuurstad.

De cd-rom levert concreet lesmateriaal samen met allerlei achtergrondinformatie en spelletjes; voor geschiedenis het Koude Oorlogspel bijvoorbeeld.

De didactische handleiding gaat in op het gebruik in de klas. Uitgebreide computerervaring is niet nodig. U kunt de cd-rom op het netwerk van school laten installeren en via de mediatheek beschikbaar stellen.

Een pakket van 20 cd-roms met handleiding kost f394,50. Voor meer informatie: www.dia.uva.nl/kruispuntberlijn

Joods Historisch Museum

In Mokum staat een huis

De kindertentoonstelling 'In Mokum staat een huis' zal permanent te bezoeken zijn. De bedoeling van de tentoonstelling is om kinderen kennis te laten maken met een andere cultuur, de joodse. Het gaat dus niet over Wereldoorlog en ellende, maar over tradities en gewoonten. In alle kamers van het joodse huis is wat te doen: naar muziek luisteren, eten en snoepen op zijn joods, Hebreeuws schrijven enzovoort.

De tentoonstelling is vooral gemaakt voor leerlingen van de basisschool bovenbouw. U kunt eens kijken of het wat voor de basisvormingsleerlingen is. Het zou leuk zijn als je daarna een ander huis kon bezoeken. Het huis van de islam: een Marokkaans of Turks huis, het huis van de Hindoe: van een Surinaamse Hindoestaan enzovoort, enzovoort.

Zo krijgt de multiculturele samenleving tenminste een gezicht!!!

Oproep



Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944 - 1945

'Eén dracht maakt eendracht'

De Nationale Feestrok en zomermode van 1945

'Nationale feestrokken' zijn bontgekleurde, met de handgemaakte rokken van verschillende lapjes stof. Het maken van zo'n rok werd na de Tweede Wereldoorlog gepropageerd door de bekende Amsterdamse verzetsvrouw *Mies Boissevain* als symbolische en politieke daad.

Enkele richtlijnen vooraf volgend mocht men zelf het patroon bepalen waarin de stofjes aan elkaar werden gezet. De zoom moest echter altijd uit effen punten bestaan: daarin diende '5 mei 1945' geborduurd te worden, én de data van de nationale vieringen waarop de rok gedragen was. Op de rest van de rok konden herinneringen aan het gezinsleven worden aangebracht. Vrouwen droegen de rokken tijdens huiselijke hoogtepunten, zoals bepaalde feestdagen. Hoogtepunt vormde 2 september 1948 toen bij het defilé bij het 40e regeringsjubileum van koningin Wilhelmina honderden gerokte vrouwen het Lied van de Nationale Feestrok zongen.

Het Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945 organiseert binnenkort een wisselexpositie over de Nationale Feestrok. Daarom zoekt het museum zo veel mogelijk feestrokken en aanverwant materiaal! Als u uw rok wilt schenken aan het museum of eventueel in bruikleen wilt geven, neemt u dan contact op met drs. Marijke van den Esschert, tel. 024-3974404.

Het museum is ook op zoek naar andere textiel uit de jaren '40, bijvoorbeeld kleding gemaakt van parachutestof.

Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945

Bezoekadres: Wylerbaan 4 Groesbeek

Postadres: Postbus 144 6560 AC Groesbeek

Tel. 024-397 44 04

Fax 024-397 66 94

Meer dan de archivering van de geschiedenisdidactiek'

Het Landelijk Historisch Didactisch Documentatiecentrum

Hans Pols doet verslag

Als u zich afvraagt wat u met uw oude methodes, lespakketten en ander didactisch materiaal moet doen, dan weten ze bij het Landelijk Historisch Didactisch Documentatiecentrum (LHDD) in Leiden wel het antwoord. Zij willen namelijk graag al uw materiaal hebben. Op de vierde verdieping van het Pieter de la Courtgebouw, bekend van de Leidse nascholing, beschikt het LHDD over een bescheiden ruimte.

Een kamer van het formaat van die van een onderwijsmanager, vroeger noemde je zo iemand nog gewoon een directielid; zeg maar: een half klaslokaal. Dat is de ruimte waarover het LHDD kan beschikken. Langs alle wanden: stellingen, van onder tot boven gevuld met oude en nieuwe schoolmethodes, lespakketten en didactische verhandelingen geschiedenis betreffende. Op een van de korte kanten van de ruimte: een enorme kast waarin duizenden dia's hangen. In het midden: een paar grote tafels met wat stoelen erom heen. Frisse lucht en daglicht kunnen er niet naar binnen.

De basis van het bezit van het LHDD werd in de jaren zeventig gelegd door Leo Dalhuizen. Hij was toen de vakdidacticus geschiedenis van de eerstegraads lerarenopleiding van de RUL en in die hoedanigheid begon hij geschiedenismethodes en ander didactisch materiaal van het vak te verzamelen. Maar de lerarenopleiding bezweek in een van de vele bezuinigingsgolven die in de jaren tachtig het onderwijs teisterden en de verzameling verloor haar vaste beheerder.

In 1995, door de oprichting van het Interfacultair Centrum Leraren Opleidingen (ICLON), kwam de lerarenopleiding geschiedenis terug in Leiden. Joop Walhain en Elise Storck werden aangesteld als vakdidactici. Zij verzorgen nu het onderwijs aan zestig geschiedenisstudenten van de post-doctorale eerstegraads lerarenopleiding. Maar toen Walhain en Storck gebruik wilden gaan maken van de erfenis van Dalhuizen, bleek die in het interregnum verspreid te zijn geraakt over de faculteit: mooie oude methodes sierden de boekenkast van een hoogleraar, wandplaten hingen bij collega's en de uitgebreide verzameling dia's was in de media-theek terechtgekomen.

'Het was een enorme klas om alles weer bij elkaar te krijgen,' vertelt Walhain.

'Alleen omdat alles zo goed vastgelegd was, konden we, met behulp van facturen en zo, bewijzen dat dingen van ons waren. Natuurlijk is het ook verzamelwoede waardoor we hier al dit materiaal hebben liggen, maar we willen hier toch vooral de didactiek van het vak geschiedenis documenteren.'

Het eerste probleem was: waar de verzameling te bewaren. Het ICLON bood uitkomst: het gaf een ruimte en was ook bereid de kosten voor verwarming en verlichting te betalen.

Walhain: 'Nou gaat het niet om zulke enorme bedragen, maar toch is de situatie uniek. Want geen van de andere lerarenopleidingen heeft zo'n documentatiecentrum. En dat terwijl ons werk voor het LHDD eigenlijk gewoon vrijwilligerswerk is, dat we in onze vrije tijd naast ons gewone werk doen. De kasten en tafels die hier staan zijn werkelijk overal vandaan gesleept. Maar we beschikken nu wel over een video, een computer, een overhead en zelfs een beamer. En dat terwijl we dus helemaal geen geld hebben. Als je aan de Arbo-normen wil voldoen, dan moet er een glazenwand in het documentatiecentrum komen en moet het aangesloten worden op de luchtverversingsinstallatie. Voor ons heeft dat geen prioriteit. Liever geven wij geld uit aan iemand die ons bezit beter kan ordenen, de voorbereiding kan doen voor een verantwoordelijke uitleening. Er zit hier een baan voor een nijver en vakbekwaam archivaris. Maar we hebben dus geen geld.'

Het LHDD probeert alles te verzamelen wat voor de vakdidacticus van belang is en beschikt nu al over een unieke verzameling vooroorlogse (veel) en naoorlogse (alles) geschiedenis methodes, binnen- en buitenlandse vakliteratuur en tijdschriften, lespakketten, dia's, transparanten en wand- en landkaarten.

Graag zou men de collectie verder willen uitbreiden met geluids- en filmmateriaal (nu in beperkte mate in het documentatiecentrum aanwezig), geschreven- en ongeschreven bronnenmateriaal, cd-i's en cd-rom. Maar voorlopig is daar nog geen geld voor.

'Onze eerste zorg is nu de professionele fondswerving. We zijn nu in de weer om geld en middelen van particuliere personen, instellingen en bedrijven los te krijgen. Want we willen niet alleen aan de archivering van de geschiedenisdidactiek doen, maar ook diensten aan studenten,

docenten en zelfs onderzoekers kunnen aanbieden. Kijk, nu is alleen ons diabezit beschreven. Maar dat hadden we ook graag op internet gehad. Zodat docenten in het hele land kunnen zien welke dia's wij hebben en die dan bij ons kunnen lenen. Dat geldt natuurlijk ook voor andere leermiddelen, maar die zijn nog niet eens beschreven, laat staan dat ze op het net staan! Dat moet nog allemaal gebeuren. Het zou mooi zijn als docenten uit de omgeving bij ons methodes kwamen vergelijken als ze een nieuwe methode moesten kiezen. Want wij beschikken óók over de docentenhandleidingen die zij niet ter beoordeling opgestuurd hebben gekregen. Verder zouden wij ook van betekenis willen zijn voor methodeschrijvers, uitgevers, lerarenopleiders, journalisten, noem maar op. Al die mensen moeten hier materiaal en advies kunnen krijgen. We zijn natuurlijk ontzettend blij met de mogelijkheden die het ICLON ons geeft, maar die zijn maar de basis.'

Als voorbeeld van wat het LHDD voor ogen staat, memoriseert Walhain aan het onderzoek dat een medewerkster van het NIOD bij hen had verricht naar de voorstellingen die in methodes van de tweede Wereldoorlog waren gemaakt. 'Dan leveren wij dus de bronnen voor historisch onderzoek.'

Ook onze studenten gebruiken het documentatiecentrum niet alleen bij hun lesvoorbereiding, maar ook om onderzoek te doen naar de veranderingen in de geschiedenisdidactiek. En dat is precies wat we willen: niet alleen documenteren, maar ons bezit ook ten nutte maken.'

Contactpersoon: Elise Storck
Landelijk Historisch Didactisch Documentatiecentrum/ICLON
Postbus 9555
2300 RB Leiden

De oorlog, wanneer was dat?

Hans Pols en Jan van Oudheusden

Met bovenstaande vette kop opende de voorpagina van het *Algemeen Dagblad* van 4 mei j.l. Het dagblad had samen met de Anne Frankstichting een enquête onder vierhonderd jongeren gehouden in de leeftijdscategorie van twaalf tot achttien. De conclusie: jongeren zijn slecht op de hoogte van de belangrijkste feiten omtrent de Tweede Wereldoorlog. Bijna tweederde kan het woord collaboratie niet duiden. Slechts iets meer dan de helft weet dat Wilhelmina indertijd onze vorstin was.

Dat zijn dan nog maar enkele van de gemakkelijke vragen. In de categorie 'moeilijk' gaat de meerderheid bijna steeds de fout in. Slechts elf procent weet dat Duitsland in 1945 in vier delen werd verdeeld. Slechts zestien procent kan Wageningen aanwijzen als de plaats van de Duitse capitulatie. Niet meer dan een op de drie scholieren weet dat de februaristaking een protest was tegen de jodenvervolgung.

Wie de enquêteresultaten nader bestudeert, ziet ook lichtpuntjes. Zo wist zestig procent van de ondervraagden, dat Polen het eerst binnengevallen land in de Tweede Wereldoorlog was. Zo wist ook ruim driekwart van de ondervraagden dat slechts 5000 gedeporteerde joden in Nederland terugkeerden, en kon 88 procent Radio Oranje aanwijzen als de Londense radiozender tijdens de oorlog. Drie van de vijf jongeren wisten dat er zes miljoen joden zijn vermoord. Dat joden een ster moesten dragen, was bekend aan bijna iedere ondervraagde. Meisjes scoorden overigens aanzienlijk slechter dan jongens. Slechts bij drie van de zestien vragen gaven zij vaker het juiste antwoord dan de jongens, voor de rest bleven ze daar ver bij achter.

Directeur N. Nooter van het Nationaal Comité 4 en 5 mei tilde niet zo zwaar aan de slechte score van veel ondervraagden. Feiten moeten worden gebruikt om tot inzichten te komen, vond zij. De grote lijn is belangrijker. Wel opmerkelijk was volgens haar, dat kinderen die het vak geschiedenis hebben gekozen, het gemiddeld niet beter doen dan anderen. Scholieren op havo en vwo bleken ook niet beter te scoren dan leerlingen van mavo, vmbo en mbo.

'Dan mag je je toch wel afvragen wat onderwijs in het vak geschiedenis oplevert', aldus Nooter.

Directeur H. Westra van de Anne Frank Stichting wist al wel dat er weinig historische feitenkennis onder jongeren is. Maar volgens hem is de betrokkenheid bij de Tweede Wereldoorlog groot. *'Ons lesmateriaal gaat naar de meeste basisscholen in het land. En veel scholen brengen rond deze tijd een bezoek aan het Anne Frank Huis.'*

Wel achtte hij het verontrustend, dat veel jongeren het juiste aantal joodse slachtoffers niet meer weten.

Hoe erg is het feit dat 45% van de scholieren denkt dat Anne Frank het 'meisje met het rode haar' was? David Barnouw van het Nederlands Instituut voor Oorlogsdocumentatie zei hierover in het programma *Tros Nieuws Show* van 5 mei: *'Als ze gevraagd hadden naar het meisje met het blauwe haar, had je hetzelfde te horen gekregen. De combinatie meisje-oorlog, daar weten ze maar een naam bij. Ieder meisje in de oorlog is Anne Frank.'*

Zou het iets te maken kunnen hebben dat in de grote steden bijna vijftig procent van de leerlingen niet meer van autochtone ouders is?

Barnouw: *'Dat speelt sterk een rol. De 4e en 5e mei, daaraan doe je mee indien je ouders eraan meedoen. Het enige dat daarnaast overblijft zijn de gratis popconcerten.'*

Barnouw verklaarde verder, dat 50-plussers misschien wel een ietsje beter zouden hebben gescoord, maar die hadden ook fouten gemaakt. Initiatieven zoals 'scholen adopteren monumenten' hebben zijns inziens wel degelijk zin. Ook vertrouwde hij op de plannen-De Rooy: *'Ik ga ook ervan uit dat bij het nieuwe geschiedenisonderwijs meer nadruk ligt op feitenkennis, en meer op chronologie.'*

Dat het aantal van zes miljoen niet bij iedereen bekend is, begreep hij wel. Zo'n getal gaat gewoon je petje te boven. Er is nog iets anders dan feitenkennis:

'Aan de ene kant hebben ze geen kennis, maar ze zijn wel betrokken, ze geven politiek correcte antwoorden. Ze zijn allemaal tegen racisme en tegen zinloos geweld.'

Hij zag ook geen verband met de recentelijk gemelde stijging van het aantal antisemitische incidenten: dat gegeven wil namelijk nog niet zeggen dat het antisemitisme op zich toeneemt.

'Hoe kun je je medemensen tegenwoordig nog choqueren, nu God en zo zijn weggefallen? Door hakenkruizen te kladden. Vroeger kon je ouderen nog treffen door te vloeken. Het zou pas erg zijn als antisemitisme vergoelijk wordt. Het is bedoeld als provocatie.'

Kortom, ze weten de feiten allemaal niet meer, maar ze weten wel de juiste antwoorden te geven als er naar een correcte houding gevraagd wordt. En dat is precies de manier waarop in veel methodes de Tweede Wereldoorlog behandeld wordt: racisme en antisemitisme staan centraal en niet langer de wapenfeiten.

Het is daarom niet vreemd dat het niet uitmaakt welk schooltype de leerling doet, of in welke klas hij zit; ook in het geschiedenisonderwijs is de oorlog grotendeels een moreel ijkpunt geworden: veel Anne Frank en weinig Pearl Harbor.

In de bovenbouw van havo en vwo komt de Tweede Wereldoorlog sowieso niet meer aan bod, dus van leerlingen van de tweede fase mag ook niet meer kennis verwacht worden. De oorlog is toch vooral iets van het basisonderwijs en de basisvorming en iedere docent weet, hoe onprettig die wetenschap ook mag zijn, hoeveel van de daar opgestoken kennis al snel weer verdampt.

Daarnaast: wat zijn dan de belangrijkste feiten van de Tweede Wereldoorlog? Is dat de capitulatie in Wageningen? En niet die in Rijsoord of op de Missouri? Zo gezien is zo'n enquête dus eigenlijk een beetje flauw: je vraagt scholieren dingen die ze niet (meer) kunnen weten en constateert vervolgens: wat weten ze weinig! Maar als je het spel eerlijk speelt, dan vraag je naar de dingen die de leerlingen wél geleerd hebben. En je kijkt naar de dingen die de leerlingen tegenwoordig moeten leren en constateert dan: wat moeten ze tegenwoordig een rare dingen leren en wat steken ze er weinig van op!

Europa 'live' in de klas

Junior Team Europa 2000/2001



Al 10 jaar informeert
het Junior Team jongeren
over de Europese Unie

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. Een 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



HISTORISCH NIEUWSBLAD



Deze maand:

- 'I will only Duts geese'
Nederlanders in Londen
tijdens WO II
- Duitsland en
de radicale jaren '70
Interview met de ex-man
van (RAF-) terroriste Ulrike Meinhof
- Het plan Manschot
Van Boterberg tot BSE
- Politieke archeologie
Graven om de Europese
eenwording te rechtvaardigen

Neem een proefabonnement

3 nummers voor slechts f 10,-

Een jaarabonnement (10 nummers) kost f 99,50

3FRN2 ☐ Ik ontvang drie nummers van Historisch Nieuwsblad voor f 10,-.
Als ik daarna Historisch Nieuwsblad niet verder wens te ontvangen,
laat ik dat een week na ontvangst van het tweede nummer weten.

Achternaam Voorletters m/v

Adres

Postcode en woonplaats

Land

Telefoonnummer Datum

Handtekening

Deze bon in een envelop zonder postzegel sturen naar: Historisch Nieuwsblad,
Antwoordnummer 9224, 1000 WZ Amsterdam. Of bel gratis 0800 0234100

HNK1011

NU OVERAL TE KOOP • WWW.HISTORISCHNIEUWSBLAD.NL



www.s-pion.nl

De Leidse nascholing 2001

Een systeem onder spanning

De Sectie Nascholing van het ICLON en de Opleiding Geschiedenis
van de Universiteit Leiden organiseren op

Zaterdag 22 september 2001

een studiedag over het CE-onderwerp voor 2002-2003: **'Een systeem onder spanning. De geschiedenis van de Sovjetunie onder Stalin en Brezjnev.'**

Deze studiedag is bedoeld voor geschiedenisdocenten en andere belangstellenden en dient als voorbereiding op het examenonderwerp.

Het programma bestaat uit plenaire lezingen en een aantal workshops. Deskundige sprekers behandelen de hoofdvraag en de deelvragen van het examenonderwerp en verstrekken nuttige achtergrondinformatie over de historische context. In de praktijk-seminars wordt kant-en-klaar lesmateriaal voor de eindexamenstof aangeboden. De kosten voor de studiedag bedragen f 185,- per persoon. Hierbij is inbegrepen een lunch, koffie/thee en de syllabus. Leden van de VGN krijgen f 10,- korting en betalen dus f 175,-. (Na 1 augustus 2000 zijn de kosten f 210,- en f 200,-)

Voorlopig Programma

- 9.30 - 10.00 Ontvangst, inschrijving & koffie
10.00 - 10.05 Welkomstwoord door **prof.dr. J.Th.M. Bank** (Voorzitter van de Opleiding Geschiedenis, Universiteit Leiden)
10.05 - 10.20 **Drs. H. Smeets** (Commentator NRC Handelsblad):
'Het Byzantijns communisme. Het leven in de Sovjetunie onder Brezjnev'
11.30 - 12.30 *Keuzelezingen:*
Dr. P.M. Luykx (Katholieke Universiteit Nijmegen):
'Totalitarisme en stalinisme'
Drs. H. Kern (Universiteit Leiden):
'De missing link tussen stalinisme en stagnatie'
Prof.dr. R.T. Griffiths (Universiteit Leiden):
'Stalins planeconomie: industrialisatie en collectivisatie'
Drs. J.L.M. Walhain (ICLON, Universiteit Leiden)
Praktijkseminar: 'Klankbeeld Sowjet-Unie. De optiek van dichters, schrijvers, componisten, zangers.'
13.30 - 14.30 *Keuzelezingen:*
Mw. Dr. J. de Jager (Universiteit van Amsterdam):
'Oppositie, dissidentie en de rol van de intelligentsia onder het (naoorlogse) Sovjet-systeem'
Drs. E. Dirksen (Universiteit van Amsterdam):
'De economische stagnatie onder Brezjnev'
Mw. Dr. C. Musterd (Universiteit Leiden):
'Het ontstaan en de verklaring van de Perestrojka'
Drs. J.L.M. Walhain (ICLON, Universiteit Leiden)
Praktijkseminar: 'Klankbeeld Sowjet-Unie. De optiek van dichters, schrijvers, componisten, zangers.'
15.00 - 16.00 *Slotlezing*
Prof.dr. J. Löwenhardt (University of Glasgow): 'Het einde van de Sovjetunie en een terugblik op het falen van het communistische systeem';
16.00 - 16.30 Uitreiking der certificaten

U kunt zich voor deze studiedag inschrijven bij:
Mw. I.C. Leenstra, ICLON - Sectie Nascholing,
Postbus 9555, 2300 RB Leiden
E-mail: leenstra@iclon.leidenuniv.nl



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
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.
Esther Koops, Kolfstraat 35,
9717 GP Groningen. Tel. 050-3111634.
Marcel Nonhebel, Archimedesstraat 117,
2517 RT Den Haag. Tel. 070-3603205.

• 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.
E-mail: Gerda.Geerdink@pa.han.nl
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, Heeskesacker 11-35,
6546 JB Nijmegen. Tel. 024-3787135.
Sandra Smeets, Oude Weurtseweg 78,
6541 PJ Nijmegen. Tel. 024-3783456.

• 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, Langemeijerstraat 13,
5473 GS Heeswijk Dinther.
Tel. 0413-292996.
Huib Oattes, Roerdomp 80,
3641 TK Mijdrecht. Tel. 0297-281197.

Marijke Meuwissen, Simplonbaan 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.
Margriet Vencken, Haarensseweg 4A,
5061 VL Oisterwijk. Tel. 013-5284297.

• Commissie PaBo

Marjan de Groot, *voorzitter*,
Romperdreef 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*,
Lange Hil 90, 4822 AA Breda.
Tel. 076-5420592.
E-mail: estorck@wanadoo.nl
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*,
Nassaustraart 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.
Email: dfc@xs4all.nl
Thijs van Vugt, *penningmeester*, Akerweg 11,
6438 BS Oirsbeek. Tel. 046-442 4911.
Annette Wind, Gerard Reijndstraat 13,
2593 EA Den Haag. Tel. 070-347 8916.
Janneke Riksen, Linnaeuslaan 87,
3571 TV Utrecht. Tel. 030-273 0916.

• Intercommissie KNHG/VGN

Jan van der Dussen, *voorzitter*,
Molenberglaan 81, 6416 EL Heerlen.
Tel. 045-571 0851.
Maria Grever, *secretaris*,
Erasmus University Rotterdam,
Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam.
E-mail: grever@thk.eur.nl
m.grever@let.kun.nl
Ineke Veldhuis-Meester,
Quintuslaan 4, 9722 RV Groningen.
Tel. 050-527 0099.
E-mail: c.e.m.veldhuis-meester@uclo.rug.nl
Huub Kurstjens, Coorninglaan 47,
6652 GE Druten. Tel. 0487-513119.
E-mail: huub.kurstjens@cito.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

• VGN-ambassadeurice buitenland

Hélène Budé-Janssens,
Patrijslaan 12a, 2261 ED Leidschendam.
Tel. 070-3277923.

Internetsite van de VGN:

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

Hier vindt u de e-mailadressen van de commissieleden.