

nummer 2 maart/april 2000

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

KLEID

**Hoofd en hart:
terugblik op de
twintigste eeuw**

**De peetvader
der structuur-
begrippen**

Tierra y Libertad

**Examen-
programma vmbo**



Algemeen Bestuur

Kees Weltevrede

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

Riemke Leusink

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

Loek Janssen

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

Hans Kummerer

penningmeester (Didactiek- en activiteitencommissie, contacten met historische verenigingen, veldraadplegingen)
Dr. Dreeslaan 205,
5707 KC Helmond.
Tel. 0492-551138,
Fax 0492-574277.
E-mail: jn.kummerer@hetnet.nl

Herry Groothuis

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

Renée Schreuder

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

Ineke Veldhuis-Meester

(Commissie Havo/Vwo, Intercommissie, Historisch Didactisch Platform, Commissie Lerarenopleidingen)
Quintuslaan 4,
9722 RV Groningen.
Tel. 050-5270 099.
E-mail: c.e.m.veldhuis-meester@uclo.rug.nl

Johan Raven

(Didactiek- en activiteitencommissie, contacten met de archieven en omgevings-geschiedenis)
Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens.
Tel. 058-2574 050.

U kunt zich opgeven als lid van de VGN bij de administratie:
Purmerendstraat 239,
2547 JD Den Haag.

Contributies voor 2000:

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

een abonnement:

- Binnenland f125,-
- Buitenland, f135,- binnen Europa
- Buitenland, f145,- buiten Europa
- Losse nummers f 15,- incl. verzendkosten

Prijzen voor advertenties in Kleio:

- 1 pagina f510,-
- 1/2 pagina f410,-
- 1/3 pagina f310,-
- 1/4 pagina f225,-

bijsluiters f410,-
Voor nadere informatie kunt u zich wenden tot de eind-redacteur.

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

Hier is ook een brievenbus.

VGN-giro: 128701 ,t.n.v.

Penningmeester VGN,
Den Haag.

Redactie

Jan van Oudheusden,

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

Jos Trippenzee, secretaris,

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

Huib Oattes,

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

Hans Pols,

Van Aerssenstraat 140,
2582 JT Den Haag.
Tel. 070 - 3501 380.

Carla van Boxtel,

Evievelde 6,
5422 AK Gemert.
Tel. 0492 - 36 11 36.
E-mail: c.vanboxtel@fss.uu.nl

Marijke Meuwissen,

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

Stefan Boom,

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

Tineke Bogaerts,

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

ISSN 0165-6449

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

Berichten voor de Kleiokrante, aktualiteiten, mededelingen van commissies, aankondigingen en dergelijke kunnen naar de eindredacteur.

Van de redactie

Opnieuw is er aandacht voor geschiedenis op de Nederlandse televisie. Na de reeks 'Bestaat Nederland?' van Herman Belien is het vanaf 12 maart de beurt aan 'Andere Tijden', van de NPS/VPRO, een reportageserie van tientallen afleveringen. Geschiedenis wint kennelijk nog steeds aan populariteit. Historici richten zich steeds meer naar het grote publiek. Interessante beeldarchieven worden ontsloten. Maar wat blijkt, volgens de makers van 'Andere Tijden'? Er is te weinig historische kennis bij de kijkers. En dat ligt aan de ondermaatse kwaliteit van het geschiedenis-onderwijs! Zo is er over de dekolonisatie van Nederlands-Indië maar weinig bekend. Moet Nederland nu wel of niet excuses aanbieden aan Indonesië voor de politieke acties? Over zo'n vraag moet elke leerling met geschiedenis in het pakket toch kunnen meepraten!

Of neem de zaak-Haider: deze figuur wordt klakkeloos op één lijn gesteld met Hitler: is dat terecht? Als de programmamakers gelijk hebben, valt er nog heel wat zinvol opbouw-werk te verrichten door de geschiedenisdocenten!

Momenteel blijft een grote portie potentiële interesse en kennisbehoefte braak liggen. Hopelijk biedt dit nummer van *Kleio* de nodige steun en inspiratie. Van der Dunk leert ons verstandig om te gaan met herinneringen aan de voorbije eeuw. Dalhuisen pleit voor een klas vol bruisend historisch leven. Verder onder meer een ideetje voor filmgebruik in de klas, een museumbezoek en als hoofdmoot een uitvoerige voorlichting over het vmbo-examenprogramma geschiedenis.

De redactie wenst u veel leesgenoegen en ziet uit naar uw reacties!

Jan van Oudheusden



In dit nummer

- 2 **1900 - 2000**
Hoofd en hart: een korte terugblik op de eeuw
H.W. von der Dunk
In ronde getallen van 1900 tot 2000, beter van 1914 tot 1990? - dat was de twintigste eeuw. En zo heeft ieder een 'eigen' eeuw. Want niet alleen het hoofd, maar ook het hart stuurt de mens die zijn verleden beschouwt.
- 11 **Huib de Ruijterprijs voor Leo Dalhuisen**
De vader der structuurbegrippen
Jan van Oudheusden
- 19 **Geschiedenis en staatsinrichting in de bovenbouw van het vmbo**
Oude wijn en nieuwe kansen
Huub Kurstjens
Toelichting op het nieuwe schoolexamen en landelijk schriftelijk van het vmbo
- 24 **Het nieuwe examenprogramma**
Geschiedenisles in drie en vier vmbo
Theo van Zon
Waar moeten de geschiedenislessen in de bovenbouw vmbo over gaan? En wat voor gevolgen heeft dat voor de manier van werken van docent en leerlingen. Toelichting op de verschillende kern- en verrijkingsdelen.
- 31 **Commissie Lerarenopleidingen**
Eenheid in verscheidenheid?
Thijs van Vugt

En verder

- 14 **Werken met historische films (Stefan Boom)**
- 16 **Museum Het Valkhof (Jan van Oudheusden)**
- 36 **Boeken**
- 40 **Kleiokrant**

Het nieuwe examenprogramma VMBO is als middenkatern in dit nummer opgenomen.

De foto op de omslag is genomen op de bijeenkomst in mei/juni 1998 in Odijk bij Utrecht van clubs uit diverse Europese landen, die onderzoek doen naar een bepaald Romeins legeronderdeel en hun bevindingen als levende geschiedenis presenteren.

1900-2000

H.W. von der Dunk

Hoofd en hart: een terugblik op de eeuw

Ieder heeft zijn 'eigen' twintigste eeuw. Ook de historicus werkt behalve met zijn hoofd, zijn vakkennis, met oog en hart. Het oog reikt ver, verder dan de eigen tijd, en het hart kan een beter inzicht geven in de denkbeelden van mensen en de redenen waarom zij destijds op bepaalde zaken reageerden op een manier die nu vreemd overkomt. Het is de taak van de historicus verstandig om te gaan met ál deze vormen van kennis. Dat betoogde prof.dr. von der Dunk in zijn lezing tijdens de didactiekconferentie van de VGN op 28 januari jl. in Vught en daarbij gaf hij een schets van een aantal aspecten van 'zijn' eeuw.

Terugblikken zijn grote mode nu een eeuw is afgelopen. (Ik laat de verhitte discussie of de eeuwwisseling niet pas in 2001 begint nu maar even buiten beschouwing). In elk geval worden we onder de terugblikken bedolven als om ons voorgoed te genezen van alle macro-historische woordenschuim. In de geschiedschrijving, de geprofessionaliseerde terugblikkerij, kwam daarbij misschien nog de huidige reactie tot uiting op het scientistische model – structuralisme, sociaal-economische geschiedenis en kwantitatieve methodieken – waarbij het individu als irrelevant uit de geschiedenis verdween en een getal in een statistiek werd achter reductionistische abstracte begrippen.

Ik ontken allermindst de waarde van dit zogenaamde structuralisme. De geschiedwetenschap heeft het al lang in haar bloedsomloop opgenomen, ik zelf natuurlijk ook. Maar de begrippen, waarmee wij orde in die wirwar proberen aan te brengen en verklaringen zoeken, zijn natuurlijk *onze* begrippen en formules en daarom tijds- en modebepaald en aan inflatie onderhevig. Over dertig jaar zullen ze dan ook veel meer een kenmerk van *onze* generatie zijn dan van de geschiedenis die wij ermee hadden getracht te reconstrueren en begrijpen. De hernieuwde belangstelling voor de beleveniswereld, de wijze waarop men zijn eigen tijd onderging, heeft de appreciatie van egodocumenten doen toenemen en de eeuwwisseling heeft dat nog extra gestimuleerd. Boekwinkels niet alleen, maar ook kranten en tijdschriften staan vol persoonlijke herinneringen, veelal onder de bescheiden maar kennelijk reclame-technisch zeer geslaagde titel 'mijn

eeuw'. Er zijn natuurlijk even vele 'mijn eeuwen' als herinneringen. Ik ben dus de zoveelste eigenaar van de twintigste eeuw.

De magie van het ronde getal

Nu weet elk nuchter denkend mens dat ronde getallen ronde getallen zijn en niets meer, of ze nu één, twee of drie nullen hebben. De stelling van Hobsbawm dat de twintigste eeuw van 1914 tot 1990 loopt, toen communisme en Sovjet-imperium in elkaar stortten, gaat dan ook van een zinvoller cesuur uit. De Eerste Wereldoorlog betekende het einde van een tijdperk en hij was tevens de moedercatastrofe van de eeuw – zeker uit Europees perspectief gezien. Maar, omdat daarmee ook de eeuwenlange hegemonie van Europa zichtbaar begon af te brokkelen, ook vanuit mondiaal perspectief. Het lange, moeizame sterfbed van het Europese imperialisme en kolonialisme was

Prof.dr. H.W. von der Dunk
is emeritus-hoogleraar van
de Universiteit Utrecht.

begonnen, al duurde het nog tot na de Tweede Wereldoorlog tot iedereen dat door had, zeker hier bij ons in Nederland, waar de twintigste eeuw eigenlijk pas in mei 1940 begon en dus helemaal kort was.

Dat met het einde van de Koude Oorlog eveneens een heel nieuwe fase is aangebroken, waar we ons nog middenin bevinden, ja naar alle waarschijnlijkheid zelfs nog aan het begin ervan, is even evident. De politieke en maatschappelijke ontwikkeling stoort zich niet aan het decimale stelsel.

En toch is die ontkenning van het belang van ronde cijfers maar ten dele terecht. Getallen hebben in onze generationaliseerde maatschappij behalve hun functie als de harde gegevens bij uitstek waar techniek en economie op berusten ook hun oude irrationele betekenis nog niet helemaal verloren. Men denke aan al die paartjes die op 9 september jl. (9.9.1999) moesten trouwen of die hoopten op 1 januari hun kind te krijgen. Voor de gevoelslaag van tallozen moet het jaar 2000 iets betekenen, ook als men dat graag meer als een grappige stunt voorstelt. Waar het geloof verdwijnt, steekt het bijgeloof de kop op, vanwaar anders dat hele spektakel! Dat het voor media en commercie alleen maar een goede aanleiding is om speciale programma's of winst te maken, is een verklaring die de zaken omkeert.

Omdat van dat jaartal kennelijk zo'n speciale cesuursuggestie uitgaat, kan het een dankbaar thema worden in de publiciteit. Wij kunnen zonder maatschappelijke factor. Het is trouwens een bekend verschijnsel: herdenkingen zoals eeuwfeesten en lustrums hebben dikwijls hun eigen historische gewicht en bleken dynamiet voor daverende ruzies of nieuwe conflicten te bevatten.

Het gevoel van een millennium-wisseling zou men ook kunnen herkennen in de 'post-mode'. We leven in het post-tijdperk: postmodernisme, posthistoire, poststructuralisme, end of history ... Het lijkt of alles heeft afgedaan waar we gisteren in geloofden.



Het einde van de eeuw: de instorting van het communisme. In de landen van het Oostblok en de voormalige Sovjet-Unie verdwenen de beelden van Lenin, Marx en andere helden. (Foto: Boekarest 1990.)

En dat 'postisme' heeft de functie van een grote uitverkoop bij een winkelsluiting. *After everything* heette, niet mals, een boek van de cultuurhistoricus Roland Stromberg al uit 1976. Een titel die met de knipoog gepaard gaat die ook veel van dat postisme begeleidt. Wat daarin echter wel tot uiting komt is een gevoel van intellectuele uitputting, net als na een titanische worsteling. Het lijkt of de eeuw een energerende beproeving of wedstrijd was die de spelers leeggestreken op het veld achter laat te midden van de afval die alle ideologieën hebben nagelaten. Het einde van de Koude Oorlog heeft ongetwijfeld bijgedragen aan dat epiloog-gevoel – in Europa of de westerse wereld althans.

De onmogelijke balans

Bij al die terugblikken en balansen heerst op één punt monotone eensgezindheid. Het was een unieke eeuw; uniek wat dramatische omwentelingen en verschrikkingen aangaat, terreur en massamoorden, uniek door de wetenschappelijk-technische vooruitgang, kernenergie, ruimtevaart, computer, biogenetische mogelijkheden die voor de nieuwe eeuw nog volstrekt onvoorstelbare perspectieven openen. Met als schaduwzijde een benauwende bevolkingsexplosie juist in de armere landen, milieuvervuiling en uitputting van de natuurlijke grondstoffen. Bij deze overbekende opsommingen waar iedereen op uitkomt, kunnen we alleen maar instemmend knikken: de

ontwikkeling vertoont in wetenschappelijk-technisch opzicht vanaf de late achttiende eeuw en vervolgens de hele negentiende eeuw door een versnelling, om in de twintigste (ik moet nog even wennen aan het feit dat het niet meer 'onze' of 'deze eeuw' is) helemaal op hol te slaan. En ook dat weer na de Tweede Wereldoorlog, die enigszins samenvalt met het midden van de eeuw, in nog weer accellererend tempo. De versnelling versnelt, zoals de economische groei vandaag een groeiende groei moet vertonen, wil men tevreden zijn.

Op immaterieel vlak wordt telkens gewezen op de onbetwistbare vooruitgang in mondigheid en persoonlijke vrijheden voor de bevolkingen in steeds meer landen waar de liberale democratie haar intrede doet, het verdwijnen van koloniale heerschappij en van andere ongelijkheden, zoals tussen de geslachten, de standen; de althans theoretische aanvaarding van universele mensenrechten – hoe zeer de praktijk daarbij ook nog achter blijft en hoeveel gebieden er ook nog zijn waar onderdrukking en geweld heersen. Ook dat laatste is natuurlijk altijd een verplichte standaardtoevoeging. Even stevast komt dan de keerzijde op de proppen: niet alleen miljoenen doden door oorlogen, maar vooral als historische specialiteit van de eeuw totalitarisme, terreur, massamoorden, ook van vele miljoenen, waarbij vroegere verschrikkingen, revoluties en napo-

leontische oorlogen, Dertigjarige Oorlog, invallen van Hunnen en Mongolen in omvang verbleken.

Terwijl anderzijds het herstelvermogen, zowel demografisch als materieel, in deze eeuw weer onnoemelijk veel groter bleek.

Hoe hier plus en min tegen elkaar af te wegen? Feitelijk is elke slotbalans die verder gaat dan zo'n eindeloze opsomming van positieve en negatieve factoren subjectief en wordt beheerst door de morele en ideologische dispositie van de betreffende. Er zijn legio mogelijkheden om accenten te leggen en wie niet voor zo'n aanvechtbaar slotoordeel voelt, kan bij afweging van debet- en saldoposten van de eeuw alleen maar uitkomen bij nul.

Tegenover de met harde data aantoonbare onvergelykbaarheid van de eeuw staat echter het feit dat ook vorige eeuwen, zeker de negentiende, door de tijdgenoten als uniek en anders dan alle anderen werden ervaren, zoals ook elke eigentijdse crisis als onvergelykbaar geldt. Dat geeft te denken. We hebben hier evident te doen met het hodiecentrisme, waarbij alles wat ons zelf raakt automatisch het belangrijkste is en waardoor permanent de historische proporties worden scheef getrokken. Ik voorspel dat als de eenentwintigste eeuw afloopt, men die weer vrij algemeen als uniek en onvergelykbaar met alle anderen zal noemen en die mening zal wederom met een overvloed aan harde kwantitatieve gegevens van technisch-wetenschappelijke aard kunnen worden gecementeerd. Als we alleen al denken aan de huidige ontwikkelingen in de ruimtevaart en de verkenning van het heelal zowel als aan de biogenetische wetenschap, het klonen van dieren en de vooruitzichten die daarbij opdoemen voor het genetisch manipuleren van de menselijke soort in de toekomst, dan wordt het zelfs onwaarschijnlijk dat men over honderd jaar *niet* tot zo'n slotsom zal komen – vooropgesteld dat de toekomstige mens nog in 't geheel aan dit soort historische bespiegelingen en vergelijkingen geïnteresseerd is.

Semprun noemde in zijn recente Huizingalezing de twintigste eeuw de eeuw, waarin de samenleving is veranderd, de eenentwintigste die waarin waarschijnlijk de soort zal veranderen. Van homo sapiens tot homo fabricatus perfectus, wie weet! Ik voorspel dat ook daarom zonder

blikken of blozen, omdat niemand van de aanwezigen het nog zal kunnen controleren. Al mag ik ook niet uitsluiten dat dankzij de medische vooruitgang sommigen misschien al 130 jaar oud zullen worden.

Dat hodiecentrisme wordt vandaag nog extra bevorderd door de macht van de media en de acceleratie van nieuwigheden in onze wegwerpcultuur. Computersystemen en publieke bekendheden verouderen bijna even snel en lossen elkaar af in een onophoudelijke estafetteloop. Bij het gezelschapsspelletje 'Wie was de grootste van de eeuw?' valt het korte geheugen op bij veel van de ondervraagden. Voor jongeren begint de Nederlandse geschiedenis bij de bezetting, zo niet bij de voetbalfinale tegen Duitsland in 1974; die tweede grote ramp die door de oosterburen over dit land werd gebracht. Daarvóór ligt voor de mees- ten historisch diluvium.

Hodiecentrisme, hoofd en hart

Hodiecentrisme moet echter niet worden verward met het verschil tussen het historische en het persoonlijke perspectief, tussen het hoofd, dat probeert de dingen in groter verband te overzien, te begrijpen en zo objectief mogelijk te beoordelen en het hart dat partij kiest, dat vanuit een levende situatie als medespeler klopt en dat dikwijls daarbij goeden en slechten onderscheidt, sympathie en woede kent maar daardoor ook dimensies, die uit de geschiedschrijving achteraf gemakkelijk verdwijnen.

Dat verschil blijkt bijvoorbeeld bij oorlog en bezetting – dat ene grote drama dat voor Nederland zo torenhoog midden in de hele eeuw staat en zijn zware schaduw over de tijd daarna heeft geworpen. De tijd daarvoor, de jaren van depressie en verzuiling, van Colijn en het gouden tientje, van AJC, Koos Vorrink en rood vaandel, van het Rijke Roomse leven, is totaal verbleekt als 'vooroorlogs' en zegt alleen de heel ouden vandaag nog iets. 'Zegt iets' dat wil dus zeggen 'raakt het hart, waar de levende herinnering woont'.

Bij de geschiedschrijving over die ene periode echter die haar stempel zo diep en pijnlijk in de Nederlandse samenleving heeft gedrukt, bleek telkens hoe tussen de herinnering van tijdgenoten en de voorstelling van zaken achteraf een discrepantie kon optreden.

Er is in ieder van ons iets elementairs dat zich ertegen verzet om door de anderen, de historici, het nageslacht, een etiket te krijgen opgeplakt. Dat is begrijpelijk omdat daarbij altijd en onherroepelijk een verschraling en reductie optreedt. Maar de confrontatie tussen de herinnering en de historische optiek, tussen het weten van toen en het weten achteraf, tussen hart en hoofd, is een boeiend proces dat ons wijzer kan maken omtrent de wereld en ons zelf. Het is een confrontatie, waar vooral de memoireschrijver of autobiograaf telkens mee te maken krijgt. Waarbij het geheugen, zoals algemeen bekend allerm minst betrouwbaar is en niet alleen onaangename zaken waar we geen raad mee weten uit de herinnering schrappt, maar zich ook aan het latere weten en de latere normen kan aanpassen.

Maar waar begint de herinnering? 'Bij de eerste losse impressies die ieder zich nog zwak voor de geest kan halen, sommigen uit hun vierde, anderen uit hun derde levensjaar of misschien nog eerder', zal het spontane antwoord luiden. Pas langzamerhand zien we ons persoonlijk leven binnen een ruimer verband van familie, omgeving, school, stad of streek en nog weer later beseffen we in een bepaalde tijd te leven en daarmee glijpt de geschiedenis ongemerkt en stiltes ons persoonlijke bestaan binnen. De krant, tv en radio – niet altijd zo stiltes trouwens – brengen ons in aanraking met iets dat 'politiek' heet. Wie heeft ons voor het eerst uitgelegd wat dat woord betekende en hoe? Welke associaties en concrete impressies verbonden we ermee?

Hier gaan de wegen uiteen. Het beseffen in een bepaalde tijd in een bepaald land te leven wordt ons in elk geval bijgebracht door de ouderen die ook vertellen van vroeger en ons leren dat er een 'vroeger' was.

Persoonlijke verhalen

Ofschoon vandaag misschien de media daar al onmiddellijk als informator bij komen, denk ik dat het toch de persoonlijke verhalen van ouders, familie, andere volwassenen zijn, die bovenal aan de wieg staan van dit elementaire historische bewustzijn in een bepaalde tijd te leven die het vervolg is op een eerdere tijd. En het zijn allereerst de volwassenen, de ouderen, de ouden om ons heen, die ons als spre-

kend bewijs dienen en meteen als gezicht van die eerdere tijd, van dat 'vroeger'.

Naar aanleiding van allerlei enquêtes is gebleken dat bij voorbeeld de verhalen over oorlog en bezetting van invloed waren op het ongunstige Duitsland-beeld bij een jeugd die deze periode alleen maar uit de verhalen kende. Bij 'Duitsers' werd daardoor nog altijd gedacht aan heerszucht, agressief gedrag, militarisme in een tijd dat het percentage dienstweigeraars nergens zo hoog lag als in de Bondsrepubliek en het beleid van Bonn gekenmerkt werd door bewuste terughoudendheid bij internationale acties, wat dan soms, ook hier in Nederland kritiek opriep. Een deel van de ondervraagden bleek zelfs helemaal geen Duitsers te kennen. Het lag voor de hand dat men aan die enquêtes dan ook uit diplomatieke hoogte weinig waarde hechtte en ze niet representatief noemde voor het ware Nederlandse Duitslandbeeld.

Ik heb die reactie altijd te gemakkelijk gevonden, ingegeven enerzijds door de zeer praktische overweging dat de zo belangrijke politieke verhouding met Duitsland vooral niet moest worden gehinderd door dit onnozele puberdom, anderzijds door de traditionele regenteske houding, waarbij men niet pleegt waar te nemen, wat onaangenaamheden kan veroorzaken. Maar dit oordeel van scholieren – hoe onwijs ook – weerspiegelt een cliché dat ze niet zelf hebben bedacht.

De ronduit desastreuze neergang van de germanistiek aan de universiteiten bij gebrek aan studenten kan moeilijk helemaal los gezien worden van die lange taaie aversie ten aanzien van alles wat met Duitsland te maken heeft die (grotendeels waarschijnlijk onbewust) de afgelopen decennia tot de conformistische standaard behoorde. Maar dit slechts als voorbeeld van de betekenis die de persoonlijke beleving voor een volgende generatie kan hebben, waarbij aanvankelijk de ouder-kindverhouding zwaarder weegt dan historische boekenkennis.

Een verlengstuk naar voren

De eigen herinnering kan door het contact met de oudere generatie en door haar herinneringen een verlengstuk naar voren-in-de tijd krijgen. Persoonlijke verhalen kunnen iets overbrengen dat boeken nooit kunnen vervangen omdat een persoon in haar

hele voorkomen een onvergelijkbaar authentiek stempel meedraagt van de periode en de gebeurtenissen die haar leven hebben bepaald. De geschiedenis laat haar afdruk na op de gezichten. Ik ondervond dat heel sterk bij een Westduitse film, ik meen uit de vroege jaren tachtig, over Ernst Nikisch; een bekend communistisch tegenstander van het Hitler-bewind, later eerst nog in de DDR actief, maar al snel in botsing gekomen met de partij. De film behandelde onder andere zijn verzet en gevangenschap in de jaren dertig en toonde hem natuurlijk als de sympathieke held. De SS-ers werden door jonge acteurs uitgebeeld, kennelijk na het Derde Rijk geboren of opgegroeid en ofschoon ze hun best deden een beetje hard en fanatiek over te komen, weerspraken hun gezichten en hun stemmen – naoorlogse, in de welvaart en vrede van een democratische staat gefabriceerde gladde gezichten en stemmen – hun optreden. Maar de veel oudere acteur die voor Nikisch speelde droeg in zijn persoon, in zijn gegroefde gezicht met een litteken of studentikoze Schmiss, helemaal de atmosfeer van de gewelddadige jaren dertig mee. Hem had ik ook in de tegengestelde rol van een SS-Gruppenführer onmiddellijk geloofd.

Doordat ik mijn grootouder-generatie nog vrij goed heb gekend, heb ik ook iets van hun levensperiode meegekregen. Ik heb tot mijn negende jaar in Duitsland geleefd en het betreft de generatie die zo grofweg tussen 1870 en 1880 was geboren en dus was opgegroeid in het toen nog jonge Duitse keizerrijk, in de vóór-vorige eeuw.

In het bekende spelletje waarbij de jongstlevenden denkbeeldig de oudstlevenden de hand reiken belanden we verbazend snel in een voor ons gevoel ver verleden. Mijn grootmoeder vertelde hoe zij in 1883 als 6-jarig eerste klas-meisje in Keulen, in witte jurk keurig opgesteld met een boeket van korenbloemen in de hand, de oude keizer Wilhelm I heeft toegejubeld. Hij reed langzaam, alsmaar de menigte groetend en knikkend met zijn oude bakkenbebaarde kop in een koets voorbij en naast hem zaten, eveneens deftig knikkend en wuivend, Bismarck en Moltke. Die Wilhelm, die mijn grootmoeder daar dus theoretisch nog een hand had kunnen geven, was geboren in 1797, dus in de vóór-vóór-vorige eeuw, in hetzelfde jaar als Schubert en



Slechts één hand terug: De Duitse keizer Wilhelm II en Otto von Bismarck.

Heine. Schubert associëren we met de eerste helft van de negentiende eeuw, Biedermeier, hoogtij van de Romantiek, Heine leefde langer en we denken bij hem ook aan het turbulente midden, democratische revoluties, beginnende industrialisatie, Napoleon III.

Van mijn hand is het dus twee handen naar de late achttiende eeuw. We zitten dan midden in het tumult van de Franse revolutieoorlogen en ene piepjonge Napoleon Buonaparte begon net furore te maken als briljant generaal.

Die korenbloemen waren volgens een standaardverhaal de lievelingsbloemen van de oude Wilhelm omdat ze hem weer aan een voorval uit zijn jeugd herinnerden: toen hij namelijk in 1806 of 1807 als kind met zijn moeder, koningin Louise van Pruisen, op de vlucht was voor diezelfde Franse generaal die inmiddels als Franse keizer bezig was het Pruisische leger in de pan te hakken, brak een wiel van de reiskoets. (Waar we vandaag motorpech hebben,



*Het begin van de eeuw.
Berlijn 1914, Neuville Saint Vaast 1918.*



braken toen regelmatig wielen.) Tijdens de reparatie of omwisseling plukte de koningin met haar kinderen korenbloemen bij een veld langs de weg. Waar gebeurd of niet, kinderen werd zo in elk geval effectief koningsgezindheid en patriotisme bijgebracht.

Het veel aangehaalde begin uit de memoires van Stefan Zweig, *Die Welt von Gestern*, schetst een nog steeds onovertroffen indringend beeld van het Europa vóór de Eerste Wereldoorlog, de tijd van zekerheden en veiligheid. Ik herkende dat beeld bij lezing (in 1945 of 1946) onmiddellijk want het beantwoordde precies aan de voorstelling die ik – zij het minder literair-welsprekend – al van mijn grootoudergeneratie had meegekregen. Ook in zijn eenzijdigheid, want Zweig verwoordde hier natuurlijk het speciale perspectief van de gegoede burgerij.

Arbeiders en lagere standen hadden minder reden voor een nostalgische terugblik. Wat niet wil zeggen dat er niet ook onder hen waren die, na alle turbulentie en onzekerheden die het vervolg van de geschiedenis voor iedereen in petto had, ook wel eens met zo'n vleug van nostalgie aan dat verleden terugdachten, toen ze in elk geval wisten waar ze aan toe waren en ook op gestadige vooruitgang hoopten. Evengoed als de gegoede standen achteraf gemakkelijk vergaten dat ze zelf die tijd toen natuurlijk anders hadden beleefd.

Het is een wonderlijke maar vrij universele ervaring: het verleden verkleurt door de impressie van het heden, waarbij het al snel een glans aanneemt

dankzij zijn tot verhaal gestolde overzichtelijkheid.

Omgekeerd meten wij het heden met normen uit het verleden, waarbij dat heden er niet altijd zo best vanaf komt.

De Eerste Wereldoorlog: het heroïsche beeld en de realiteit

Ook de Eerste Wereldoorlog, vooral het uitbreken en de chauvinistische roes uit de augustusdagen, draagt voor mij door de persoonlijke vertelling van tijdgenoten nog een andere kleur dan uitsluitend dankzij de literatuur, die deels trouwens weer op dat beleven stoelt en in het totale beeld integreert. In die vertellingen komt het kikkerperspectief van de gewone burger naar voren, gebonden aan een speciale plaats en toevallige omstandigheden en dat is precies de standplaats van waaruit wij allemaal het politieke nieuws ervaren en volgen: fragmentarisch, vol onduidelikheden, verwachtingen en prognoses maar nooit precies wetend hoe het verder gaat. Degenen die aan het front waren geweest spraken daar echter, althans bij ons, nooit over. Er lag een cordon van somber zwijgen omheen, dat slechts speculaties toeliet over de ervaringen die daarachter verborgen waren. Toch kwam *Im Westen nichts Neues* een jaar na mijn geboorte uit en andere romans die een realistische beschrijving gaven waren al eerder verschenen. Vooral echter de weergaloze bestseller van Remarque – ik zou haast in aansluiting aan het modieuze spelletje willen zeggen 'de bestseller van de eeuw' – rukte een gordijn weg en miljoenen over de hele wereld kregen toen een

beeld van wat zich werkelijk had afgespeeld achter de officiële fiere retoriek, waarmee de staten tijdens en na dat armageddon de oorlog gewoonlijk hadden behandeld. Toespraken, vandaag in onze ogen soms gebogen onder een onwennig pathos, medailles, monumenten, erestandbeelden en kruisen en bij alle herdenkingen in de gebeden de verwijzing naar God, die het zo had beschikt en dus feitelijk van alles de schuld in de schoenen geschoven kreeg, maar tevens natuurlijk achter de eigen legers had gestaan.

Die discrepantie tussen dat in de nationale literatuur en officiële pers nog steeds gekoesterde heroïsche oorlogsbeeld en de realiteit van het front, heeft het zwijgen van de frontsoldaten stellig in de hand gewerkt. Er dringt zich hier een analogie op met de kampslachtoffers van het nationaal-socialisme, die na de Tweede Wereldoorlog eveneens lange tijd zwegen omdat van de normale wereld geen brug leidde naar de gruwelen die ze hadden meegemaakt. De ervaringen zorgden ook bij de frontstrijders uit de Eerste Wereldoorlog voor een schisma tussen hen en de anderen die thuis waren gebleven.

Wanneer ik een analogie opmerk in het onvermogen over vreselijke ervaringen met buitenstaanders te spreken, dan moet daar natuurlijk onmiddellijk aan worden toegevoegd dat frontverschrikingen en kampverschrikingen van een andere morele orde zijn. Niet omdat dood en verminkingen aan het front op zich zelf niet ook met afgrijselijk lijden gepaard konden gaan, maar

omdat de waardigheid van de soldaat als mens niet wordt aangetast. Hij wist zich verzekerd van de solidariteit en achting van zijn kameraden en zijn land, want de oorlog had die basale grondwet van de menselijke samenleving niet afgeschaft dat hier als mens gelijken tegenover gelijken staan. Er ontstond zelfs een solidariteit tussen de vijandige soldaten onderling als lotgenoten. De soldaat werd niet uit de menselijke gemeenschap gestoten terwijl de kampslachtoffers bewust en gericht als individu vernietigd, gekweld en gedood werden. Niet voor niets kent de taal de woorden sneuvelen en vermoorden. Ook als men in het eerste geval van een universele versluieringsfilosofie kan spreken.

Ik weet niet hoeveel ex-frontstrijders na de verschijning van *Im Westen nichts Neues* of andere oorlogsromans openhartiger en mededeelzamer werden. Dat deze hele categorie realistische oorlogsliteratuur door nazi-Duitsland in de ban werd gedaan omdat men behoefte had aan het heroïsche cliché, zegt iets over de invloed. Nu kan de frontervaring van miljoenen natuurlijk nooit onder één noemer worden gebracht en ook de realistische oorlogsliteratuur omvat nooit de totale werkelijkheid van de oorlog. Er waren er onbetwist ook, die hier vooral de avontuurlijke, spannende, enerverende kanten konden zien en die momenten van trots, triomf of intensieve erotisch-kameraadschappelijke binding hebben beleefd. De gestileerde dagboeken van Ernst Jünger spreken weer een heel andere taal dan de eveneens op zijn wijze toch gestileerde Remarque.

De schaduw van de oorlog

In elk geval was de Eerste Wereldoorlog in het Duitsland van de jaren dertig – evenals in de andere betrokken landen – nog zeer aanwezig. Dat is het verschil met Nederland, dat daardoor pas in 1940 ruw uit de vreedzame dommel van een introvert-christelijke samenleving werd opgeschrikt. En die schrik tekende het Nederland na 1945. Die eerste oorlog was in Duitsland zeer aanwezig in de vele oorlogsinvaliden, bedelaars, éénarmigen en éénbenigen op straat, in dagelijkse zinspelingen en verhalen, in monumenten en herdenkingen voor de gevallen. Voor de doorbraak van de nazi-beweging vanaf 1929/30 was die stille sombere aanwezigheid van een onverwerkte nederlaag stellig één voorwaarde naast vele ande-

ren. De geladen sfeer die uitging van de optochten, vlaggen en laarzen van de marcherende SA-bataljons, een sfeer van nauwelijks verholen gewelddadigheid, rancune en de wens naar revanche, het was ondenkbaar zonder de onverkropte nederlaag van 1918. Hitlers magische aantrekkingskracht en triomf was niet in de laatste plaats te danken aan de verwachting dat hij Duitsland uit de zware schaduw van de oorlog en alles wat daarop was gevolgd zou weten te halen. Dat heeft onbetwist een deel van de middenklassen, die van huis uit geenszins wegliepen met het nationaal-socialisme tenslotte overgehaald. Hitler zelf was volledig het product van oorlog en nederlaag en hij heeft dat openlijk bekend. Het was zijn Damascus en met een paulinisch zendelingsfanatisme toog hij aan het werk. Met dat verschil dat hij zich zelf tenslotte tot de Messias liet uitroepen.

De Eerste Wereldoorlog was aanwezig in de ogen van de ouderen, ook als ze geen blijvend letsel ervan hadden overgehouden. Het was de traumatische en door een zeer groot deel van de bevolking ook onbegrepen nederlaag van 1918, die met onzichtbare letters als een gigantisch verwijt aan de hemel stond boven het Duitsland van de jaren twintig en dertig. De onderwijzer die ik in Keulen had – zelf een oudfrontstrijder – vertelde ons in de tweede klas dat Duitsland de oorlog had gewonnen.

Hij zei dat op ietwat verongelijkte toon. Vermoedelijk heeft hij er zachtjes aan toegevoegd 'eigenlijk gewonnen' of 'had behoren te winnen', namelijk volgens eerlijke spelregels en op grond van billijkheid en verdienste! Thuis kreeg ik prompt een tegengestelde versie te horen, maar ik moet bekennen dat mijn historische voelhorens nog te weinig ontwikkeld waren om uit deze tegenstrijdige mededelingen over de afloop van de Eerste Wereldoorlog al de conclusie te trekken dat geschiedenis ook een zaak van interpretatie is en dat we hier op merkwuurlijke ongerijmdheden kunnen stoten, zoals dat men een oorlog die men heeft verloren eigenlijk heeft gewonnen – omdat men hem had horen te winnen!

Pas veel later zag ik dat een deel van de historische literatuur wordt beheerst door dit probleem, dat niet is gebeurd wat volgens de auteur eigenlijk had moeten gebeuren en dat er daarom twee soorten overwinning zijn, de

echte en de onechte of ook de terechte en de onterechte. En die laatste roept nu eenmaal altijd om een herkansing.

Nazificatie in de jaren dertig

Wij maakten nog vanzelfsprekend een duidelijk onderscheid tussen nazi's en gewone Duitsers en dat was kenmerkend voor de situatie vóór en rond Hitlers overname van de macht. Zoals bekend was het maximum aantal stemmen dat hij bij vrije verkiezingen in de zomer van '32 behaalde circa 37% en in de herfst liep dat weer iets achteruit. Een deel van de stemmen kwam daarbij stellig van ontevreden en wanhopigen. Het waren dus proteststemmen tegen het uitzichtloze systeem, meer dan volgelingen in hart en nieren die de hele nationaal-socialistische katechismus inclusief antisemitisme onderschreven. Zoals er natuurlijk ook antisemieten waren die vooralsnog niets in de beweging zagen.

Hitler bleef voor een niet onaanzienlijk percentage van de nettere burgerij een fanatieke agitator met onmiskenbaar plebeïsche trekken en dat gold nog veel meer ten opzichte van zijn aanhang, die allereerst door de lawaaierige en brute SA-formaties werd gerepresenteerd die het straatbeeld beheersten. De totaal nieuwe, even onscrupuleuze als ingenieuze propaganda en het grote gevoel voor effectvolle show konden bij de machtsverovering gemakkelijk het beeld vervalsen met al die duizenden frenetiek juichenden en de fakkeloptochten die gedocumenteerd zijn.

De massale nazificatie, de omslag bij de meerderheid van de bevolking begon pas in de jaren na 1933 en wel voornamelijk om drie redenen. Ten eerste was er het diepgewortelde traditionele ontzag voor de staatsmacht, deels een gevolg van de gestagneerde politisering van de middenklassen in het Bismarckrijk. Wie de staat en de macht representeerde dwong q.q. respect af en het was een van de zwaktes van de Weimar-democratie dat zij juist dat respect niet of te weinig bij de in wezen nog a-politieke instelling van de meesten had kunnen verwerven. Anders gezegd: wie als krachtig regeringsleider optrad, kon dan ook geen paljas of proleet meer zijn!

In de tweede plaats was er de stille angst, want de nazi's maakten onmiddellijk duidelijk hoe zij met hun tegenstanders zouden omgaan. Niemand sprak over Dachau maar iedereen die zijn ogen niet helemaal in zijn zak had,



'Nederland in de jaren dertig: ieder leefde rustig, binnen zijn eigen verzuilde kring volgens keurige regels en normen van fatsoen.'

'staatsverafgoding' – maar zoals bekend: heidenen zijn minder erg dan antichristenen en atheïsten zoals de bolsjewisten in Sovjet-Rusland. Berichten van vluchtelingen of emigranten over de terreur werden soms met een korreltje zout genomen, al is hier elke generalisatie misplaatst. We kunnen, vooral in het linkse kamp terdege realistische en scherpe analyses van het Derde Rijk tegenkomen. Anderzijds fungeerden de natuurlijke zelfbehoudsinstincten vooral bij de conservatieve elites als een sluier, omdat men anders voor beroerde dilemma's zou komen te staan tussen humanitaire waarden en materiële belangen. Aan een stroom berooiden vluchtelingen had een Nederland dat met de depressie worstelde geen behoefte en daar is vandaag, nu wij opnieuw met dit vluchtelingenvraagstuk worden geconfronteerd, misschien iets meer begrip voor dan in de jaren zeventig of tachtig.

Maar in één opzicht week de globale visie hier in de jaren dertig niet erg af van de aanvankelijke van veel Duitse antifascisten en de meeste joden: tussen nazi's en Duitsers maakte men een verschil en dat was begrijpelijk, gegeven het heersende beeld van Duitsland als één van de meest beschaafde landen van Europa, land van dichters en denkers, van Kant en Goethe, Bach en Beethoven. Weliswaar ook van Pruisisch militarisme en andere on-Nederlandse eigenaardigheden. Hitler en zijn bruinhemden ..., dat was echter iets nieuws, een wonderlijke rapaille-beweging, waarvan men eigenlijk niet goed wist wat ervan te denken en ook niet hoe ze zich verder zou ontwikkelen. De dictatoriale maatregelen, afschaffing van persvrijheid, vakbonden, partijen, de onderdrukking van politieke tegenstanders, de uittocht van veel coryfeeën van kunsten en wetenschappen, dat alles was immers een indicatie dat de Duitsers slachtoffers waren van een dwangregime, ook al droegen ze dan schuld dat het zover was gekomen. Er zijn tal van berichten van Nederlandse bezoekers die onder de indruk waren van de efficiëntie, waarmee de werkloosheid werd bestreden en de communisten werden uitgeschakeld en die ook onder de indruk waren van de propaganda; waarbij, soms met enige verwondering, geconstateerd werd hoezeer die aansloeg en dat de massa's eigenlijk geen onderdrukte indruk maakten, integendeel. Maar het beeld

wist dat het bestond. Angst geeft men echter niet graag toe en dus sublimeert men die angst in sympathie om veilig en welgemoed te kunnen leven. Dat werd, ten derde, in de jaren 1933-39 in hoge mate vergemakkelijkt door de onmiskenbare, ja verbijsterende successen van Hitler, de buitenlandse en de binnenlandse. Succes en macht bezitten een onweerstaanbare overtuigingskracht. Daarop stoelt elke theodicee.

En zo kwam het in het Derde Rijk tot een massale aanpassing die bij tallozen vervolgens verder doorschoot naar geestdrift, krachtig geholpen door de ononderbroken propagandamolens en indoctrinatie, vooral bij de jongeren. Vandaar al die staaltjes van lafheid en schaamteloze profitering van de anti-joodse maatregelen, waarvan het dagboek van Victor Klemperer nog weer eens de zoveelste onthutsende balans opmaakt. Voor de lagere middenklassen lagen er plots ongedroomde kansen omhoog te klimmen en daarmee was het regime en zijn leer in de ogen van al die honderdduizenden potentiële opstijgers die het beter kregen dan ooit tevoren meer dan gelegitimeerd. Het werd de eerste grootscheepse Duitse politiseringsgolf zoals het ook de eerste grootscheepse sociale mobiliteitsgolf werd, maar dan binnen de vaste bedding van de nazileer.

Het verschil met de Nederlandse samenleving was in de jaren dertig enorm: een ononderbroken vreedzame traditie, zonder de afdrücken van een oorlog in de ontspannen gezichten.

Ieder leefde binnen zijn eigen verzuilde kring volgens keurige regels en normen van fatsoen en degenen die uit het nieuwe Duitsland waren uitgeweken, ademden eerst een flink brok vrije lucht in.

Nederland: vanachter een dikke glazen wand

Het beeld van het Derde Rijk voor de oorlog was hier tamelijk onscherp. Daar is inmiddels in de historiografie veel over geschreven en ik behoef daar dan ook niet verder op in te gaan. Doorslaggevend was de zeer dikke glazen wand, waardoor de vooroorlogse Nederlandse samenleving naar het buitenland keek vanuit het diepgewortelde besef dat men hier binnen een veilig afgeschermded zedelijk hoogstaande maatschappij leefde, waar anderen best nog eens een lesje van konden leren. Men keek met verwondering, soms lichtelijk geamuseerd, soms fronzend of afkeurend naar hetgeen zich buiten de grenzen afspeelde. In het Nederland van depressie en Colijn stonden orde en rust hoger op de agenda dan democratie en het is voor onze welvarende maatschappij te gemakkelijk om daar spontaan de staf over te breken. Het is genoegzaam bekend: voor christelijk Nederland (wat de politieke elite aangaat toen nog een synoniem!) speelde de duivel linksbuiten en alleen de SDAP zag in het nationaal-socialisme vanaf het begin een groot gevaar voor de vrede. Hitlers anticommunisme was voor het christelijke spectrum in elk geval een pluspunt en men nam vooral aanstoot aan de heidense trekken van de beweging, de zogenaamde

bleef al met al zeer heterogeen, mengsel van zwart en wit, afhankelijk natuurlijk van de bezoeker, zijn politieke standplaats en zijn toevallige ontmoetingen en indrukken.

De ineenstorting van het Derde Rijk

Het was de bezetting, het waren de ervaringen met partij, SS en Grüne Polizei en uiteraard ook de taaië gewelddige weerstand die de Wehrmacht nog bood toen al lang duidelijk was dat de oorlog verloren was, dat zinloze doorvechten en volhouden tot vijf minuten over twaalf (waarbij op het laatst kinderen van twaalf jaar in de strijd werden geworpen), dat de verregaande identificatie bewerkstelligde van Hitler en Duitsland, nu Duitsland inderdaad Hitler tot diens laatste snik had gehoorzaamd.

De these van de collectieve schuld werd in die constellatie psychologisch maar vooral politiek begrijpelijk. Want wie moest voor die ontzaglijke morele en materiële puinhoop aansprakelijk worden gesteld, nadat de leiders zelfmoord hadden gepleegd of waren opgehangen; hetgeen misschien het collectieve rechtvaardigheidsgevoel een klein beetje kon bevredigen maar verder niemand hielp?

En die schuld had mythische vormen aangenomen toen in 1944/45 de massamoorden en onmenselijkheden in de kampen volop bekend werden.

Die verschuiving, waarbij in het globale oordeel het onderscheid tussen regime en Duitse bevolking verdween, vond pas tegen het einde van de oorlog algemeen ingang. Ik herinner me dat wij thuis tijdens de oorlog dat verschil terdege maakten en dus een ineenstorting van binnenuit niet uitsloten en ik geloof dat wij daarin allerm minst alleen stonden. Vanaf 1942 en zeker na Stalin-grad kwamen telkens weer geruchten en koffiedikvoorspellingen op dat het vóór volgend jaar afgelopen zou zijn. Dat kon dan toch redelijkerwijs alleen door een val van het regime. Vooral omdat het natuurlijk een vonkje wensdenken bevatte: zolang een militaire overwinning op Hitler nog dubieus was of zeer ver in 't verschiet lag, lag hier de enige weg voor een snel einde. De Stauffenberg-putsch van 20 juli 1944 die ons bewees dat het tot in de hogere echelons vervaarlijk kraakte, steunde die stille opvatting. We kunnen de mislukking van de aanslag om verschillende redenen achteraf

een zegen noemen. De samenzweerders, zo is gesteld, kwamen alleen in actie om de totale nederlaag af te wenden; dat was hun voornaamste oogmerk. Ze waren allesbehalve zuivere democraten, eerder reactionairen en sommigen niet vrij van antisemitische trekken. Hun Duitsland zou dan ook geen parlementaire democratie in westerse zin zijn geworden. De totale nederlaag was nodig om een uur-nul en daarmee een werkelijk nieuw begin te kunnen maken. En het vervolg, de vijftigjarige geschiedenis van de nieuwe Bondsrepubliek, het ontstaan van een solide democratie bewijst achteraf de juistheid van die these. In macro-perspectief gezien kan men dat slechts beamen.

Het was voor mij altijd evident dat juist die totale nederlaag, gekoppeld aan Auschwitz, de voornaamste oorzaak was dat Bonn geen tweede Weimar werd, dat elke grote ressentimentbeweging en dolkstootfabel een doodgeboren monstertje moest blijven en ook is gebleven.

Toch bevat die macro-historische volvoering een wrange bijsmaak. Voor elke vooruitgang in de geschiedenis moet blijkbaar worden betaald en wij hebben vandaag gemakkelijk praten. De prijs voor dat mislukken van de aanslag en voor de totale nederlaag van Hitler-Duitsland was bloedstollend als we bedenken dat in de periode tot mei 1945 in de kampen naar algemene schatting méér mensen zijn omgekomen of vermoord dan daarvoor, en dat nog enorme aantallen militairen aan beide zijden zijn gesneuveld en steden in puin gegooid zoals Dresden. Kortom, de menselijke tol die de volledige vernietiging van het nazi-regime nog heeft gevegd was immens en veel hoger dan in de voorafgaande jaren.

Daar kan nog een tweede kanttekening bij worden gemaakt. De samenzweerders vormden een ideologisch gemengd gezelschap, ook socialisten en radicalere hervormers maakten er deel van uit. Dat zij uitsluitend gedreven zouden zijn door nationale en niet ook door morele impulsen en Hitler alleen wilden ombrengen omdat hij de oorlog verloor en niet ook omdat ze zijn regime als door en door crimineel hadden leren doorzien, die stelling doet de hele waarheid te kort. In elk geval geloof ik dat het ook hier velen toen speet dat Hitler aan de bom was ontsnapt; zelfs al wisten we niet dat we nog de hon-

gerwinter voor de boeg hadden, om van al het andere te zwijgen.

De hiërarchie van het weten

Er is de laatste tijd weer enig rumoer over naoorlogs Nederland: de verzuiling keerde terug. De vooroorlogse politieke elites kwamen uit hun schuilplaatsen te voorschijn om zo snel en strak mogelijk weer de teugels over te nemen. Er was een panische angst voor zedelijke verwildering en wanorde. Daarbij is van belang dat het de generaties boven de veertig waren die logischerwijs de prominente plaatsen innamen en die generaties waren nog helemaal gevormd door vooroorlogs christelijk introvert Nederland en de depressie.

De wijze waarop men omging met de oorlogsslachtoffers was verre van genereus en fraai, soms schandalig, zo luidt vandaag de kritiek. Pas vanaf de jaren zestig verdrong de Shoah alle andere verschrikkingen als de enormiteit van de eeuw in het publieke bewustzijn. Het nageslacht vroeg zich verbijsterd af, ook wat Nederland aangaat, hoe dit mogelijk was geweest.

De vraag is 'wat wist men?' Mijn generatie behoorde, zoals eens zeer treffend is gezegd, tot de laatste generatie die zonder Auschwitz opgroeide – juist omdat zij het meemaakte. Voor jongeren pas werd Auschwitz een bestanddeel van het bewustzijn.

En dat brengt me op het cruciale punt – ook ten aanzien van de gehekelde Nederlandse opvang van slachtoffers na de oorlog. De vraag is niet 'wat wist men?' maar 'welke prioriteit bekleedt een bepaalde kennis in ons bewustzijn?'

Er is een hiërarchie van weten en die wordt bepaald door belangen en daarnaast door veranderende normen. Als dagelijks mannen sneuvelen, soms bij duizenden, en burgers bij bombardementen of epidemieën omkomen, stijgt de gewinning aan geweld en dood. Niet voor niets organiseerde Hitler de Shoah in de zware schaduw van de grootste aller oorlogen, die de mensen inclusief hemzelf primair bezig hield. En die hiërarchie van weten geldt ook voor de jaren vlak na de bevrijding toen snelle wederopbouw en herordening na een weergaloze chaos de hoogste prioriteit hadden. Dat verklaart een en ander van wat wij vandaag in onze welvarende vreedstijd direct als onbegrijpelijke botheid of laakbaar tekort bestempelen.

Niet alles wat wij vandaag veroordelen werd toen echter als laakbaar beschouwd, ook niet door de betroffenen zelf die – gezien de algehele verwarring en nood – soms ook enig begrip konden opbrengen voor gebrekkige hulp omdat ze andere normen aanlegden. Bovendien melden zich de misdeelden en niet de tevreden. Maar natuurlijk betekent deze constatering geen algehele vrijspraak of rehabilitatie voor de overheid en andere instanties in die naoorlogse periode. Vandaag weten wij dat in tal van opzichten andere regeringen het aanzienlijk beter deden, méér begaan waren met de getroffen, minder bureaucratisch en enghartig te werk gingen. Toen was dat voor de meesten hier niet zichtbaar omdat we allemaal nog min of meer onder die stolp van eigen tradities en eigen maatstaven zaten en vooral: vergeleken bij de bezetting was alles beter! Hoofdoorzaak voor fouten en tekorten, ook ten aanzien van oorlogsslachtoffers, ligt in de achtergebleven Nederlandse overheidsmentaliteit van fantasieloos legalisme en zuinigheid, waarbij men geen ervaring had met geweld en conflicten, maar dat geluk toeschreef aan eigen kracht en voortreffelijkheid. De isolatie van de bezetting had die wereldvreemde geborneerdheid bij overheid en politieke elites geconserveerd.

Collectief en persoonlijk geheugen

De jaren vijftig zijn wel getypeerd als jaren van tucht en ascese; natuurlijk vanuit de veranderingen na de jaren zestig. Bij een terugblik dringt zich de indruk op 'Wat waren wij braaf! een brave jeugdgeneratie te midden van alsmáar bezorgde ouderen!' Persoonlijk herinner ik me niet dat ik of velen van mijn leeftijdgenoten – een enkele rebelse makker daargelaten – toen erg onder zware tucht gebukt zijn gegaan. 'Natuurlijk niet, want die tucht was juist 'verinnerlijkt' zal een latere generatie ons voorhouden met Freud of Marcuse onder de arm. Bovendien hing het natuurlijk ook af van het milieu, waarin je opgroeide. In mijn geval was dat voor toenmalige begrippen zeer vooruitstrevend. En 'ascese'? Er waren vanzelfsprekende fatsoensnormen die je in acht nam zonder je daarvoor gemuilkorfd of ongelukkig te voelen. De vraag is zelfs of bij de huidige vrijheid, bijvoorbeeld op seksueel gebied, niet een belevingsintensiteit verloren gaat die juist werd opgestuwd

door die weerstand van heersende normen. Geluk bestaat niet dankzij vrijheid maar dankzij de contrastervaring.

Het bevrijdingsgevoel van mei 1945 zorgde ook de komende jaren nog voor de belichting. Wie zich bezetting en hongerwinter herinnerde – en wie herinnerde die zich niet?! – genoot van de gevulde etalages, de snel slinkende distributie, het onbezorgde op straat kunnen lopen of fietsen en van het feit dat de hele wereld in beginsel weer open lag en toegankelijk was. Het ging maandelijks omhoog. Het gisteren was onze maat. Omgekeerd verliest een latere generatie uit het oog dat de toekomstperspectieven tegelijkertijd bij vlagen zeer somber waren: de dreigende Sovjet-kolos met zijn honderden tankdivisies op 500 km afstand en een derde wereldoorlog met atoombom zeer denkbaar. Elk incident bij Berlijn of het IJzeren Gordijn kon tot een explosie leiden. Het gebibber in de harten en de rampen die zijn uitgebleven maken eveneens deel uit van die tijd. Ze verklaren dat tegen die benauwende perspectieven, waarbij de verse herinnering aan de bruine dictatuur van gisteren de angst voor een rode dictatuur van morgen extra voedsel gaf, andere politieke en maatschappelijke problemen voor velen van ons naar het tweede plan verhuisden.

Voor de geschiedschrijving, dat collectieve geheugen, is het persoonlijke geheugen daarom onmisbaar. Het vertelt ons niet alleen *wat* mensen beleefden maar vooral *hoe* ze het beleefden en zonder die dimensie blijven gebeurtenissen en handelingen kleurloos en raadselachtig. Bij kritiek op het naoorlogse bestel vindt onherroepelijk een terugprojectie van hedendaagse waarden plaats. Dat geldt echter ook, zoals gezegd, voor onze eigen herinnering. En dat bevestigt alleen maar het wonderlijke fenomeen dat het verleden, ook ons eigen persoonlijke levende verleden, permanent in beweging blijft.

Herinnering en geschiedschrijving

Heeft de kennis van de afloop dus een terugwerkende kracht op ons geheugen en past dat geheugen zich aan het rechtsgevoel van een latere tijd aan, er zijn ook herinneringen die op gespannen voet staan met de historische beeldvorming. Dat geldt vooral voor dramatische momenten van dood of leven. De tegenstelling vriend-vijand

duldt geen ander dan het zwart-wit-contrast. Dat was de voorwaarde voor verzet.

Maar er speelt nog iets anders doorheen en dat is de solidariteit. Solidariteit met vrienden of naasten die zijn omgekomen, vermoord en dus de solidariteit met het eigen verleden. Wie zijn leven of gevangenschap heeft geriskeerd voor een zaak die hem heilig was en dat offer waard – het vaderland, de arbeidersklasse, de revolutie, hulp aan vervolgd – voelt een neiging om te steigeren wanneer de geschiedwetenschap achteraf een minder eenvoudige, relativerender voorstelling van zaken geeft of zelfs de idealen waarvoor men zich heeft ingezet kritisch onder de loep neemt. Vooral dan is de trouw aan vrienden of medestanders die het leven lieten een soort verplichting.

Maar zoals we eveneens weten, liep de verdeling van goed en kwaad en van fatsoenlijken en onfatsoenlijken op het kleine persoonlijke vlak niet naadloos en keurig langs de lijnen van de grote tegenstellingen, zoals de meesten toen dachten en als moreel kompas nodig hadden.

Tegenover het kwaad staat zelden het goede maar gewoonlijk het minder slechte. Moed, opofferingsgezindheid, kameraadschap, solidariteit, hulpvaardigheid blijven echter als zodanig menselijke kwaliteiten, los van datgene waarvoor ze dienen als men oprecht gelooft dat het een juiste of noodwendige zaak is. Zoals omgekeerd wreedheid, onbeschoftheid, arrogantie, meedogenloosheid niet ineens prijzenswaardig worden doordat ze in dienst staan van een betere zaak. En vooral weten we dat dezelfde figuur in wisselende situaties niet dezelfde figuur kan blijken.

De persoonlijke herinnering vraagt om erkenning van dat onderscheid. Dat geldt niet alleen voor degenen die aan de zijde van de overwinnaars stonden maar ook, en nog klemmender, voor degenen die zich na afloop bedrogen, misleid of misbruikt konden voelen en tot de verliezers behoren.

Of dat terecht was of niet blijft, een kwestie die de geschiedschrijving, niet alleen die van van oorlog en bezetting, altijd weer zal uitdagen of behoort uit te dagen. Uit naam van het allermoeilijkste en nooit volledig te vervullen gebod, dat van de rechtvaardigheid.



Huib de Ruijterprijs voor Leo Dalhuisen

Jan van Oudheusden

WEGEN NAAR DE
WERELD VAN NU

De peetvader der structuurbegrippen

Op 18 maart is op de VGN-jaarvergadering de Huib de Ruijterprijs uitgereikt aan Leo Dalhuisen. Dat de bevlogen Leidse vakdidacticus kandidaat was voor de hoogste VGN-onderscheiding hoeft niet te verbazen. Weinig mensen wisten zulke uitgesproken visies op geschiedenisonderwijs te combineren met zo'n verbluffende productiviteit.

Het nu volgende lijstje van Dalhuisens didactische werkzaamheden is niet eens compleet. Hij is onder meer co-auteur van de methodes *Sprekend verleden* en *Toen voor straks*; hoofdredacteur van het blad *Geschiedenis in de klas*, initiator van het Historisch Didactisch Documentatiecentrum Leiden, co-auteur van de reeks 'Wegen naar de wereld van nu', eertijds lid van de werkgroep HEG en van de stofomschrijvingscommissie 'Nederland rond 1900', lid van de didactiekcommissie en thans nog van de havo-vwo-commissie, co-auteur van examenkaternen,

co-auteur en co-redacteur van de didactische uitgaven *Geschiedenis op school* (Wolters-Noordhoff 1982-1983), *Geschiedenis*, een vakvertaling bij onderwijskunde (Wolters-Noordhoff 1997) en de WIEG-uitgave *Geschiedenis: wat is dat? – een introductie op het nieuwe eindexamen geschiedenis en staatsinrichting* (Den Haag 1993). Verder werkte hij mee aan uitgaven over museumbezoek, over het herdenken van de Tweede Wereldoorlog, aan een lespakket over humanitair oorlogsrecht, aan bronnenboekjes voor intercultureel onderwijs, en aan de vorig

jaar in *Kleio* besproken uitgaven *Geschiedenis van Suriname*, *Geschiedenis van de Antillen* en *Geschiedenis van Indonesië*.

De uitreiking van de prijs is een goede aanleiding om Leo Dalhuisen enkele vragen te stellen.

Wanneer ben je als geschiedenisdocent begonnen, en in welke opzichten vond je de methodes van toen stroken met jouw opvattingen over geschiedenisonderwijs?

In 1961 ben ik begonnen op de Dalton, Aronskelkweg, in Den Haag. Daar werd gewerkt met *Novem* in onder- en bovenbouw. Op de Dalton werd in de verste verte niet traditioneel gewerkt: één uur Dalton, één uur klassikaal. Tweede fase-avant-la-lettre, zonder al het gekluns aan regelgeving. De overheid, de school, je collega's lieten je vrij. En de leerlingen waren voor alles te porren. Zoiets komt nooit weerom. Ik heb daar zo ongeveer alles wat didactisch mogelijk was 'uitgeprobeerd' en heel veel van de leerlingen geleerd. Zij hopelijk ook iets van mij.

Leo Dalhuisen (links) met J. Noordam tijdens een interview van leden van de stofomschrijvingscommissie 'Nederland rond 1900'.



leerlingen werken met bronnen

Nummer 23 jaargang 7



DBK en geschiedenis

Nummer 16

"Het zou helpen als we weten hoe het hele nieuwe onderwerp..."



Geschiedenis in de klas

L. G. Dalhuisen C. W. Korevaar
DE METHODE VAN ONDERZOEK
IN HET
GESCHIEDENISONDERWIJS



VAN GOOR ZONEN DE

Sprekend verleden

DEEL 1

Wegwijzer voor de leerling



Nijgh & Van Dijk Educatief

Hoe en waar heb je je vakdidactische licht opgestoken?

In Nederland viel begin jaren '60 nauwelijks iets te lezen over geschiedenisdidactiek. Via de pas opgerichte VGN kwam ik in contact met andere jonge geschiedenisleraren en enkele inspirerende ouderen zoals Hans de Wolf. Ik hoorde van een Europees schoolboekeninstituut in Braunschweig. Dat heb ik bezocht. Ik ontdekte en bestelde vooral interessant materiaal uit de VS.

Nieuw was vooral dat de aard van het vak een belangrijk uitgangspunt werd. Jan van der Dussen, die geschiedenis en geschiedfilosofie had gestudeerd, Kees Korevaar en ik zijn toen aan een eigen variant van de Amerikaanse ontwikkelingen begonnen. We publiceerden in 1971 *Wat is geschiedenis?* en *De methode van onderzoek in het geschiedenisonderwijs*. Ja, toen al structuurbegrippen! Maar nog heel lang in het alternatieve circuit. Kees en ik zijn toen nog het land doorgetrokken om met docenten die op een oproep van ons hadden gereageerd, te praten over waar het met het geschiedenisonderwijs heen moest. Toen Rohlfes en Coltham & Fines rond 1971-'72 met hun publicaties kwamen, werd hun invloed op ons aanzienlijk. Het was plezierig te merken dat elders in Europa soortgenoten rondliepen waar je wijzer van kon worden. Want we kwamen nog maar net kijken.

Latere inspiratie kwam ook nog wel uit het buitenland. Maar het meest uit Nederland zelf! Ons kleine clubje breid-

de zich steeds meer uit. Het is een heterogeen, inspirerend en deels vast, deels op onderdelen wisselend gezelschap, van studenten via leraren en didactici tot en met hoogleraren.

Structuurbegrippen

Is het overdreven om aan Leo Dalhuisen de introductie van structuurbegrippen in Nederland toe te dichten? Kijkend naar de nieuwe tweede-fasemethodes, constateer ik dat je navolging hebt gekregen! Doet je dat genoeg, of relativeer je dat?

Jan van der Dussen, Kees Korevaar en ik waren wel de eersten die over structuurbegrippen als feit, verandering, continuïteit en standplaatsgebondenheid begonnen in Nederland. Maar wij waren niet meer dan woordvoerders van een heel grote groep leraren. De verandering hing toen in de lucht, de tijdgeest of zo iets. We vonden met zijn allen dat het anders moest, beter kon. Op experimenteel materiaal dat later zou uitlopen in *Sprekend verleden* abonneerden zich zo'n vijfhonderd docenten, bij voorbaat. Het genoeg beleef ik primair aan het samenwerken met anderen, en aan positieve reacties van andere didactici en van docenten-gebruikers.

Hoe kwam het volgens jou dat het nog zo lang heeft geduurd voordat de regelgeving sporen van jullie werk ging vertonen?

Frustrerend was dat we door bijna alle boba's van toen werden genegeerd of bestreden. Achteraf bekeken hadden we er wellicht verstandiger aan gedaan

hen te laten ontdekken wat er in het buitenland aan zinvols gaande was. Nu werd de ontwikkeling fors vertraagd. Er was in die tijd een Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis ingesteld. In haar ogen hadden we niets nieuws te bieden. Enigen zagen ons zelfs als een gevaar. Bij mijn weten heeft die commissie geen enkel spoor nagelaten behalve hun rapporten.

In mijn ogen hebben we de vernieuwing in de regelgeving vooral aan de golf vrouwen te danken die in de VGN de toon gingen aangeven. Door hun acties vervult geschiedenis nu in verschillende opzichten, bijvoorbeeld bij het CITO, een voortrekkersrol.

Hoe zou je zelf de aparte plaats van 'Sprekend verleden' willen kenschetsen te midden van de concurrerende methodes? Wat voor nieuws bracht die methode?

We waren zowel wat de inhoud als wat de methode betreft in veel opzichten apart. Anders waren we niet aan een eigen methode begonnen. Inmiddels zijn we lang zo apart niet meer. Dat was ook onze hoop, want we wilden een ander soort geschiedenisonderwijs. Voormalige tegenstanders bepleiten nu in cursussen en boeken wat zij vroeger in ons veroordeelden. Toch hopen we in het belang van de leerlingen dat nog meer van onze stokpaardjes gemeengoed worden.

Enkele voorbeelden: stoppen met het maken van 'blanke' leerplannen, met het schrijven van 'blanke' geschiedenis, systematisch en methodisch gebruik maken van film als historische bron, schoolgeschiedenis in plaats van universitaire aftreksels.

Wat zeg je tegen gebruikers die jouw methode veel te moeilijk vinden/vinden?

Allereerst: alles kan altijd beter, dus ook *Sprekend verleden*. Ten tweede: leerlingen zitten op school om iets te leren; daarvoor moeten inspanningen worden geleverd. Ten derde: gebruik de methode zoals we bedoelen. Ten vierde: sommige leraren gaan voorbij aan de mogelijkheid dat er wat aan hun kundigheden schort. Kinderen kunnen heel veel. Mijn kleinzoontje van vier redeneert zijn (groot)ouders regelmatig klem. Als wij ergens niet uitkomen, biedt hij zijn hulp aan. Hij is inventief en vol vertrouwen. Maar hem gaat misschien het leven zuur gemaakt worden door sommige leraren met onmogelijke opgaven.

Een voorbeeld: voor een proefwerk raden wat de leraar belangrijke basisstof vindt, vinden veel leerlingen vervelend. Als je uit je hoofd moet leren wat je leraar belangrijk vindt, waarom zegt hij het dan niet precies? Als hij bepaalde stof belangrijker vindt dan andere stof, waarom houdt hij het dan geheim? Omdat hij bang is dat hij dan te hoge cijfers krijgt? Dat slaat toch nergens op. Vanaf hun geboorte zijn de leerlingen gewend niet alles te snappen en toch gelukkig te zijn en veel, zeer veel te leren. Ze krijgen alleen niet iedere keer een onvoldoende als iets niet lukt. Ze worden vooral beloond, geprezen, bewonderd, geknuffeld voor wat ze wel lukt.

Critici zouden kunnen opmerken dat door een overbenadrukken van dit soort structuurbegrippen en vaardigheden, de leraar als verhalenverteller in de knel komt, en de les voor de leerling ook te 'saai' wordt: steeds weer dezelfde soort kunstjes met bronnen!

Met welke boodschap zou jij deze critici dan van repliek willen dienen?

Mijn boodschap? Zorg ervoor dat je verstand van zaken krijgt. In de historische benaderingswijze komen inhoud, vaardigheden en houding samen. In een goed historisch verhaal komen automatisch één of meer structuurbegrippen tot hun recht, of de verteller zich ervan bewust is of niet. Leraren die niets anders doen dan verhalen vertellen, doen – als ze nog bestaan – zichzelf en hun leerlingen te kort. Iedere

leraar die het heeft meegemaakt, weet dat er niets mooiers is dan een klas vol bruisend historisch leven, waar van alles gebeurt en bediscussieerd wordt. Dat gaat nooit zonder de historische benaderingswijze. Het kan wel beter als je je daarvan bewust bent.

Leerlingen als papegaaien kunstjes leren heeft niets met de historische benaderingswijze van doen. Het verhaal heeft nu juist een grotere plaats gekregen! Kijk naar de verhalen (jeugdliteratuur, speelfilm, inlevingsteksten) in de methodes waaraan ik meewerk. De inhoud van schoolboeken is gevarieerder dan ooit.

Het rapport-De Wit

Natuurlijk is Kleio ook benieuwd naar hoe jij aankijkt tegen het rapport-De Wit.

De aanbevelingen van dat rapport kunnen geen kwaad, sommige vind ik zelfs heel goed zoals het longitudinaal leerplannen. Maar in dat rapport wordt een beeld van het geschiedenisonderwijs gegeven dat met de werkelijkheid in de meeste schoolboeken en klaslokalen niets te maken heeft. En die foute analyse is juist de basis geworden voor de commissie-De Rooij.

Welk beeld van de commissie De-Wit bedoel je?

Tegelijk met de komst van de historische benaderingswijze zou het chronologisch overzicht zijn vervangen door thematische leerstofkeuze. Daarmee

zou het 'perspectief' op het overzicht zijn verdwenen. Bronnen zouden zijn gaan overheersen. In 'bepaalde methoden' zouden de vaardigheden geheel los van de inhoud staan. En in de thema's die zijn gekozen, wordt volgens de commissie-De Wit het vak geschiedenis verziekt. Ze zegt het netter: 'geforceerd in verband gebracht met de actualiteit'.

Uitgaande van de schoolboeken voor de basisvorming klopt werkelijk niets van dat geschetste beeld.

Wat is er volgens jou fout aan dat beeld?

In de basisvorming is in de meeste schoolboeken al sinds tijden sprake van een gecombineerd thematisch-chronologisch overzicht. In *Sprekend verleden* onderbouw is bijvoorbeeld maar een derde van de inhoud aan vaardigheden (gecombineerd met inhoud) gewijd. Tweederde dus aan het chronologisch-thematisch overzicht. En heel curieus, door toedoen van de tweede fase zijn de bovenbouwdelen geheel gewijd aan een chronologisch-thematisch overzicht. De vaardigheden zijn er voor 100% uit! Het onderzoek is in aparte keuze-katernen ondergebracht.

De commissie-De Wit pleit voor een verandering die in de basisvorming al werkelijkheid is. En in de bovenbouw is hetgeen de commissie voorstelt al mogelijk binnen de bestaande regelgeving. In een aanzienlijk deel van de scholen is het ook al de praktijk. *Sprekend verleden* heeft, ondanks de voorschriften, vastgehouden aan het historisch overzicht als een onmisbare pijler, niet als een bijproduct. Inmiddels heeft de overheid zich door een wijziging in de voorschriften bij die visie deels aangesloten.

Wat vind je van de canon?

Ik ben bang dat straks blijkt dat de term canon historisch gezien buitengewoon goed gekozen is voor wat ons opgelegd gaat worden. Maar een 'canon' of beter een pakket 'oude-knarenkennis' per school en per schoolboekenmethode variërend, vind ik prima. Dat kan in het kader van kennis die de jongere generatie moet hebben van oudere generaties.

Een centraal opgelegde canon voor geschiedenis als heilsleer waarin al het nieuwe zijn plaats kan krijgen en geduid kan worden? Volgens mij kan dat niet werken. Dat werkte zelfs niet in de Middeleeuwen!



Ideetje misschien?

Onlangs was 'Land and Freedom/Tierra y Libertad' (1995) van de Britse filmer Ken Loach weer op de televisie.

Wie deze film over de Spaanse Burgeroorlog heeft opgenomen, heeft een goudmijntje in handen, waar voor de geschiedenisles veel uit geput kan worden.

De hier beschreven werkwijze kan ook gebruikt worden bij andere films met een historische invalshoek.



Werken met historische films

Kleio-redacteur Stefan Boom heeft een aantal jaren les gegeven en is nu vakmedewerker bij de afdeling examens van het Cito in Arnhem.

Land and Freedom vertelt het verhaal van David, een jonge Engelse werkloze communist, die in 1936/'37 als vrijwilliger naar Spanje vertrekt om in de Internationale Brigade mee te vechten tegen de fascistische Franco. Hij komt toevallig terecht bij een peloton van de trotskistische POUM, waar hij zijn training en gevechtservaringen met hem deelt. Hij leert in zijn groep Bianca kennen, op wie hij vreselijk ver-

liefd wordt. Bianca overleeft de oorlog niet, David wel. We zien zijn kleindochter na zijn begrafenis in de jaren negentig de bezittingen van haar grootvader uitzoeken. Door haar ogen volgen wij het verhaal.

In de film wordt een groot aantal thema's uit de Spaanse Burgeroorlog (1936-1939) aan de orde gesteld: de tegenstellingen tussen anarchisten en

communisten, de rol van de rooms-katholieke kerk, de invloed van de Internationale Brigades, de houding van de Sovjet-Unie, etcetera.

Hoogtepunt in *Land and Freedom* is de discussie die losbarst na de verovering van een dorp door David en zijn kameraden. Dorpsbewoners en brigadisten twisten over de collectivisatie van de landbouwbedrijven. Dat het landgoed van de absenteïstische landheer onteigend moet worden is voor iedereen duidelijk. Maar dan: mag de hardwerkende kleine boer zijn bedrijf houden? Hoe zal een totale onteigening uitpakken? Moet eerst de revolutie doorgevoerd worden of heeft het winnen van de burgeroorlog prioriteit? Kortom allerlei op dat moment zeer relevante vragen komen aan bod, in een voor leerlingen heel aansprekende vorm. Regisseur Ken Loach over de Spaanse Burgeroorlog: 'Het is een belangrijk verhaal, ook nu nog. Het is een van de grote gebeurtenissen van deze eeuw. Het is iets om te herdenken'.

Voor de gangbare geschiedenismethodes is deze episode tot een voetnoot verworpen. Jammer, want juist aan de hand van de Spaanse Burgeroorlog kunnen leerlingen stromingen als liberalisme, anarchisme, communisme en fascisme en de houding van de grote mogendheden tegenover Hitler en Mussolini goed onderzoeken. Ik heb deze film gebruikt in 5-vwo en 4-havo. Maar dat was vóór de tweede fase; nu past een onderwerp als dit prima in het algemene deel van 4-vwo en kan dan dienen als praktische opdracht. Op mijn school heb ik er een groepsopdracht van gemaakt, er kan ook een individuele opdracht aan verbonden worden. Dat scheelt het draaien van de film in de klas, want dat kost veel tijd, twee lessen zeker, en met wat uitleg en napraten tussendoor drie (de film duurt twee uur).

Als achtergrondmateriaal (want wat er in de meeste methodes over de Spaanse Burgeroorlog staat, is veelal te beknopt) heb ik twee artikeltjes uit A.H. Paape (red.), *Bericht van de Tweede Wereldoorlog* (Amsterdam 1970/75) gebruikt: *De lont en het kruitvat, de voorgeschiedenis van de Spaanse Burgeroorlog* van J.G. Hegeman, (114 e.v.) en van Wolf Kielich, *No Pasaran, Kroniek van de strijd: 1936-1939* (120 e.v.). Deze geven op een eenvoudige, overzichtelijke manier voldoende achtergrondkennis. En ook hier biedt het

De Spaanse Burgeroorlog: Land and Freedom/Tierra y Libertad

- | | | |
|---|---|----------|
| 1 | Inleiding: waar gaat de oorlog over? (algemene beschrijving) | 1 pagina |
| 2 | Deelonderwerp: beschrijving van het gekozen deelaspect | 1 pagina |
| 3 | De film: op welke manier komt het deelaspect naar voren? | 1 pagina |
| | in de inhoud van de film (beschrijvend) | 1 pagina |
| | in de visie van de filmer: hoe representatief is die? | 1 pagina |
| 4 | Conclusie: in hoeverre is de film historisch juist en volledig? | 1 pagina |

Logboek: daarin noteert ieder groepslid wat er gedaan is en wanneer
 Werkverslag: geeft taakverdelingen, afspraken, ontwikkeling van de vraagstelling, mening

Mondelinge presentatie (10-15 minuten)

- 1 Vertel hoe het onderzoek verliep: welke bronnen heb je gebruikt, problemen, voorvallen...
- 2 Vertel wat de uitkomst van je onderzoek is (conclusie).
- 3 Laat een korte, maar representatieve scène zien om de visie van de filmer aan te tonen.
- 4 Geef je mening – en laat je toehoorders reageren.

Internet veel extra mogelijkheden. *Land and Freedom* wordt uitgebreid beschreven.

De klas wordt verdeeld in werkgroepen die een keuze maken uit verschillende groepen of aspecten die een rol spelen in de Spaanse Burgeroorlog. Bij het bekijken van de film moet genoteerd worden wat er over de gekozen groep of het aspect verteld wordt.

Mogelijke groepen zijn: 1. de anarchisten; 2. de Katholieke Kerk; 3. de Internationale Brigades; 4. de communisten en de Sovjet-Unie / de buitenlandse politieke verhoudingen.

De opdracht

Bekijk de film en beschrijf aan de hand van de beelden de rol van de gekozen groep zo precies mogelijk. Maak duidelijk wat de inbreng van de filmmaker is en zoek in het achtergrondmateriaal op in hoeverre dit een historisch juiste weergave is. Maak hiervan een verslag. Presenteer het resultaat van je onderzoek in ongeveer tien minuten per groep. Zorg voor één fragment uit de film om je verhaal te ondersteunen.

Instructie en beoordeling worden sterk verbeterd als de leerlingen de beschikking hebben over een overzichtelijk opdrachtenblad. In het kader zijn aanwijzingen opgenomen voor het schriftelijke werk dat iedere groep maakt en voor de presentatie ervan. Als u een formulier maakt met deze onderdelen en daar dan ruimte toevoegt voor aantekeningen en beoordeling per onderdeel, heeft u een nakijkblad.

Literatuur

David Mitchell, *De Spaanse Burgeroorlog* (Weesp 1986), naar aanleiding van de zeer gedetailleerde zesdelige BBC-televisieserie die door de VPRO in 1986 werd uitgezonden.

Gabriel Jackson, *A concise history of the Spanish civil war* (Norwich 1980) een handig overzicht.

Rudolf de Jong, *De Spaanse Burgeroorlog* (Den Haag 1963) de anarchistische hoek.

Alexander Schapiro en Albert de Jong, *Waarom verloren wij de revolutie? De nederlaag van het Spaanse anarcho-syndicalisme in 1936-1937* (Baarn 1979) idem.

Gerard Lutke Meijer, *Voorspel wereldbrand, een ooggetuigenverslag van de Spaanse Burgeroorlog* ('s-Gravenhage 1986) meer katholiek.

Hub. Hermans (ed.), *Littekens in een gelooide stierenhuid, Nederlandse schrijvers over de Spaanse Burgeroorlog 1936-1939* (Weesp 1986) bij iedere schrijver een goede toelichting.

Martin Schouten, *Voor de oorlog, herinneringen aan de jaren dertig, deel 2* (Leiden 1982) 209 e.v. interviews met oud-Spanjestridders.

En uiteraard het werk van Orwell en Hemingway (leuk om te integreren met de collega's van Engels).

Jan van Oudheusden

Museum Het Valkhof

Als geschiedenisdocent in Nijmegen of omgeving heb je een streepje voor: Romeinen liggen letterlijk onder je voeten. Met je leerlingen kun je gemakkelijk het museum in om hun nalatenschap te gaan bekijken. Om de bodemschatten te huisvesten werd in 1922 Museum Kam gebouwd. Vorig jaar verhuisde de collectie naar het gloednieuwe museum Het Valkhof. Kleio ging kijken naar de afdeling archeologie en sprak met conservator Louis Swinkels.

Het was de opzet van architect Van Berkel (die van de Erasmusbrug in Rotterdam) om voor het nieuwe Nijmeegse museum één grote ruimte te creëren voor de collecties van Museum Kam en het museum de Commanderie. De afdelingen Archeologie, Oude Kunst en Moderne Kunst staan er in open verbinding, met fraaie diagonale doorkijkjes. Het is haast onmogelijk om het museum te bezoeken voor slechts één afdeling. Conservator Louis Swinkels benadrukt: *'We wilden één museale sfeer creëren, en geen splitsingen aanbrengen, zoals onlangs nog gebeurd is in Maastricht, Arnhem en Enschede. Hier is alles volgens één heldere, transparante formule geëxposeerd.'*

Aan de eigenzinnige architectuur, die aanleiding gaf tot heftige polemieken in de Gelderlander, ga ik maar voorbij. Het exterieur oogt vanuit de stad als een enorme langgerekte lichtgroene blinkend-blikken doos. Eenmaal binnen, ervaart de bezoeker evenwel de sensatie van het majestueuze uitzicht op de Waalbrug en het Valkhof.

De afdeling archeologie

Swinkels: *'Een ander punt is: we zijn afgestapt van de chronologische opzet van het oude Museum Kam. Hier is alles thematisch geordend. Voorwerpen staan in onderling verband. Nu valt er pas echt een verhaal bij te vertellen. Die periodiseren binnen de Romeinse geschiedenis waren voor de doorsnee-bezoeker van het oude museum toch niet te bevatten.'* De prehistorie is dus als één tijdvak geëxposeerd. In de betreffende ruimte staan vondsten vanaf de bekerculturen, dus vanaf zo'n 3000 v.C. Uit nog vroe-



gere periodes is er in Nijmegen en omgeving immers weinig interessants gevonden. Wat opvalt, is de gestileerde, geabstraheerde, transparante opstelling van de voorwerpen, zodat het goed past in de formule van het nieuwe museum. Een lijkschaduw wordt hier dus niet nagebootst in een zandprofiel, maar gesuggereerd in glas en plastic.

Dé blikvanger in de zaal prehistorie is een reconstructie van een wagen met spaakwielen, van rond 400 v.C. De verbogen velgen en het andere beslag van het origineel – een vrij unieke vondst voor de Lage Landen – liggen ernaast. Verder zien we zwaarden, bijlen, sieraden in alle vormen en uit alle periodes, bewust geconcentreerd tentoongesteld, soort bij soort. Zo kun je beter vergelijken.

Swinkels: *'Het scheelt ook in de hoeveelheid tekst. Er is een grens aan wat museumbezoekers bereid zijn te lezen. In de eerste opzet van Museum Kam waren er destijds helemaal geen teksten. De bezoeker kreeg een boekje mee. Later, en ook in andere musea kreeg je vaak een overkill aan geschreven informatie.'*

De Romeinse vondsten zijn verspreid over verschillende zalen. Op een steenworp afstand van de historische plek waar ooit Julius Civilis, de opstandelingenleider van de Bataven, tandenknaarsend de Romeinse legioenen naderbij zag komen, sta je nu als bezoeker oog in oog met de stille getuigen van deze cultuurbotsing tussen Bataven en Romeinen: zoals de resten van een feestmaal in het kamp van het Tiende Legioen, en een verzameling reusachtige wijnamfora's uit Batavodorum, schijnbaar achteloos weggesmeten.

In de centrale ruimte zijn de tentoongestelde thema's de stad, het legerkamp en de religie. Er staat een groot kalkstenen propagandamonument uit de tijd van keizer Tiberius.

In verschillende vitrines staan de resten van bewoning opgesteld: de godenbeeldjes uit de huiskapelletjes; de dakpannen en rioolbuizen, soms nog met een voet- of sandaalafdruk; de mortel en de natuurstenen bouwelementen; de stapels tegels.

Aan de wand hangt een gedrukt exemplaar uit 1598 van de beroemde, langgerekte Peutingerkaart, compleet met een computerprogramma met touchscreen-informatie waardoor je precies kunt zien welke stad van nu en/of toen waar is op de kaart.

Het meest spectaculair zijn de opstellingen van de mannen van het Tiende Legioen: twee soldaten, één gewone en één van de hulptroepen met zijn paard, alles van doorzichtig polyester, in vol ornaat. Ze kijken je aan vanuit een hoger standpunt, tegen de achter-



Conservator Louis Swinkels: 'Alles is hier volgens één heldere, transparante formule geëxposeerd.'

En het bekende bronzen portret van keizer Trajanus, opgevisst uit de Rijn bij Xanten, is nu echt schitterend geëxposeerd. Twee maquettes geven informatie: één van het stadje aan de Waal, en één van het grote legerkamp op de heuvelrug, 3 km zuidelijker. Zowel de nederzetting als het legerkamp telden naar schatting 5000 inwoners: voor die tijd waren dat flinke volksplantingen. Er is dus ook heel wat bewaard gebleven.

grond van een uitvergroete strijdscène van de Zuil van Trajanus. Aan hun voeten de vele attributen en versierselen die gevonden zijn: pronkhelmen, slingerkogels, dolken, speren, schildknoppen, paardentuig, sporen, en wat al niet.

Een heel bijzondere vondst is de blinkend metalen gezichtshelm die als een huiveringwekkend masker heel het gezicht van de krijger bedekte. De sol-

Museum Het Valkhof
Kelfkensbos 59
Postbus 1474
6501 BL Nijmegen

Afdeling Educatie:
tel. 024-3608805.
E-mail:
educatie@museumhetvalkhof.nl
Internet:
<http://www.museumhetvalkhof.nl>

daat zal wel moeite hebben gehad te ademen door die metalen mondspleet. Swinkels: *Zo'n gezichtshelm was waarschijnlijk niet alleen voor rituele doeleinden, zoals men tot voor kort aannam; wij denken nu dat het masker ook echt in de veldslag werd gedragen; het moet voor de vijand een angstaanjagend gezicht geweest zijn.'*

De conservator wijst ook op de bovenkant van de helm waarmee het gezichtsmasker verbonden is: daaroverheen is een berenvacht gespannen, waarvan je nog de halfvergane resten kunt zien zitten, ingeborduurd met draadjes; dat was on-Romeins, dus een typisch voorbeeld van hoe de Romeinen bepaalde Bataafse gewoontes overnamen. De vondst is vrij uniek, alleen in Xanten is eerder een dergelijk voorwerp opgegraven.

Dat Nijmegen op het snijpunt van culturen gesitueerd was, dringt ook tot de bezoeker door als die in de Valkhofzaal een reusachtige koperen ketel ziet staan, die associaties opwekt met Asterix en zijn druide. Wie weet is deze ketel wel het exemplaar, vol toverdrank, waar Obelix op jonge leeftijd in is gevallen!

Centraal in de themazaal 'begraven bij de Romeinen' is een vitrine met een grafreconstructie, waarin allerhande voorwerpen van aardewerk, glaswerk en tin liggen. De man wiens resten te zien zijn in een kleine urn, was bijna zeker een geromaniseerde Bataafse ruiter. Hoe weten we dat? Een echte Romein zou nooit wapens mee in het graf krijgen.

Het graf vertelt ons veel over de tafelgewoontes, maar ook zie ik de schraapmessen die hij meenam naar het badhuis, en een inktpotje met schrijfstiften waaruit je mag concluderen dat de man geletterd was.

Die grotere objecten mogen de aandacht niet afleiden van de kleinere, die terzijde in de vitrines staan uitgesteld. Zoals de fraaie barnstenen gebruiks-

*Een soldaat van
het Tiende Legioen
– hulptroepen –
met zijn paard in
vol ornaat.*



18



Kop van keizer Trajanus.

voorwerpen bij elkaar in één uitstalling: amorbeeldjes en sieraden, een kam, spinrokken, een doosje, kleine snuisterijen met jachttaferelen; die laatste zijn symbolisch voor de overgang van het leven naar de dood.

Ook indrukwekkend is het kleine bronzen godenbeeldje dat nog maar kort geleden vlak voor de deur van het oude Museum Kam werd opgegraven: aan de hand daarvan wordt met enkele attributen – een wassen prototype, een kleimantel met de gietvorm, een perfecte kopie – aanschouwelijk gemaakt hoe het proces van bronsgieten in zijn werk ging. Verder zijn er nog hele verzamelingen handspiegels, olielampjes, wijnbekers, aardewerk.

Er is erg veel geïnvesteerd in het restaureren en conserveren van dit soort gebruiksvoorwerpen.

Mogelijkheden

De voorwerpen komen in de afdeling archeologie van Museum Het Valkhof heel wat beter tot hun recht dan toen ze nog in het oude Museum Kam gehuisvest waren. De fraaie lichtval, de thematische presentatie, de korte toelichtingen, de ruime opstelling (waardoor je met 25 mensen rond één vitrine kunt staan voor de uitleg), het uitzicht op de ruïnes van het Valkhof en de Waalbocht, het zijn evenzovele winstpunten.

Leerlingen zullen hier, mits voorbereid en onder deskundige begeleiding, hun

hart kunnen ophalen en een vruchtbare ochtend of middag kunnen doorbrengen.

Het verdient aanbeveling dat de docent eerst zelf gaat inspecteren.

Men kan ook contact opnemen met de afdeling Educatie. Deze afdeling is bezig educatief materiaal te ontwikkelen.

Op het gebied van geschiedenis is het project 'Noviomagus' al beschikbaar. Het bestaat uit een lespakket, een dia-klankbeeld in het museum en een verkenningstocht door de archeologische collectie aan de hand van opgravingskisten. De opdrachten zijn zo samengesteld, dat de leerlingen met de informatie die ze in de kistjes vinden, de vondsten in de zalen kunnen bestuderen. Er komt nog meer materiaal aan.

Oude wijn en nieuwe kansen

Het nieuwe examenprogramma voor het vmbo ligt zo goed als vast. In het middenkatern van dit nummer van Kleio is het gedeelte voor geschiedenis en staatsinrichting afgedrukt. Op het ministerie van OC&W wordt gewerkt aan de boekjes voor alle vakken, die als één pakket naar de scholen gaan. In dit artikel wordt ingegaan op de positie van ons vak in de nieuwe structuur en de veranderingen in de examens.

19

De invoering van de leerwegen in het vmbo met ingang van 1 augustus 1999 heeft de positie van geschiedenis (en staatsinrichting; maar voor de leesbaarheid wordt in het vervolg alleen van 'geschiedenis' gesproken) veranderd. In de nieuwe leerwegenstructuur wordt geschiedenis een keuzevak in het sectordeel van de sector Zorg en Welzijn. Naast het verplichte vak biologie, kan de leerling als tweede vak in die sector kiezen tussen wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis of maatschappijleer 2.

Dat wil zeggen dat het vak in principe in alle leerwegen kan worden aangeboden in de sector Zorg en Welzijn, maar of scholen dat gaan doen, is nog maar de vraag.

Naast het sectordeel kan geschiedenis ook gekozen worden in het keuzedeel van de sector Zorg en Welzijn én in het keuzedeel bij een andere sector, maar dan alleen in de gemengde en theoretische leerweg. In de kader- en basisberoepsgerichte leerweg wordt het vrije deel ingevuld met beroepsgerichte programma's.

Huub Kurstjens is als vakmedewerker verbonden aan het Cito.

Schema 1. Vakken/programma's in leerjaar vier

Theoretische leerweg
– 6 algemene vakken
(K+V)

Gemengde leerweg
– 5 algemene vakken **(K+V)**
– een afdelingsprogramma of een intrasectoraal programma **(K)** met de omvang van 1 algemeen vak

Kaderberoepsgerichte leerweg
– 4 algemene vakken **(K)**
– een afdelingsprogramma of een intrasectoraal programma **(K+V)** met de omvang van 2 algemene vakken

Basisberoepsgerichte leerweg
– 4 algemene vakken **(K')**
– een afdelingsprogramma of een intrasectoraal programma **(K')** met de omvang van 2 algemene vakken

K+V kerndeel en verrijkingsdeel zijn verplicht

K alleen het kerndeel is verplicht

K' het kerndeel in de basisberoepsgerichte leerweg bevat minder en eenvoudiger eindtermen dan het kerndeel in de overige leerwegen

Het examenprogramma is per leerweg verschillend opgebouwd, maar inhoudelijk is er geen verschil tussen geschiedenis in het sectordeel of in het vrije deel.

In de basisvorming is niets veranderd. De adviestabel blijft daar zoals die was: voor het vak geschiedenis 200 uur, vijf lesuren verdeeld over twee of drie jaar. Brede scholengemeenschappen, van

(i) vbo tot en met vwo, sluiten het vak op (i) vbo en mavo (nu vmbo geheten) meestal aan het eind van leerjaar twee af als gevolg van de druk van de beroepsgerichte programma's in de kader- en basisberoepsgerichte leerwegen.

Smallere scholengemeenschappen (mavo-havo-vwo) doen dat vooralsnog veelal over de hele breedte ergens in leerjaar drie.

Schema 2. Vakken/beroepsgerichte programma's in leerjaar drie en vier Gemeenschappelijk deel (voor iedereen verplicht)

Verplichte vakken	Nederlands, Engels, maatschappijleer 1, lichamelijke opvoeding en kunstvak(ken)/CKV1			
+	Sector	Sector	Sector	Sector
Twee vakken uit één van de vier sectoren	Techniek – wiskunde – nask 1 (een combinatievak van natuur- en scheikunde)	Zorg en welzijn – biologie – wiskunde of maatschappijleer 2 of aardrijkskunde of geschiedenis	Economie – economie – Frans/Duits of wiskunde	Landbouw – wiskunde – nask 1 of biologie
+	Keuzedeel			
Vak(ken)/programma naar keuze	Theoretische leerweg – 2 algemene vakken	Gemengde leerweg – een algemeen vak – een beroepsgericht afdelingsprogramma of een intrasectoraal programma met een omvang vergelijkbaar met die van 1 algemeen vak	Kaderberoepsgerichte leerweg – een beroepsgericht afdelingsprogramma of een intrasectoraal programma met een omvang vergelijkbaar met die van 2 algemene vakken	Basisberoepsgerichte leerweg – een beroepsgericht afdelingsprogramma of een intrasectoraal programma met een omvang vergelijkbaar met die van 2 algemene vakken
+				
Voor leerjaar 3 doorlopend uit het basisvormingsprogramma	Theoretische leerweg – 2 of 3 algemene vakken	Gemengde leerweg – 2 of 3 algemene vakken		

De vakken in de derde en de vierde klas

De examenprogramma's voor de leerwegen zijn opgebouwd uit twee delen: een kerndeel en een verrijkingsdeel.

In schema 1 staat welke delen van de programma's per leerweg in de vierde worden afgerond.

Schema 2 laat zien welke vakken er in iedere sector gegeven moeten/kunnen worden vanaf leerjaar drie. Het is aan te bevelen het examenprogramma zo evenwichtig mogelijk over het derde en vierde leerjaar te verdelen. Het is ook mogelijk delen van het basisvormingsprogramma in het derde leerjaar af te sluiten als dat nog niet aan het einde van het tweede leerjaar is afgesloten.

Het aantal te volgen vakken in het derde leerjaar verschilt per leerweg. In de theoretische leerweg volgen de leerlingen onderwijs in tenminste acht of negen AVO-vakken. Naast de twee ver-

plichte vakken Nederlands en Engels en de twee sectorverplichte vakken, zullen er in leerjaar drie nog vijf vakken aangeboden moeten worden. Hierbij moet aangetekend worden dat wanneer de leerlingen in de basisvorming en/of in het derde leerjaar les krijgen in *drie* moderne vreemde talen (inclusief Engels) in plaats van twee, de leerlingen als compensatie voor deze extra inspanning niet negen maar acht AVO-vakken in leerjaar drie in totaal moeten volgen.

Voor de gemengde leerweg geldt hetzelfde, met de uitzondering dat één van de negen aangeboden vakken een beroepsgericht programma moet zijn met de omvang van een algemeen vak.

De leerlingen in de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg zijn niet verplicht extra vakken te volgen in het derde leerjaar. Daar zullen de extra uren grotendeels in het beroepsgerichte programma opgenomen worden.

Het examen: CE en SE

De overgang van (i)vbo/mavo naar de leerwegenstructuur in het vmbo heeft voor de examinering enkele ingrijpende wijzigingen tot gevolg. In 2001 begint de examenperiode die twee jaar zal duren. In die twee jaar wordt het schoolexamen (SE) afgenomen in de vorm van een examendossier. In mei 2003 zijn er centrale examens (CE) voor alle vakken en programma's, behalve voor de drie 'beschermde' verplichte vakken van alle leerwegen en de twee of drie extra AVO-vakken van de theoretische en gemengde leerweg, die alleen een schoolexamen zullen krijgen in de vorm van een examendossier. In schema 3 staan de belangrijkste veranderingen.

Het examen bestaat per vak uit een schoolexamen (SE) over $\pm 2/3$ deel van het examenprogramma en een centraal examen (CE) over $\pm 1/3$ deel van het examenprogramma. Het SE omvat *ten*

Schema 3. Vergelijking examenprogramma's

Oud t/m schooljaar 2001-2002 (leerjaar 4)

Alleen Schoolexamen voor de beroepsgerichte vakken:
– algemene vakken LE op A-/B-niveau
Schoolexamen en Centraal Examen voor:
– algemene vakken op C-/D-niveau

Landelijk Examen:
– met landelijk vastgestelde opgaven bij veel vakken
– gemoduleerd (sommige afdelingen)
– geen tweede correctie

Vakken binnen beroepsgerichte afdeling (theorie, praktijk, tekenen) apart geëxamineerd

Geen verplicht eindexamen voor:
– (verplicht) maatschappijleer;
– lichamelijke opvoeding;
– (verplichte) kunstvakken.

Niveaukeuze per vak

Examen (meestal) volledig binnen vierde leerjaar

Nieuw vanaf de jaren 2001-2003 (leerjaar 3 en 4)

Eén systeem voor alle vmbo-leerwegen:
Schoolexamen en Centraal Examen voor algemene vakken en beroepsgerichte programma's leerwegen

Centraal Examen:
– centraal vastgestelde opgaven
– over ± eenderde van de exameneenheden
– bindend correctievoorschrift
– bindende normering
– tweede correctie

Afdelingsprogramma = afdelingsvak
Binnen CE (Centraal Examen) naast CSE (Centraal Schriftelijk Examen) tevens:
– CPE (Centraal Praktisch Examen) in de basisberoepsgerichte leerweg;
– CIE (Centraal Integratieve Eindtoets) in de kaderberoepsgerichte leerweg

Alle vakken opgenomen in eindexamen, ook:
– (verplicht) maatschappijleer 1;
– lichamelijke opvoeding;
– (verplichte) kunstvakken verplicht in schoolexamen

Hele examen per leerweg

Schoolexamen in de vorm van een examendossier, dat over de laatste twee jaren wordt afgenomen.
Het examendossier bevat:
– schriftelijke en mondelinge toetsen;
– praktische opdrachten;
– handelingsopdrachten;
– sectorwerkstuk voor de theoretische en gemengde leerweg

minste die exameneenheden die niet in het CE worden getoetst.

De CEVO zal drie jaar van te voren aangeven welke inhoudelijke exameneenheden in het schoolexamen en welke in het centraal examen worden getoetst.

Het schoolexamen (SE)

Het schoolexamen bestaat uit:

– *schriftelijke en mondelinge toetsen*
Het werk wordt beoordeeld aan de hand van een correctievoorschrift waarin juiste antwoorden en een puntenverdeling zijn opgenomen.

– *praktische opdrachten*
Bij alle vakken en programma's komen praktische opdrachten voor, waarbij zowel het proces als het product wordt beoordeeld. Beoordeling vindt plaats aan de hand van vooraf aan de kandidaat bekend gemaakte criteria. De kan-

didaat kan de praktische opdracht de vorm geven van een product of werkstuk of een presentatie. De tijdsduur voor een praktische opdracht per vak is niet vastgelegd, maar elke kandidaat dient ten minste twee praktische opdrachten van ten minste tien uur te hebben uitgevoerd.

– *een handelingsdeel*

In het handelingsdeel gaat het om opdrachten waarvan per kandidaat door de examinerator moet worden vastgesteld of deze naar behoren zijn uitgevoerd. De uitvoering van een opdracht die tot het handelingsdeel behoort, blijkt uit een notitie van de kandidaat waarin aandacht besteed is aan de ervaring met de opdracht. Deze notitie maakt deel uit van het handelingsdeel.

Per leerling bestaat het handelingsdeel

uit verschillende vakspecifieke delen en uit een vakoverstijgend deel. Het vakoverstijgende deel per leerling bevat ten minste een opdracht in het kader van oriëntatie op leren en werken.

– *een sectorwerkstuk voor de kandidaten van de gemengde en de theoretische leerweg*

Bij het sectorwerkstuk gaat het om een vakoverstijgende thematiek die past binnen de sector. De kandidaat dient aan het sectorwerkstuk ten minste 20 uur te besteden.

Zowel het proces als het product worden beoordeeld. De beoordeling vindt plaats door minimaal twee docenten aan de hand van criteria die vooraf aan de kandidaat bekend zijn gemaakt. Het eindresultaat moet voldoende zijn. Het sectorwerkstuk weegt niet mee in

Schema 4. Vastgestelde exameneenheden voor schooljaar 2002/2003

Examineenheden	Naam
GS/K/3	Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting
GS/K/4	De koloniale relatie Indonesië – Nederland
GS/K/7	Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland

het cijfer voor het schoolexamen van afzonderlijke vakken.

De toetsen en opdrachten die deel uitmaken van het schoolexamen, moeten aantoonbaar representatief zijn voor de eindtermen uit het examenprogramma.

De *leervaardigheden* (vakspecifieke vaardigheden-K/3) vormen een substantieel onderdeel van de toetsing in het schoolexamen. De *basisvaardigheden* (K/2) van de algemene vakken, moeten worden opgenomen in de vakken in het schoolexamen.

Het schoolexamen heeft de vorm van een *examendossier* en daarin zit een overzicht van de afgelegde toetsen en uitgevoerde opdrachten, een overzicht van de behaalde resultaten en vorderingen en informatie over het handelingsdeel. Het examendossier kan gespreid over het derde en vierde leerjaar worden opgebouwd.

Voor de theoretische en de gemengde leerweg begint de opbouw van het dossier in ieder geval in het derde leerjaar omdat het dossier ook de afsluiting van de verplichte extra vakken van het derde leerjaar omvat waarin geen eindexamen wordt afgelegd.

Wanneer vakken die alleen een schoolexamen kennen, zoals maatschappijleer 1, lichamelijke opvoeding en de kunstvakken/CKV uit het gemeenschappelijk deel, in het derde leerjaar worden afgesloten, begint ook daarvoor de opbouw van het dossier in het derde leerjaar.

De belangrijkste veranderingen bij geschiedenis

De belangrijkste veranderingen voor het vak geschiedenis zijn:

- Uitgebreide stofomschrijvingen, gebaseerd op de door de WIEG opgestelde themalijsten waaruit examenonderwerpen konden worden gegene-reerd, verdwijnen voor het vmbo. Daarmee behoort ook de koppeling van de examenonderwerpen tussen havo/vwo en vbo/mavo tot het verleden. Naar alle waarschijnlijkheid zullen uitgeverijen geen aparte examen-katernen meer uitbrengen, maar zal volstaan kunnen worden met één bovenbouw-deel voor het vmbo.
- Het examenprogramma bestaat uit zes exameneenheden die inhoudelijk

aansluiten bij in het geschiedenis-onderwijs gangbare onderwerpen (de vrijheid in de keuze van onderwerpen voor het schoolexamen wordt daarmee sterk ingeperkt). Vier exameneenheden (of: 2/3 van het examenprogramma) worden in het *schoolexamen* (SE) getoetst, twee exameneenheden (1/3 van het examenprogramma) worden in het *centraal examen* (CE) getoetst.

– De inhoudelijke exameneenheden kennen (vergeleken met de stofomschrijvingen van nu) globale eindtermen.

– Naast de inhoudelijke exameneenheden zijn, zowel bij het schoolexamen als bij het centraal examen, *leervaardigheden* in het vak geschiedenis een verplicht onderdeel van het examenprogramma. Deze leervaardigheden zijn integraal onderdeel van toetsing van de inhoudelijke exameneenheden.

– Alléén voor de gemengde en theoretische leerweg wordt voor het centraal examen het *verrijksdeel* geïntroduceerd. Dat houdt in dat boven op een exameneenheid een aanvullend, verdiepend thema behandeld wordt. Soms kent zo'n thema een betrekkelijk nieuwe vakinhoud, bijvoorbeeld de ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland in de negentiende en twintigste eeuw als verrijking bij de exameneenheid sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland.

– Het uitvoeren van enkele eenvoudige historische onderzoekjes in de vorm van kleine *praktische opdrachten* voor het schoolexamen.

– Door kandidaten in de gemengde en theoretische leerweg zal een *sectorwerkstuk* gemaakt moeten worden, waarbij het vak geschiedenis een rol kan spelen.

– Voor alle kandidaten zal het gebruik van ICT en het zelfstandig werken en leren tot een vanzelfsprekend onderdeel van het programma behoren.

Wat hetzelfde blijft is:

– Twee bij toerbeurt wisselende exameneenheden die centraal geëxamineerd worden; iedere exameneenheid wordt maximaal twee jaar achter elkaar geëxamineerd.

– De bekende structuurbegrippen en vaardigheden waar het geschiedenis-onderwijs de laatste jaren mee vertrouwd

is geraakt, komen voor een groot deel, maar dan wel vereenvoudigd, terug als leervaardigheden die integraal onderdeel uitmaken van de inhoudelijke exameneenheden.

– De weging van het eindcijfer zal hetzelfde blijven: het schoolexamen en het centraal examen bepalen samen ieder voor de helft het eindcijfer; de zittingsduur van het centraal examen verandert niet: dat is en blijft 120 minuten. Alleen voor de basisberoepsgerichte leerweg geldt een afwijking: het cijfer voor het schoolexamen telt voor 2/3 en het cijfer voor het centraal examen voor 1/3 mee bij het eindcijfer. Het centraal examen duurt 90 minuten.

– Er blijven drie tijdvakken bij het centraal examen bestaan: het reguliere eerste tijdvak in mei, het tweede tijdvak in juni en het derde tijdvak in augustus.

– De beoordeling vindt plaats aan de hand van een bindend correctievoorschrift of beoordelingsmodel. Er vindt een tweede correctie plaats door een gecommiteerde van een andere school.

In het schooljaar 2002-2003 worden de eerste centrale examens nieuwe stijl afgenomen. Er worden twee examenonderwerpen (de inhoudelijke exameneenheden K4 en K7) getoetst waarbij leervaardigheden (K3) integraal onderdeel van toetsing zijn (zie schema 4). De andere vier exameneenheden moeten in leerjaar drie en/of vier als onderdeel van het schoolexamen getoetst zijn. Daarvoor is het noodzakelijk om op schoolniveau afspraken te maken over de spreiding van toetsen in een Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA).

Het nieuwe centrale examen (CE)

Er zullen voor het vak geschiedenis drie examens gemaakt worden: een voor de basisberoepsgerichte leerweg, een voor de kaderberoepsgerichte leerweg en een voor de gemengde/theoretische leerweg.

Het centraal examen voor de *basisberoepsgerichte leerweg* kent een zittingsduur van 90 minuten. Een centraal examen voor dit type kandidaten is nieuw. Geschiedenis kent geen landelijk examen op het huidige B-niveau (in tegenstelling tot bijvoorbeeld aardrijkskunde en maatschappijleer, die wél een B-examen kennen). Het Cito is in samenwerking met de CEVO en het PMVO in het schooljaar 1999-2000 gestart met een

voorlopige versie • maart 2000

Examenprogramma **VMBO**

Geschiedenis en staatsinrichting

www.examengids.nl

***Vanaf mei verschijnt op Internet de
Examengids. Hierin is nadere informatie
te vinden over het examenprogramma
van SLO en Cito!***

Geschiedenis en staatsinrichting

1. Toelichting

De examenprogramma's vmbo beschrijven de kwaliteiten op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden, waarop elke kandidaat in een periode van examinering wordt beoordeeld. De exameneisen sluiten aan bij de drie hoofdkenmerken van het totale voortgezet onderwijs:

- het bieden van een brede persoonlijke en maatschappelijke vorming aan elke leerling,
- het centraal stellen van een actieve, zo zelfstandig mogelijk lerende leerling,
- het recht doen aan en benutten van verschillen tussen leerlingen.

Voor de leerwegen vmbo is dit op schoolniveau en op het niveau van vakken en sectoren vertaald in een aantal algemene onderwijsdoelen en in exameneisen per vak en sector. Daarbij wordt voortgebouwd op de kerndoelen basisvorming, en tegelijk voorbereid op de kwalificatiestructuur van het BVE-veld.

1.1 Preambule

De zes algemene onderwijsdoelen die voor alle vakken en sectoren in het vmbo gelden, zijn:

1. Werken aan vakoverstijgende thema's

De leerling leert, in het kader van een brede en evenwichtige oriëntatie op mens en samenleving, enig zicht te krijgen op relaties met de persoonlijke en maatschappelijke omgeving. Daarbij wordt expliciet aandacht besteed aan:

- 1.1 het kennen van en omgaan met eigen en andermans normen en waarden,
- 1.2 het onderkennen van en omgaan met de verschillen tussen de seksen,
- 1.3 de relatie tussen de mens en de natuur en het concept van duurzame ontwikkeling,
- 1.4 het functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving, ook in internationaal verband,
- 1.5 het op een voor henzelf en anderen veilige manier functioneren in de beroepspraktijk en in eigen omgeving,
- 1.6 de maatschappelijke betekenis van technologische ontwikkeling, waaronder met name moderne informatie- en communicatietechnologie,
- 1.7 de maatschappelijke betekenis van betaalde en onbetaalde arbeid,
- 1.8 de verworvenheden en mogelijkheden van kunst en cultuur, waaronder ook de media.

2. Leren uitvoeren

De leerling leert in zoveel mogelijk herkenbare situaties,

mede met gebruikmaking van ICT, een aantal schoolse vaardigheden verder te ontwikkelen.

Het gaat daarbij om:

- 2.1 Nederlandse en Engelse teksten lezen en beluisteren,
- 2.2 schriftelijke en mondelinge teksten produceren in correct Nederlands,
- 2.3 informatie in verschillende gegevensbestanden opzoeken, selecteren, verzamelen en ordenen,
- 2.4 de rekenvaardigheden hoofdrekenen, rekenregels gebruiken, meten en schatten toepassen,
- 2.5 voldoen aan eisen van milieu, hygiëne, gezondheid en ergonomie,
- 2.6 doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur,
- 2.7 computervaardigheden.

3. Leren leren

De leerling leert, mede met gebruikmaking van ICT, zoveel mogelijk eigen kennis en vaardigheden op te bouwen.

Daartoe leert hij onder andere een aantal strategieën die het leer- en werkproces kunnen verbeteren.

Het gaat daarbij om:

- 3.1 informatie beoordelen op betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid, informatie verwerken en benutten,
- 3.2 strategieën gebruiken voor het aanleren van nieuwe kennis en vaardigheden zoals memoriseren, aantekeningen maken, schematiseren, verbanden leggen met aanwezige kennis,
- 3.3 strategieën gebruiken voor het begrijpen van mondelinge en schriftelijke informatie,
- 3.4 op een doordachte wijze keuzeproblemen oplossen,
- 3.5 een eenvoudig bedrijfsmatig, natuurwetenschappelijk of maatschappelijk vraagstuk planmatig onderzoeken,
- 3.6 persoonlijke ervaringen en opdrachten van anderen verwerken in woord, klank, beeld en beweging,
- 3.7 op basis van argumenten tot een eigen standpunt komen.

4. Leren communiceren

De leerling leert, mede via een proces van interactief leren, een aantal sociale en communicatieve vaardigheden verder te ontwikkelen.

Het gaat daarbij om:

- 4.1 elementaire sociale conventies in acht nemen,
- 4.2 overleggen en samenwerken in teamverband,
- 4.3 passende gesprekstechnieken hanteren,
- 4.4 verschillen in meningen en opvattingen benoemen en hanteren,
- 4.5 culturele en seksegebonden verschillen tussen mensen benoemen en hanteren,
- 4.6 omgaan met formele en informele afspraken, regels en procedures,
- 4.7 zichzelf en eigen werk presenteren.

5. Leren reflecteren op het leer- en werkproces

De leerling leert, door te reflecteren op het eigen cognitief en emotioneel functioneren, zicht te krijgen op en sturing te geven aan het eigen leer- en werkproces.

Het gaat daarbij om:

5.1 een leer- en/of werkplanning maken,

5.2 het leer- en/of werkproces bewaken,

5.3 een eenvoudige product- en procesevaluatie maken en hieruit conclusies trekken.

6. Leren reflecteren op de toekomst

De leerling leert, door te reflecteren op het eigen cognitief en emotioneel functioneren, zicht te krijgen op de eigen toekomstmogelijkheden en interesses.

Daarbij wordt expliciet aandacht besteed aan:

6.1 het inventariseren van de eigen mogelijkheden en interesses,

6.2 het onderzoeken van de mogelijkheden voor verdere studie,

6.3 het zicht krijgen op beroepen, de beroepspraktijk en actuele ontwikkelingen daarbinnen,

6.4 de rol en het belang van op school geleerde kennis, inzicht en vaardigheden voor het maatschappelijk leven, dagelijks leven, vrije tijd, vrijwilligerswerk,

6.5 de kenmerken van de arbeidsmarkt op dit moment en in de nabije toekomst,

6.6 de organisatie van branches en bedrijven,

6.7 het beoordelen van de eigen mogelijkheden en interesses in het licht van vervolgstudie, beroepen en maatschappelijk functioneren,

6.8 het kunnen maken van een verantwoorde keuze voor een vervolgopleiding.

1.2 Positie van het vak Geschiedenis

In het vmbo kan het vak geschiedenis gekozen worden in het sectordeel van de sector Zorg en Welzijn. Daarnaast kan het vak in de gemengde en theoretische leerweg gekozen worden in het vrije deel.

2. Het examenprogramma

2.1 Het examenprogramma

Het examenprogramma bestaat uit een kerndeel en voor de gemengde en theoretische leerweg ook uit een verrijkingsdeel. De eindtermen die in hoofdstuk 3 en 4 worden beschreven, zijn in exameneenheden gegroepeerd.

Het examenprogramma bestaat uit een aantal exameneenheden. Zie hiervoor de tabellen hieronder.

Code	Exameneenheid	Leerweg			
		B	K	G	T
GS/K/1	Oriëntatie op leren en werken	x	x	x	x
GS/K/2	Basisvaardigheden	x	x	x	x
GS/K/3	Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting	x	x	x	x
GS/K/4	De koloniale relatie Indonesië –Nederland	x	x	x	x
GS/K/5	Staatsinrichting van Nederland	x	x	x	x
GS/K/6	De industriële samenleving in Nederland	x	x	x	x
GS/K/7	Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland	x	x	x	x
GS/K/8	Cultureel-mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945	x	x	x	x
GS/K/9	De Koude Oorlog	x	x	x	x

Tabel 1. Exameneenheden in het kerndeel.

Code	Exameneenheid	Leerweg			
		B	K	G	T
GS/V/1	Het Indonesisch-Nederlands conflict 1945-1949			x	x
GS/V/2	Nederland en Europa			x	x
GS/V/3	De verhouding mens – milieu			x	x
GS/V/4	Ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland			x	x
GS/V/5	Verzuiling en ontzuiling in Nederland			x	x
GS/V/6	Nederland en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog			x	x
GS/V/7	Verwerven, verwerken en verstrekken van informatie			x	x
GS/V/8	Vaardigheden in samenhang			x	x

Tabel 2. Exameneenheden in het verrijkingsdeel.

De code wordt gebruikt in alle stukken over het examenprogramma vmbo.

GS is het vak, K het kerndeel en V het verrijkingsdeel.

B = basisberoepsgerichte leerweg

K = kaderberoepsgerichte leerweg

G = gemengde leerweg

T = Theoretische leerweg

2.2 Algemene examenbeschrijving

Deze examenbeschrijving geldt voor alle vakken en programma's in alle leerwegen: de basisberoepsgerichte leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg, de gemengde leerweg en de theoretische leerweg. Specifieke zaken zijn vermeld in de examenbeschrijving per vak of programma.

• Het examen

Het examen bestaat per vak of programma uit **een schoolexamen en een centraal examen** of uitsluitend uit **een schoolexamen**

De volgende vakken uit het gemeenschappelijk deel kennen uitsluitend een schoolexamen: maatschappijleer, lichamelijke opvoeding en de kunstvakken.

Voor de vakken Nederlands en Engels uit het gemeenschappelijk deel, de vakken uit het sectordeel en de vakken of programma's uit het vrije deel die tot het eindexamen vmbo kunnen behoren, is er zowel een schoolexamen als een centraal examen.

Als het examen bestaat uit een schoolexamen en een centraal examen is de richtlijn dat het schoolexamen betrekking heeft op ongeveer 2/3 deel van het examenprogramma en het centraal examen op ongeveer 1/3 deel. Het schoolexamen omvat ten minste die exameneenheden die niet in het centraal examen worden getoetst.

In de specifieke examenbeschrijvingen per vak of programma is aangegeven welke exameneenheden in het schoolexamen en welke exameneenheden in het centraal examen worden of kunnen worden getoetst.

• Examenprogramma per leerweg

Voor de basisberoepsgerichte leerweg bestaat het examenprogramma uit de eindtermen van het kerndeel, voor zover deze niet gecursiveerd zijn.

Voor de kaderberoepsgerichte leerweg bestaat het examenprogramma uit het kerndeel en voor de beroepsgerichte programma's bovendien uit het verrijksdeelsdeel dat voor deze leerweg is vastgesteld.

Voor de gemengde leerweg en voor de theoretische leerweg bestaat het examenprogramma uit het kerndeel en het verrijksdeelsdeel van de algemene vakken. Voor de beroepsgerichte programma's in de gemengde leerweg gelden de exameneenheden van het kerndeel.

Schematisch

	Basisberoeps- gerichte leerweg	Kaderberoeps- gerichte leerweg	Gemengde leerweg	Theoretische leerweg
Algemene vakken	kerndeel (niet: de cursiveringen)	kerndeel	kerndeel en verrijksdeelsdeel	kerndeel en verrijksdeelsdeel
Beroepsgerichte programma's	kerndeel (niet: de cursiveringen)	kerndeel en verrijksdeelsdeel	kerndeel gemengd	n.v.t.

• Het centraal examen

Het centraal examen kan bestaan uit:

- een centraal schriftelijk examen,
- een centraal praktisch examen,
- een centrale integratieve eindtoets.
- centraal schriftelijk examen
Het gaat om een toets waarbij kandidaten vragen en

opdrachten, eventueel met behulp van informatie- en communicatietechnologie, schriftelijk beantwoorden. De beoordeling vindt plaats aan de hand van een bindend correctievoorschrift of beoordelingsmodel. Een tweede correctie door een gecommiteerde behoort tot de mogelijkheden.

- centraal praktisch examen

Het gaat om het uitvoeren van een centraal vastgestelde opdracht waarbij zowel het proces van uitvoering als het product wordt beoordeeld. De beoordeling vindt plaats door de examinerator aan de hand van bindende beoordelingscriteria. Er is sprake van medebeoordeling door een gecommiteerde.

- centrale integratieve eindtoets

Het gaat om een centraal vastgestelde opdracht over het verrijksdeelsdeel waarbij exameneenheden uit het kerndeel betrokken kunnen worden. De beoordeling vindt plaats door de examinerator aan de hand van bindende beoordelingscriteria. Er is sprake van medebeoordeling door een door de directeur aan te wijzen tweede examinerator.

Voor de algemene vakken wordt in alle leerwegen alleen een centraal schriftelijk examen afgenomen. Een uitzondering hierop vormen de beeldende vakken, die zowel een centraal schriftelijk als een centraal praktisch examen kennen.

In onderstaand schema is per beroepsgericht programma gespecificeerd welke onderdelen van toepassing zijn.

Een zitting van het centraal schriftelijk examen bij de basisberoepsgerichte leerweg duurt 90 minuten.

Een zitting bij het centraal schriftelijk examen voor de overige leerwegen duurt 120 minuten.

Beroepsgerichte programma's

	Basisberoeps- gerichte leerweg	Kaderberoeps- gerichte leerweg	Gemengde leerweg
Centraal schriftelijk Examen	X	X	X
Centraal praktisch Examen	X		
Centrale integratieve eindtoets		X	

• Het schoolexamen

Het schoolexamen kan bestaan uit de volgende onderdelen:

- schriftelijke en mondelinge toetsen.
 - Het werk wordt beoordeeld aan de hand van een correctievoorschrift waarin mogelijke antwoorden en een puntenverdeling zijn opgenomen.
 - praktische opdrachten.
- Bij alle vakken en programma's komen praktische

opdrachten voor, waarbij zowel het proces als het product wordt beoordeeld. Beoordeling vindt plaats aan de hand van vooraf aan de kandidaat bekend gemaakte criteria. De kandidaat kan de praktische opdracht de vorm geven van een product of werkstuk of een presentatie. Elke kandidaat dient ten minste twee praktische opdrachten van ten minste 10 uur te hebben uitgevoerd.

- een handelingsdeel.

In het handelingsdeel gaat het om opdrachten waarvan per kandidaat door de examinerator moet worden vastgesteld of deze naar behoren zijn uitgevoerd. De uitvoering van een opdracht die tot het handelingsdeel behoort, blijkt uit een notitie van de kandidaat waarin aandacht besteed is aan de ervaring met de opdracht. Deze notitie maakt deel uit van het handelingsdeel.

Per leerling bestaat het handelingsdeel uit de verschillende vakspecifieke delen en uit een vakoverstijgend deel. Het vakoverstijgende deel per leerling bevat ten minste een opdracht in het kader van oriëntatie op leren en werken.

- een sectorwerkstuk voor de kandidaten van de gemengde en de theoretische leerweg.

Bij het sectorwerkstuk gaat het om een vakoverstijgende thematiek die past binnen de sector. De kandidaat dient aan het sectorwerkstuk ten minste 20 uur te besteden. Bij het sectorwerkstuk wordt zowel het proces als het product beoordeeld. De beoordeling vindt plaats door minimaal twee docenten aan de hand van criteria die vooraf aan de kandidaat bekend zijn gemaakt. Het sectorwerkstuk moet met een voldoende resultaat worden afgesloten en wordt apart op de cijferlijst vermeld.

In plaats van de waardering voldoende kan ook de waardering goed worden toegekend. Het sectorwerkstuk weegt niet mee in het cijfer voor het schoolexamen van afzonderlijke vakken.

In het kader van het sectorwerkstuk verzamelt de kandidaat schriftelijke documentatie. Deze informatie of het sectorwerkstuk is het uitgangspunt voor de opdracht 'gedocumenteerd schrijven' in het centraal examen Nederlands.

De toetsen en opdrachten die deel uitmaken van het schoolexamen, dienen aantoonbaar representatief te zijn voor de desbetreffende eindtermen uit het examenprogramma. De vakspecifieke vaardigheden dienen een substantieel onderdeel te zijn van de toetsing in het schoolexamen. De basisvaardigheden zoals genoemd in de exameneenheden K/2 van de algemene vakken, dienen gespreid over de vakken in het schoolexamen te worden opgenomen.

Het schoolexamen heeft de vorm van een examendossier. Het examendossier bevat:

- een overzicht van de afgelegde toetsen en uitgevoerde opdrachten,
- een overzicht van de behaalde resultaten en vorderingen,
- informatie over het handelingsdeel.

Het examendossier kan gespreid over het derde en vierde leerjaar worden opgebouwd. Voor de theoretische en de gemengde leerweg begint de opbouw van het dossier in ieder geval in het derde leerjaar omdat het dossier ook de afsluiting van de verplichte extra vakken van het derde leerjaar omvat waarin geen eindexamen wordt afgelegd. Ook wanneer vakken die alleen een schoolexamen kennen - de vakken maatschappijleer, lichamelijke opvoeding en de kunstvakken uit het gemeenschappelijk deel - in het derde leerjaar worden afgesloten, begint de opbouw van het dossier in het derde leerjaar.

• Informatie- en communicatietechnologie (ICT)

ICT maakt onderdeel uit van de beroepsgerichte programma's. ICT is ook onderdeel van de exameneenheid

Basisvaardigheden van de algemene vakken. Als zodanig maakt ICT verplicht onderdeel uit van het schoolexamen. Indien bij het centraal examen gebruik gemaakt wordt van ICT-toepassingen maakt de CEVO dit drie jaar voor de afname van het examen bekend.

• Het eindcijfer

Het eindcijfer voor het examen komt als volgt tot stand: per vak of programma wordt het cijfer voor het schoolexamen gecombineerd met het cijfer voor het centraal examen. Voor de basisberoepsgerichte leerweg geldt dat het cijfer voor het schoolexamen voor 2/3 en het cijfer voor het centraal examen voor 1/3 het eindcijfer bepaalt. Voor de overige leerwegen bepalen het cijfer voor het schoolexamen en het cijfer voor het centraal examen elk de helft

Het cijfer voor het schoolexamen is samengesteld uit de cijfers en beoordelingen voor de toetsen en praktische opdrachten, zodanig dat er aantoonbaar sprake is van een evenwichtige bijdrage van de verschillende onderdelen. In het Programma van Toetsing en Afsluiting legt de school de weging van de verschillende onderdelen van het examen-dossier vast.

2.3 Vakspecifieke examenbeschrijving

2.3.1 Het centraal examen

• De examinering van het kerndeel

Het centraal schriftelijk examen heeft betrekking op de exameneenheid:

- GS/K/3 Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting en twee van de volgende exameneenheden
- GS/K/4 De koloniale relatie Indonesië-Nederland
- GS/K/5 Staatsinrichting van Nederland
- GS/K/6 De industriële samenleving in Nederland
- GS/K/7 Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland
- GS/K/8 Cultureel-mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945
- GS/K/9 De Koude Oorlog

De CEVO maakt de exameneenheden die centraal worden geëxamineerd, drie jaar voor afname van het betreffende examen bekend.

• De examinering van het verrijksdeel

Het centraal schriftelijk examen voor de gemengde en de theoretische leerweg heeft ook betrekking op de exameneenheden:

- GS/V/8 Vaardigheden in samenhang en twee van de volgende exameneenheden
- GS/V/1 Het Indonesisch-Nederlands conflict 1945 - 1949
- GS/V/2 Nederland en Europa
- GS/V/3 De verhouding mens-milieu
- GS/V/4 Ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland
- GS/V/5 Verzuiling en ontzuiling in Nederland
- GS/V/6 Nederland en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog

De eenheden van het verrijksdeel zijn inhoudelijk gekoppeld aan die van het kerndeel:

- | | |
|--------|--------|
| GS/K/4 | GS/V/1 |
| GS/K/5 | GS/V/2 |
| GS/K/6 | GS/V/3 |
| GS/K/7 | GS/V/4 |
| GS/K/8 | GS/V/5 |
| GS/K/9 | GS/V/6 |

Deze koppeling geldt ook voor de centrale examinering.

2.3.2 Het schoolexamen

- **De examinering van het kerndeel**

Het schoolexamen heeft ten minste betrekking op de exameneenheden:

GS/K/1 Oriëntatie op leren en werken

GS/K/3 Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting en op de exameneenheden die niet in het centraal examen worden getoetst.

Het schoolexamen voor het vak geschiedenis en staatsinrichting levert een bijdrage aan de examinering van:

GS/K/2 Basisvaardigheden

- **De examinering van het verrijksdeel**

Voor de gemengde en de theoretische leerweg heeft het schoolexamen ten minste ook betrekking op de exameneenheid:

GS/V/8 Vaardigheden en samenhang

De exameneenheden uit het verrijksdeel die niet in het centraal examen worden getoetst, maken geen deel uit van het schoolexamen.

- **Het sectorwerkstuk**

Voor de kandidaten van de gemengde en de theoretische leerweg kan het sectorwerkstuk mede vanuit het vak geschiedenis en staatsinrichting worden ingevuld. Door het sectorwerkstuk vindt toetsing plaats van de exameneenheid:

GS/V/7 Verwerven, verwerken en verstrekken van informatie

3. De eindtermen van het kerndeel

De tekstdelen die niet gecursiveerd zijn, gelden voor alle leerwegen.

De *gecursiveerde tekstdelen* gelden alleen voor de theoretische, de gemengde en de kaderberoepsgerichte leerweg.

GS/K/1 Oriëntatie op leren en werken

De kandidaat kan zich oriënteren op de eigen loopbaan.

De kandidaat kan:

1. zich bewust worden van de eigen achtergrond, interesses, motivatie, sterke en zwakke punten door terug te kijken op eigen ervaringen en deze schriftelijk, mondeling en/of beeldend weer te geven,
2. de eigen mogelijkheden en interesses in geschiedenis en staatsinrichting verwoorden in het licht van vervolgstudie, beroepen en maatschappelijk functioneren,
3. de rol en het belang aangeven van historische en politiek-bestuurlijke kennis en vaardigheden in discussie over maatschappelijke vraagstukken,
4. de rol en het belang aangeven van historische en politiek-bestuurlijke kennis en vaardigheden in verschillende arbeidsgebieden en werksoorten,
5. de eigen interesse en affiniteit verwoorden met bepaalde arbeidsgebieden, werksoorten, functies en opleidingen,
6. onderzoeksvaardigheden, keuzevaardigheden, reflectievaardigheden en sociaal-communicatieve vaardigheden inzetten ten behoeve van het eigen keuzeprocess,
7. eigen waarden en normen verwoorden ten aanzien van betaalde en onbetaalde arbeid en zorgtaken,
8. de betekenis verwoorden van een mogelijke arbeidsrol voor zichzelf en anderen.

GS/K/2 Basisvaardigheden

De kandidaat beheerst een aantal basisvaardigheden.

De kandidaat kan:

1. zelfstandig leren en werken;
 - een aanpak kiezen voor het uitvoeren van een opdracht,
 - een planning maken,
 - het eigen werk organiseren en op methodische wijze uitvoeren,
 - de voortgang van het eigen werk bewaken,
 - een eenvoudige product- en procesevaluatie maken.
2. werken met informatie- en communicatietechnologie;
 - teksten maken en bewerken,
 - gegevens opslaan,
 - berekeningen uitvoeren,
 - zoeksystemen gebruiken,
 - communiceren via e-mail.
3. de Nederlandse taal functioneel gebruiken;
 - teksten begrijpend lezen en beluisteren,
 - eenvoudige schriftelijke teksten produceren in correct Nederlands,

- in gesprekken passende verbale en non-verbale middelen kiezen,
 - zich in uiteenlopende taalsituaties gepast presenteren.
4. vaardig omgaan met verbale en cijfermatige informatie;
- bronnen gebruiken: vraaggesprekken, boeken en ander schriftelijk materiaal, audiovisuele bronnen, geautomatiseerde gegevensbestanden,
 - informatie op waarde schatten, kiezen en ordenen,
 - informatie bewerken: samenvatten, tabel opstellen, grafiek tekenen.
5. in het leer- en werkproces adequaat omgaan met zichzelf en anderen;
- sociale conventies in acht nemen,
 - overleggen en onderhandelen met anderen,
 - taken verdelen,
 - zich aan afspraken houden,
 - rekening houden met anderen,
 - kritiek geven en incasseren,
 - een eigen standpunt innemen en verdedigen,
 - samen met anderen werk uitvoeren en presenteren,

GS/K/3 Leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting

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

De kandidaat kan:

1. verschillende typen historische vragen herkennen *en zo zelfstandig mogelijk formuleren*. In dat verband kan hij/zij:
 - onderscheid maken in beschrijvende, verklarende en waarderende vragen.
2. bij gegeven *of zelf geformuleerde* historische vragen informatie verwerven;
 - *bepalen welke (soort) historische informatie nodig is,*
 - *geschiede informatiebronnen inventariseren,*
 - bronnen en bronfragmenten selecteren, lettend op bruikbaarheid, *betrouwbaarheid en representativiteit,*
 - gebruik maken van verschillende typen historisch bronnenmateriaal, mondeling, schriftelijk, audiovisueel.
3. verworven of aangereikte informatie verwerken;
 - gegevens ordenen en zo nodig bewerken,
 - gegevens beoordelen op bruikbaarheid, *betrouwbaarheid en representativiteit,*
 - gegevens analyseren en een eigen standpunt weergeven en toelichten.
4. principes en procedures die kenmerkend zijn voor de benaderingswijzen van het vak geschiedenis en staatsinrichting toepassen;
 - ordening aanbrengen in historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen
 - historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen plaatsen in historische perioden en in maatschappijtypen
 - verschijnselen uit verschillende perioden en samenlevingen vergelijken
 - in historische processen aspecten van continuïteit en verandering herkennen
 - *veranderingen onderscheiden naar de snelheid waarmee deze plaatsvinden, van schoksgewijs tot geleidelijk*
 - op basis van gegeven werk materiaal verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen
 - de aanleiding herkennen als de meest directe oorzaak
 - herkennen hoe oorzaken van verschillende aard historische processen beïnvloeden
 - *directe en indirecte oorzaken onderscheiden*
 - *onderscheid maken tussen oorzaken van meer en minder belang*
 - *gevolgen die op korte termijn spelen, onderscheiden van gevolgen op lange termijn*
5. resultaten van een leeractiviteit overdragen aan anderen;
 - een verslag van beperkte omvang schrijven als basis voor een schriftelijke, mondelinge of audiovisuele presentatie,
 - een geëigend medium kiezen en gebruiken, rekening houdend met *doel, doelgroep en randvoorwaarden* als beschikbare tijd en middelen.
6. gebruikmaken van informatie- en communicatietechnologie bij de bestudering van historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen;
 - geautomatiseerde zoeksystemen in bibliotheken, mediatheken en telecommunicatieprogramma's gebruiken,
 - eenvoudige geautomatiseerde gegevensbestanden raadplegen,
 - gegevens bewerken met behulp van eenvoudige tekstverwerkings-, reken- en *spreadsheet* programma's,
 - eenvoudige simulatieprogramma's gebruiken.
7. zo zelfstandig mogelijk enkele eenvoudige onderzoeken van beperkte omvang uitvoeren, over thematieken die aansluiten bij de inhoud van de exameneenheden K4 t/m K9 en het verrijksdeel. In dat verband kan hij/zij in K3 geformuleerde vaardigheden en benaderingswijzen in samenhang hanteren.

OPMERKING: Aan sommige van de hierna volgende inhoudelijke eindtermen zijn richtinggevende specificaties toegevoegd. Deze zijn te herkennen aan de streepjes bij het begin van de regel.

GS/K/4 De koloniale relatie Indonesië-Nederland

De kandidaat kan:

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

GS/K/5 Staatsinrichting van Nederland

De kandidaat kan:

1. veranderingen herkennen/*beschrijven* die in 1848 werden doorgevoerd in het kiesrecht, in enkele grondrechten en in de bevoegdheden van staatshoofd, regering en parlement en die veranderingen verklaren met verwijzing naar de opvattingen van de liberalen in Nederland en naar de internationale situatie;
 - rechtstreekse verkiezing Tweede Kamer,
 - recht van vereniging en vergadering / briefgeheim / vrijheid van onderwijs,
 - ministeriële verantwoordelijkheid / onschendbaarheid van de koning / parlementair regeringsstelsel,
 - bevoegdheden parlement,
 - *beperking macht koning / uitbreiding macht volk (burgerij)*,
 - *revoluties in andere Europese landen.*
2. politieke organisaties van liberalen, socialisten, confessionelen en feministen aan het eind van de 19^e eeuw en het begin van de 20^{ste} eeuw en enkele van hun voormannen/-vrouwen herkennen en herkennen / *beschrijven* wat ze hebben bijgedragen aan de democratisering van het politieke bestel in Nederland;
 - liberalen / R.J. Thorbecke / hogere burgerij / rol in grondwetsherziening 1848 / uitbreiding kiesrecht / liberale grondrechten / economische politiek,
 - orthodox-protestanten / Anti-revolutionaire Partij / A. Kuyper / kleine luiden / christelijk denken in wetgeving / uitbreiding kiesrecht,
 - socialisten / Sociaal Democratische Arbeiders Partij / P.J. Troelstra / arbeiders / socialistische maatschappij / verbetering sociaal-economische positie arbeiders / algemeen kiesrecht,
 - rooms-katholieken / Rooms Katholieke Staatspartij / H. Schaepman / emancipatie,
 - feministen / Vereniging voor Vrouwenkiesrecht / Aletta Jacobs
 - Sociaal Democratische Bond / Domela Nieuwenhuis / socialistische maatschappij / arbeiders.
3. uitleggen waarom bepaalde groepen in de samenleving aan het eind van de negentiende eeuw zich tot liberalisme, socialisme, christelijk politiek denken dan wel feminisme aangetrokken voelden;
4. *beschrijven hoe de toenemende politieke en maatschappelijke participatie van burgerij, orthodox-protestanten, katholieken, arbeiders en vrouwen in de tweede helft van de 19^e eeuw leidde tot bewustwording van eigen identiteit en tot (verdere) emancipatie van deze groepen;*
 - *ontstaan verzuiling in partijen / media / onderwijs / verenigingsleven / vakbonden,*
 - *streven naar uitbreiding van kiesrecht / algemeen kiesrecht / gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs.*
5. gelijkstelling van burgers voor de wet, onafhankelijke rechtspraak, gebondenheid van rechters en bestuurders aan de wet en bescherming van de burger tegen onrechtmatig handelen van de overheid herkennen als kenmerken van de Nederlandse rechtsstaat;
6. enkele grondrechten noemen, die in de loop van de 19^e en 20^{ste} eeuw in de grondwet zijn opgenomen en daarbij onderscheid maken tussen klassieke en sociale grondrechten; enkele van de volgende:
 - klassieke grondrechten
 - recht op gelijke behandeling / kiesrecht / vrijheid van meningsuiting / vrijheid van godsdienst / vrijheid van

vereniging, vergadering en betoging, sociale grondrechten:

- recht op bestaanszekerheid / recht op onderwijs / recht op gezondheidszorg / recht op woongelegenheden / recht op bewoonbaarheid van het land,
 - *klassieke grondrechten: bescherming tegen de overheid,*
 - *sociale grondrechten: bescherming door de overheid.*
7. een eigen standpunt weergeven over de vraag of iedereen in Nederland een beroep moet kunnen doen op alle grondrechten en dit standpunt toelichten.

GS/K/6 De industriële samenleving in Nederland

De kandidaat kan:

1. het ontstaan van een industriële samenleving in Nederland beschrijven en daarbij ingaan op de rol van ontwikkelingen in technologie, in ondernemerschap en in gebruik van kapitaal;
 - wetenschap en toepassingen in (industriële) techniek,
 - schaalvergroting.
2. herkennen/*beschrijven* hoe het proces van industrialisatie in Nederland in de tweede helft van de 19^{de} eeuw leidde tot veranderingen in arbeidsomstandigheden en arbeidsverhoudingen;
 - voortgaande arbeidsdeling / werktijden / vrouwen- en kinderarbeid / beloning / ontbreken sociale zekerheid,
 - van patroon-gezel naar directeur-arbeider / ontwikkeling vakbonden.
3. de rol van vakbonden en van politieke organisaties bij het streven naar verbetering van arbeidsomstandigheden herkennen/*beschrijven* en daarbij ingaan op de Kinderwet van Van Houten en de Arbeidswet van 1919;
 - organisatie arbeiders / stakingen / onderlinge verzekering / sociale wetgeving.
4. herkennen/*beschrijven* hoe verdere industrialisatie en economische groei na de Tweede Wereldoorlog leidden tot schaalvergroting in het bedrijfsleven, tot verstedelijking en tot vergroting van welvaart en consumptie;
5. herkennen/*beschrijven* hoe de economische groei na de Tweede Wereldoorlog en het onderwijsbeleid van de jaren '60 bijdroegen tot grotere sociale mobiliteit in het laatste kwart van de 20^{ste} eeuw;
 - mammoetwet / studiefinanciering.
6. *het aandeel van landbouw, industrie en diensten in de Nederlandse economie bij het begin van de industrialisatie in de tweede helft van de 19^e eeuw en in de huidige tijd vergelijken;*
7. *sociale gelaagdheid bij het begin van de industrialisatie vergelijken met sociale gelaagdheid aan het einde van de 20^{ste} eeuw en daarbij ingaan op te onderscheiden lagen en beroepen;*
8. de invloed herkennen/*beschrijven* van factoren als opleiding, beroep, afkomst, sekse en etniciteit op sociale mobiliteit in Nederland aan het begin van de industrialisatie en in het laatste kwart van de 20^{ste} eeuw en over de veranderde invloed een eigen standpunt weergeven en toelichten.

GS/K/7 Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland

De kandidaat kan:

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

de de politiek van wederopbouw en de economische ontwikkelingen na 1945 bijdroegen aan de opbouw van de verzorgingsstaat;

- crisis en vernedering / crisis en opkomst radikale/anti-democratische stromingen,
 - industrialisatie / economische ontwikkeling / harmoniemodel.
8. oorzaken van de herziening van de verzorgingsstaat vanaf de jaren '80 herkennen en over de veranderingen in recht op en omvang van uitkeringen als gevolg hiervan een eigen standpunt weergeven en toelichten;
 - groeiend beroep op werkloosheids- en arbeidsongeschiktheidsverzekeringen / legitimiteit van verzorgingsstaat ter discussie / oneigenlijk gebruik/misbruik van sociale voorzieningen.

GS/K/8 Cultureel-mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945

De kandidaat kan:

1. herkennen dat *en beschrijven* hoe technologische ontwikkelingen, *toegenomen welvaart* en commerciële belangen ertoe bijdroegen dat cultuuruitingen in de loop van de 20ste eeuw meer werden afgestemd op een breed publiek;
 - ontwikkeling massamedia film, geluidsdragers, radio, televisie, computer,
 - ontwikkeling amusementsindustrie.
2. *het cultureel-maatschappelijk klimaat in Nederland in het eerste decennium na de Tweede Wereldoorlog beschrijven, daarbij ingaand op de politiek van soberheid en harmoniedenken, op de bestaande gezagsverhoudingen en op de positie van de kerk in de samenleving;*
 - SER / geleide loonpolitiek,
 - gezin, onderwijs, overheid-burger, bedrijfsleven,
 - (sociale) controle.
3. herkennen/*beschrijven* hoe vanaf de jaren '50 factoren zoals de groeiende welvaart en sociale zekerheid, de komst van televisie, *toegenomen geografische mobiliteit en verstedelijking* bijdroegen tot ontkerkelijking;
4. kenmerken herkennen/*beschrijven* van de jongerencultuur in de jaren '60 en daarbij ingaan op gedrag, uiterlijk en politiek-maatschappelijke opvattingen van jongeren;
 - kritiek op autoriteiten,
 - mode / kleding / haardracht,
 - democratisering / milieu / derde wereld / (sexuele) moraal / man-vrouw verhouding.
5. herkennen/*beschrijven* hoe jongeren in de jaren '60 en '70 bijdroegen aan veranderingen in waarden en normen, gezags- en machtsverhoudingen *en opvattingen over maatschappelijk-politieke vraagstukken;*
 - door middel van demonstraties / bezettingen / ludieke acties / kleding / mode / haardracht / media.
6. het streven van vrouwen vanaf de jaren '60 naar verbetering van hun maatschappelijke positie herkennen/*beschrijven* en daarbij ingaan op opleidingskansen, gelijke beloning voor man en vrouw, doorbreking van traditionele rollenpatronen en afstemming van de arbeidsmarkt op wensen van vrouwen.
7. een eigen standpunt weergeven over de cultureel-maatschappelijke veranderingen vanaf de jaren '60 en over de gevolgen ervan voor individuen en voor de samenleving als geheel, en dit standpunt toelichten.

GS/K/9 De Koude Oorlog

De kandidaat kan:

1. de internationale verhoudingen voor en aan het eind van de Tweede Wereldoorlog herkennen/*beschrijven* en daarbij ingaan op de positie van Duitsland, *Groot-Brittannië, Frankrijk, De Sovjetunie en de Verenigde Staten*;
 - VS-SU tegenstelling sinds 1917: kapitalistisch/democratisch - communisme/dictatuur,
 - VS en SU als overgebleven wereldmachten na Tweede Wereldoorlog,
 - Nazi-Duitsland / nederlaag en bezetting,
 - koloniale grootmachten Frankrijk en GB / verlies koloniën na 1945.
2. het ontstaan van de Koude Oorlog beschrijven en daarbij ingaan op de ideologische tegenstellingen en het streven naar invloedssferen in Europa;
 - Jalta,
 - Oost-Europa/SU tegenover West-Europa/VS.
3. het verloop van de Koude Oorlog aan de hand van ontwikkelingen in Duitsland herkennen/*beschrijven* en daarbij ingaan op de blokkade van Berlijn in 1948, de Duitse deling, de vlucht naar het Westen en de bouw van de Berlijn Muur *alsmede de Ost-politik*;
4. *beelden van elkaar in het West- en het Oostblok in de jaren '50 en '60 herkennen, deze beschrijven en verklaren met verwijzing naar achterliggende politieke opvattingen*;
5. *de functie van wederzijdse dreiging, ter voorkoming van gewapende conflicten ten tijde van de Koude Oorlog, beschrijven en daarbij ingaan op de wapenwedloop; hij/zij kan over voor- en nadelen van de wederzijdse dreiging een eigen standpunt weergeven en toelichten*;
 - voorkomen kernoorlog,
 - beslag op kennis, grondstoffen, kapitaal.
6. herkennen/*beschrijven* hoe de politieke en economische ontwikkelingen binnen de Sovjet Unie in de loop van de jaren '80 hebben bijgedragen aan het einde van de Koude Oorlog;
 - Gorbatsjov / Perestrojka en Glasnost,
 - ineerstorten systeem,
 - onbetaalbaarheid wapenwedloop / oorlog in Afghanistan.
7. de bijdrage van Duitsland aan politieke stabiliteit in Europa na de Duitse eenwording herkennen/*beschrijven* en daarover een eigen standpunt weergeven en toelichten.

GS/V/1 Het Indonesisch-Nederlands conflict 1945-1949

De kandidaat kan:

1. verschillen in visie van de Nederlandse regering en van de Indonesische nationalisten op de toekomst van Indonesië tijdens en vlak na de Japanse bezetting herkennen;
 - herstel Nederlands gezag in Indonesië / volledige onafhankelijkheid.
2. hoofdlijnen van het conflict tussen de Republiek Indonesië en Nederland in de periode 1945-1949 beschrijven en daarbij ingaan op de Indonesische onafhankelijkheidsverklaring in 1945, het akkoord van Linggadjatti, het Renville akkoord, de 'politieke acties' en de soevereiniteitsoverdracht in 1949;

3. de bijdrage van de Verenigde Naties en van de Verenigde Staten aan de beëindiging van het conflict beschrijven;
 - afkeuring Nederlandse optreden door Veiligheidsraad en eisen Algemene Vergadering,
 - VS steunen Indonesisch (niet communistisch) streven naar onafhankelijkheid.
4. beschrijven hoe het koloniaal verleden in Nederland soms nog doorwerkt en daarbij ingaan op de 'politieke acties' en op conflicten met Indonesië rond ontwikkelingshulp en mensenrechten.

GS/V/2 Nederland en Europa

De kandidaat kan:

1. bevoegdheden van het Europese parlement, de Raad van Ministers en de Europese Commissie herkennen en deze vergelijken met bevoegdheden van de Tweede Kamer en de Nederlandse regering;
 - controlerende bevoegdheden,
 - wetgevende bevoegdheden.
2. politieke en economische motieven tot en voorbeelden van Europese samenwerking sinds 1945 herkennen, ook op lokaal of regionaal niveau, en enkele gevolgen daarvan voor burgers beschrijven;
 - voorkomen nieuwe oorlog / nieuw conflict Duitsland-Frankrijk,
 - vergroten markt / verbeteren concurrentiepositie met VS en Japan,
 - EGKS, EEG, EU,
 - werk / vrije tijd / geld.
3. voorbeelden herkennen van onderwerpen die Nederlanders in de discussie over de Europese integratie van belang achten voor de Nederlandse identiteit;
 - taal / onderwijssysteem / verzorgingsstaat / justitie / tolerantie.
4. een eigen standpunt weergeven over de vraag of, op welke terreinen en onder welke voorwaarden, het wenselijk is dat Nederland nationale bevoegdheden overdraagt aan de Europese Unie.

GS/V/3 De verhouding mens - milieu

De kandidaat kan:

1. voorbeelden geven van aantasting, vervuiling en uitputting van het milieu in de tijd voor de industriële revolutie;
 - voorbeelden uit Nederland vanaf de late Middeleeuwen.
2. beschrijven hoe na de Tweede Wereldoorlog in Nederland toenemend energieverbruik, groeiende consumptie en de opvatting van onbeperkte economische groei leidden tot intensiever gebruik van het milieu en tot milieuproblemen;
3. voorbeelden geven van milieuproblemen na de Tweede Wereldoorlog in Nederland, waarbij overheid en milieubeweging tegenover elkaar stonden, de uiteenlopende visies voor de oplossing van die problemen beschrijven en over die visies een eigen standpunt weergeven en toelichten.

GS/V/4 Ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland

De kandidaat kan:

1. beschrijven hoe leef- en werkomstandigheden in de 19^e eeuw de volksgezondheid beïnvloedden;
 - voeding / gezondheidszorg / woon en werkomstandigheden / hygiënische omstandigheden.
2. voorbeelden geven van de invloed van wetenschap en techniek en van maatregelen van de overheid op de verbetering van de volksgezondheid in de 19^e en het begin van de 20^{ste} eeuw;
 - ontwikkeling vaccins / antibiotica / chirurgie / medische wetenschap,
 - vaccinatieprogramma's / sociale wetgeving / aanleg riolering en waterleiding.
3. veranderingen in de 20^{ste} eeuw in opvattingen over leven en dood en in verwachtingen van mensen ten aanzien van de mogelijkheden van de medische wetenschap beschrijven en over deze veranderingen een eigen standpunt weergeven en toelichten.

GS/V/5 Verzuiling en ontzuiling in Nederland

De kandidaat kan:

1. herkennen welke doelen de rooms-katholieke, de protestantse, de socialistische en de liberaal-neutrale zuil in de eerste decennia na de Tweede Wereldoorlog nastreefden en voor elk van de zuilen voorbeelden geven van verzuilde instellingen en organisaties;
 - doorbraak(gedachte) en mislukken daarvan,
 - media / politieke partijen / vakbonden / onderwijs / gezondheidszorg / (jeugd)verenigingen.
2. beeldvorming van de verschillende zuilen over elkaar herkennen en verklaren;
3. voorbeelden geven van nog bestaande verzuilde instellingen en organisaties;
 - media / vakbonden / belangenorganisaties / onderwijs.
4. beschrijven hoe na de Tweede Wereldoorlog politieke samenwerking, ontkerkelijking en de komst van televisie bijdroegen aan het proces van ontzuiling.

GS/V/6 Nederland en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog

De kandidaat kan:

1. de invloed van de VS op Nederland in de naoorlogse geschiedenis beschrijven en daarbij ingaan op de bijdrage van de VS aan de economische wederopbouw, de positie van de VS in de NAVO en de verbreiding van de Amerikaanse cultuur;
 - Marshallplan,
 - VS als garantie voor Europese veiligheid,
 - via media (muziek, film) / voeding / kleding.
2. opvattingen van confessionelen, liberalen, socialisten en communisten in Nederland over de rol van de VS in de internationale politiek in de jaren vijftig vergelijken met hun opvattingen ten tijde van de Vietnamoorlog;
3. beelden in Nederland van de VS in de jaren '50 tijdens de Vietnamoorlog herkennen en relateren aan de opvattingen van de bovengenoemde politieke stromingen.

GS/V/7 Verwerven, verwerken en verstrekken van informatie

De kandidaat kan zelfstandig informatie verwerven, verwerken en verstrekken in het kader van het sectorwerkstuk.

De kandidaat kan:

1. In de voorbereidingsfase
 - onderwerp, doel en publiek van het sectorwerkstuk bepalen,
 - relevante vragen formuleren, die hij/zij met het sectorwerkstuk wil beantwoorden.
2. In de uitvoeringsfase
 - informatie verwerven uit schriftelijke, mondelinge en audiovisuele bronnen, mede met behulp van informatie- en communicatietechnologie,
 - uit deze informatiebronnen relevante inhoudselementen kiezen en deze passend ordenen en verwoorden,
 - strategieën hanteren, die op het bereiken van de benodigde lees-, schrijf- en luister-/kijkdoelen zijn afgestemd.
3. In de afsluitingsfase
 - de bewerkte informatie presenteren op een doel- en publiekgerichte wijze.
4. In de evaluatiefase
 - reflecteren op het proces van het werken aan het sectorwerkstuk en het product, het sectorwerkstuk,
 - het belang aangeven van het gemaakte sectorwerkstuk voor vervolgstudie, toekomstige beroepspraktijk of algemene vorming.

GS/V/8 Vaardigheden in samenhang

De kandidaat kan de vaardigheden uit het kerndeel in samenhang toepassen.

pilotproject om speciaal voor deze doelgroep te zoeken naar een zo goed mogelijke aansluiting op het gebied van niveau-beheersing, (gestandaardiseerde) vraagvormen en vraagformuleeringen. Uitgangspunt hierbij is dat het examenprogramma door 80% van de kandidaten in 80% van de daarvoor beschikbare tijd behandeld moet kunnen worden.

Er zullen in dit centraal examen geen overlapvragen zitten, dat wil zeggen vragen die identiek zijn met vragen uit de centrale examens van de andere leerwegen. De verwachting is dat slechts een kleine groep kandidaten van de basisberoepsgerichte leerweg aan dit centraal examen zal deelnemen.

Zowel het centraal examen voor de kaderberoepsgerichte leerweg als het centraal examen voor de gemengde/theoretische leerweg kent een zittingsduur van 120 minuten. Tussen beide examens zal in totaal ongeveer 50% aan overlapvragen voorkomen. Een belangrijk verschil tussen beide examens zal de toetsing van het verrijksdeel zijn. Dat is voorbehouden aan het centraal examen voor de gemengde/theoretische leerweg.

Vaardigheden

In het examenprogramma heeft het onderdeel vaardigheden een zwaar accent gekregen (zie GS/K/3). Dat houdt automatisch in dat, naast de implementatie in de dagelijkse onderwijspraktijk, het toetsen van vaardigheden in het centraal examen een belangrijke plaats blijft innemen. Zo zullen kandidaten als het gaat om 'ordening aanbrengen in historische gebeurtenissen' vaker vragen voorgelegd krijgen die een beroep doen op tijdsbesef, zoals het in chronologische volgorde zetten van afbeeldingen, uitspraken, gebeurtenissen, enzovoorts. Brongebruik zal een belangrijke rol blijven spelen, want 'op basis van gegeven werk materiaal moeten verklaringen gegeven worden voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen'. Hier kunnen aan de hand van bronnen vragen gesteld worden over bijvoorbeeld 'oorzaak en gevolg'. Dat kan zowel in een open vraagvorm als in een gesloten vraagvorm gebeuren.

Als er rekening gehouden moet worden met de 'standplaatsgebondenheid van bronnen', kan gedacht worden aan vragen met behulp van fotomateriaal

en begeleidende tekst. Bijvoorbeeld: "Wie zou in welke tijd, vanuit een bepaalde visie en met een bepaalde bedoeling of een bepaald belang deze foto/tekst gepubliceerd hebben?". Bij de toetsing van 'een eigen standpunt over historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen' gelden bij een centraal examen beperkingen. De mening zelf kan namelijk niet beoordeeld worden, immers: je bent het ergens mee eens of niet. In zo'n geval gaat het altijd over de argumenten die een standpunt onderbouwen, nooit over het standpunt zelf. De vraagvorm die het dichtst hierbij in de buurt komt is de huidige 'briefvraag' in het centraal examen, maar andere vormen zijn denkbaar. Als vaardigheid zal het verwerken van informatie een belangrijke rol gaan spelen. Elementen van bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit worden dan getoetst. Er kan bijvoorbeeld naar aanleiding van een tekst een vraag in het centraal examen opgenomen worden die meer een beroep doet op het analytisch vermogen van een leerling. Zo zou een leerling in staat moeten zijn om aan te geven of een tekst bruikbaar/betrouwbaar/representatief is. In de door het Cito uitgebrachte examenvoorbereidingstoetsen van de laatste jaren zijn daar diverse voorbeelden van terug te vinden.

Veranderingen en nieuwe mogelijkheden

Er gaat veel veranderen voor het vak geschiedenis bij de invoering van het vmbo, zowel vakinhoudelijk, in de benaderingswijze als in de positionering. Geschiedenis is een keuzevak geworden. Het heeft geen vanzelfsprekende plaats meer in de bovenbouw van de leerwegen. Alle veel gekozen vakken zullen op de een of andere manier doorstroom- en sectorrelevant zijn. Dat is door de aard van het vak geschiedenis niet altijd even duidelijk: de relevantie zit nou juist in het algemeen vormende karakter van het vak. Tegelijkertijd kan een leerling niet zonder algemene vorming. Het is aan de school keuzes te maken, bijvoorbeeld in welk leerjaar geschiedenis de basisvorming afsluit en of geschiedenis in leerjaar drie van de gemengde en de theoretische leerweg een keuzevak wordt of niet. Docenten zullen daarom de relevantie van geschiedenis op hun eigen school meer onder de aandacht van directies, ouders en leerlingen moeten brengen.

Literatuur

J. van Bon, H. Kurstjens en A. Pijpe-link, 'De geschiedenis-enquête Mavo C/D', in *KLEIO*, jrg. 39, nr. 7 (oktober/november 1998), mid-denkatern, 1-9.

H. Kurstjens, *Examenvoorbereidingstoetsen Geschiedenis en Staats-inrichting* (incl. handleiding) voor de jaren 1997, 1998, 1999 en 2000 (Cito, Arnhem).

PMVO, *Vraagbaak vmbo, de ontwikkelingen in vraag en antwoord, volledig herziene uitgave* (Den Haag mei 1999), 95 blz.

'Het nieuwe vmbo', themanummer van *Uitleg extra*, vol. 15 (1999), nr. 5a, 27 blz.

F. Weeber, 'Waarde diploma vbo/mavo is nu helder', in *Uitleg*, vol. 15 (1999), nr. 9, 9-12.

PMVO, *VMBO Leerwegen in uitvoering / Informatie map van de Landelijke Manifestatie voor docenten en schoolleiders vso, vbo en mavo* (1998).

KPC Onderwijs Innovatiegroep, *Informatiemap over de invoering van leerwegen, leerwegondersteund onderwijs en praktijkonderwijs in vso, vbo en mavo* (Den Bosch 1999).

Internet

<http://www.dds.nl/~pdc/9221202/t/exvmba.htm>

<http://www.slo.nl/~vmbo/algemeen/geschiedenis.html>

<http://www.pmvo.nl/vmbo/index.html>

<http://www.vmbo.nl/fwatis.html>

<http://www.eindexamen.nl/>

<http://www.cito.nl/>

<http://www.kpcgroep.nl/>

<http://www.vmbo-loket.nl>

vanaf mei:

www.examengids.nl

Het vmbo biedt inhoudelijk voor geschiedenis nieuwe mogelijkheden. Doordat het accent wat verschuift naar vaardigheden, kan de relevantie van het vak duidelijker worden aangegeven. Kennis blijft wel een belangrijk onderdeel van het geschiedenisonderwijs, maar niet alleen kennis om de kennis.

Kandidaten zouden na het volgen van geschiedenisonderwijs in het vmbo moeten kunnen zeggen: 'daar heb ik wat aan gehad'.

GS/K/4

GS/V/1

GS/K/5 **Het nieuwe examenprogramma**

GS/V/2

GS/K/6

GS/V/3

GS/K/7

GS/V/4

GS/K/8

GS/V/5

Theo van Zon

GS/K/9

GS/V/6

Geschiedenisles in drie en vier vmbo

In dit artikel wordt een toelichting gegeven op het nieuwe examenprogramma vmbo voor geschiedenis en staatsinrichting (in het vervolg voor het gemak 'geschiedenis'), dat als middenkatern is opgenomen in dit nummer van Kleio.

De informatie is afkomstig uit de examengids die via het Internet beschikbaar zal komen vanaf mei 2000.

24

Bij de invulling van het programma zijn de volgende invalshoeken gehanteerd:

1. de samenleving: welke historische en bestuurlijk-politieke verschijnselen, ontwikkelingen en vraagstukken spelen in de huidige samenleving (nog) een belangrijke rol?
2. de leerling: welke toepassingsgerichte kennis, vaardigheden en bekwaamheden zijn voor de vmbo-leerling van belang?
3. het vak: welke historische begrippen, werkwijzen en vaardigheden zijn door deze leerlingen in te zetten als instrumentarium?
4. de leerlijn: welke vakinhoudelijke vaardigheden en bekwaamheden uit de basisvorming kunnen op zinvolle wijze worden verdiept en verbreed?

Het programma in kort bestek

Het examenprogramma geschiedenis (zie schema 1, eerste kolom) bestaat uit een kerndeel en een verrijksdeel. Zowel het kerndeel als het verrijksdeel is opgebouwd uit exameneenheden. Een exameneenheid is een samenhangend geheel van eindtermen. De exameneenheden zijn gecodeerd volgens een vast stramien: afkorting vak / aanduiding kern- of verrijksdeel / volgnummer / titel exameneenheid.

Bijvoorbeeld:

GS/K/4 is exameneenheid 4 van het kerndeel in het examenprogramma geschiedenis.

GS/V/5 is exameneenheid 5 van het verrijksdeel in het examenprogramma geschiedenis.

Per exameneenheid zijn er vervolgens eindtermen opgenomen. Een eindterm is een eis waaraan de kandidaat moet voldoen. Deze eindtermen zijn deels recht en deels cursief afgedrukt. De niet cursief gedrukte delen zijn bedoeld voor de kandidaten in de basisberoepsgerichte leerweg. De cursief gedrukte komen erbij voor kandidaten in de andere leerwegen. De verrijksdelen

zijn alleen bedoeld voor de kandidaten in de gemengde en theoretische leerweg.

Basisvorming en examenstof

Het examenprogramma geschiedenis is sterk verbonden met de kerndoelen geschiedenis in de basisvorming (zie schema 1).

Voor de basisberoepsgerichte leerweg bevindt de examenstof zich grotendeels binnen het kader van de kerndoelen van de basisvorming. Als geschiedenis wordt gekozen, betekent dat voor kandidaten in deze leerweg dat ze de stof uit de basisvorming die correspondeert met het examenprogramma grotendeels herhalen in 120 uur. Uitgangspunt is dat deze leerlingen tenminste de stof van de basisvorming op een eenvoudig niveau beheersen. Voor de kaderberoepsgerichte leerweg omvat de examenstof behalve de stof van de basisvorming ook een stevige uitbreiding daarvan. Als geschiedenis wordt gekozen betekent dat deels herhaling en deels uitbreiding van de leerstof in 160 uur.

Voor de gemengde en theoretische leerweg is er een tweede uitbreiding ten aanzien van de basisvorming in de vorm van het verrijksdeel van 40

Theo van Zon is leraar geschiedenis en staatsinrichting aan het Olympus College te Arnhem en parttime verbonden aan de SLO.

Exameneenheden VMBO

K3 Vaardigheden

K4 De koloniale relatie Indonesië - Nederland
V1 Het Indonesisch - Nederlands conflict

K5 Staatsinrichting van Nederland
V2 Nederland en Europa (na 1945)

K6 De industriële samenleving in Nederland

V3 De verhouding mens - milieu

K7 Sociale zekerheid en verzorgingsstaat
in Nederland.
V4 Ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland

K8 Cultureel mentale ontwikkelingen
in Nederland na 1945
V5 Verzuiling en ontzuiling in Nederland

K9 De koude oorlog
V6 Nederland en de V.S. na W.O. II

Corresponderende domeinen kerndoelen basisvorming

A Vaardigheden

H Internationale betrekkingen
H Internationale verhoudingen

E Overheid en bestuur
H Internationale betrekkingen

B Levensonderhoud
C Sociale verhoudingen
H Natuur en milieu

C Sociale verhoudingen
E Overheid en bestuur

D Cultuur en zingeving

D Cultuur en zingeving

G Internationale verhoudingen
G Internationale verhoudingen

Schema 1. Niet cursief zijn afgedrukt de kerndelen van het examenprogramma en de daarmee corresponderende domeinen in de basisvorming; cursief de verrijksdelen en de daarmee corresponderende domeinen in de basisvorming.

uur. De totale omvang van het programma in deze leerwegen komt daarmee op 200 uur. Het accent ligt hier op nieuwe leerinhouden.

Samenhang tussen de programma's per leerweg

De examenprogramma's in de basisberoepsgerichte, de kaderberoepsgerichte, de gemengde en de theoretische leerweg zijn op elkaar afgestemd. De programma's sluiten elkaar in: het programma voor de gemengde en theoretische leerweg sluit dat van de kaderberoepsgerichte geheel in, terwijl dat programma op haar beurt weer het programma voor basisberoepsgericht insluit.

Wat betreft de kerndelen is het verschil tussen basisberoeps en de andere leerwegen als volgt te typeren. Het programma voor de theoretische, gemengde en kaderberoepsgerichte leerweg bevat in vergelijking met dat van de basisberoepsgerichte leerweg:

- uitgebreidere en complexere eindtermen op het gebied van kennis en vaardigheden,
- gedragswerkwoorden die een hoger cognitief beheersingsniveau veronderstellen, en
- meer eindtermen.

Ter illustratie: uit GS/K/5 Staatsinrichting van Nederland eindterm 1, 2 en 3 (zie p. 7 van het katern)

Het gedeelte van de eindtermen 1 en 2 dat niet cursief is afgedrukt geldt voor de kandidaten in de basisberoepsgerichte leerweg. Het sluit aan op kerndoel E14 van de basisvorming:

"De leerlingen kunnen hoofdlijnen in het ontstaan en de verdere ontwikkeling van de Nederlandse staat weergeven. In dat verband kunnen zij aandacht besteden aan de volgende aspecten:

(...)

– de opkomst van politieke stromingen en maatschappelijke emancipatiebewegingen: liberalisme, socialisme, christelijk politiek denken, feminisme;
– hoofdlijnen in de ontwikkeling van het Nederlandse politieke bestel in de negentiende en twintigste eeuw, waaronder het proces van democratisering."

In feite gaat het dus voor de basisberoepsgerichte leerweg om een herhaling van (een gedeelte) van kerndoel E14 van de basisvorming.

Voor de andere leerwegen wordt de eindterm uitgebreider en complexer door de cursief toegevoegde elementen. Zij moeten de relatie kunnen leggen tussen de veranderingen en de denkbeelden van liberalen en de situatie in het buitenland.

In de eindtermen staan gedragswerkwoorden die een verschillend cognitief beheersingsniveau veronderstellen. Niet cursief zijn de handelingswerkwoorden voor basisberoepsgericht. In eindterm 1

en 2 gaat het dan om 'herkennen'. In andere eindtermen is er sprake van 'noemen'. Voor de andere leerwegen komen er cursief gedrukte gedragswerkwoorden bij. Het gaat dan om 'beschrijven', 'verklaren', 'uitleggen'. In eindterm 1 moeten kandidaten in de basisberoepsgerichte leerweg veranderingen kunnen herkennen, terwijl kandidaten in de andere leerwegen die veranderingen niet alleen moeten kunnen herkennen, maar ook kunnen verklaren.

De geheel cursief gedrukte eindtermen zijn alleen voor de kaderberoepsgerichte, de gemengde en de theoretische leerweg. Het gaat hierbij om eindtermen die tegelijkertijd een uitbreiding betekenen en gedragswerkwoorden bevatten die beheersing op een hoger cognitief niveau veronderstellen.

Eindterm 3 is een uitbreiding van eindterm 2 en veronderstelt een hoger cognitief beheersingsniveau omdat er van de kandidaten wordt gevraagd dat ze in staat zijn 'uit te leggen' waarom bepaalde groepen zich tot bepaalde stromingen aangetrokken voelen.

De eindtermen van de verrijksdelen sluiten aan op de kerndelen. Zo is eindterm 1 van GS/V/2 een uitbreiding van GS/K/ 5 eindterm 1. Bevoegdheden van Europese instellingen kunnen vergelijken met bevoegd-

heden van de Tweede Kamer en de Nederlandse regering veronderstelt immers dat de kandidaat weet welke bevoegdheden parlement en regering hebben en hoe de verhouding tussen beide sinds 1848 is geregeld.

De preambule

Vooraf aan het programma gaat de preambule. Hierin worden de algemene vaardigheden beschreven waaraan ook geschiedenis een bijdrage moet leveren. In de preambule worden de volgende algemene vaardigheden onderscheiden:

- werken aan vakoverstijgende thema's,
- leren uitvoeren,
- leren leren,
- leren communiceren,
- leren reflecteren.

De preambule is uitgewerkt in de eerste drie exameneenheden (K1 t/m K3).

De kerndelen met algemene vaardigheden

In de eerste drie exameneenheden van het kerndeel staan de vaardigheden beschreven. Zij vormen een uitwerking van de algemene vaardigheden die in de preambule worden beschreven:

- K/1 Oriëntatie op leren en werken,
- K/2 Basisvaardigheden,
- K/3 Leervaardigheden in het vak geschiedenis.

K1 en K2 zijn niet cursief afgedrukt, wat wil zeggen dat de exameneisen in deze kerndelen onverkort voor alle leerlingen in het vmbo gelden. Uiteraard mag er van leerlingen in de theoretische leerweg een hoger niveau van bijvoorbeeld begrijpend lezen van teksten (GS/K2 eindterm 2) worden verwacht dan van leerlingen in de beroepsgerichte leerweg. In GS/K3 wordt er expliciet onderscheid gemaakt in een deel voor de basisberoepsgerichte leerweg en een deel dat er voor de andere leerwegen bijkomt.

Ter illustratie: eindterm 2 vraagt van leerlingen dat zij in staat zijn bij gegeven of zelf geformuleerde vragen informatie te verwerven. Kandidaten uit de basisberoepsgerichte leerweg hoeven dus zelf geen vragen te formuleren; kandidaten uit de andere leerwegen wel. Voor alle leerwegen geldt vervolgens dat zij bronnen en bronfragmenten moeten kunnen selecteren, daarbij lettend op bruikbaarheid. Voor alle leerwegen geldt ook dat er gebruik gemaakt moet worden van verschillende typen historisch bronnenmateriaal. Voor de kandidaten in de kaderberoepsgerichte, de gemengde en de theoretische leerweg komt daarbij:

- *bepalen welk (soort) historische informatie nodig is,*
- *geschikte informatiebronnen inventariseren,*

- bronnen en bronfragmenten selecteren, lettend op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit.

GS/K/1 Oriëntatie op leren en werken

In deze exameneenheid komen de doelstellingen voor loopbaanoriëntatie en begeleiding binnen het vak geschiedenis aan de orde. De eisen corresponderen met 'leren reflecteren op de toekomst' uit de preambule. De eindtermen in deze exameneenheid zijn deels gelijk voor alle vakken, deels vakspecifiek.

Voor kandidaten in de theoretische en de gemengde leerweg biedt het sectorwerkstuk een mogelijkheid om mede inhoud te geven aan eindtermen uit dit kerndeel. In de fase van evaluatie van het sectorwerkstuk moet de kandidaat immers aan kunnen geven wat het belang van het werkstuk is voor vervolgstudie, toekomstige beroepspraktijk of algemene vorming. Daarnaast moet tenminste één opdracht uit het vakoverstijgende gedeelte van het handelingsdeel passen in het kader van oriëntatie op werken en leren.

Ook de inhoudelijke kerndelen van het programma geschiedenis bieden een aantal aanknopingspunten voor oriëntatie op leren en werken. Daarbij kan worden gedacht aan de eindtermen 6, 7 en 8 uit GS/K/6 'De industriële samenleving in Nederland'. Deze eindtermen, maar ook bijvoorbeeld de eindtermen 5 t/m 8 van GS/K/7 'Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland' en eindterm 6 van GS/K/8 'Cultureel-mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945' bieden mogelijkheden om in te gaan op "eigen waarden en normen ten aanzien van betaalde en onbetaalde arbeid en zorgtaken" (GS/K/1 eindterm 7) en op "het verwoorden van de betekenis van een mogelijke arbeidsrol voor zichzelf en anderen" (GS/K/1 eindterm 8).

Ter illustratie: eindterm 7 van GS/K/7 heeft onder andere betrekking op de invloed van de herinnering aan de crisis van de jaren dertig op de ontwikkeling van de verzorgingsstaat. In deze context kan de betekenis van arbeid voor inkomen, maar ook voor zelfrespect, individuele ontplooiing enzovoort aan de orde komen.

GS/K/6, 7 en 8 geven beroepsgerichte historische onderbouwing gericht op de sector Zorg en Welzijn.



Een ander voorbeeld: eindterm 6 van GS/K/6 heeft onder andere betrekking op het doorbreken van traditionele rollenpatronen en de afstemming van de arbeidsmarkt op wensen van vrouwen. In deze context kunnen eigen waarden en normen ten aanzien van zorgtaken aan de orde komen.

Daarnaast kan het vak een bijdrage leveren aan deze exameneenheid door regelmatig en consequent leerprocessen en de resultaten daarvan te evalueren. Door regelmatig terug te kijken op ervaringen krijgt de kandidaat de gelegenheid zich bewust te worden van de eigen achtergrond, van de eigen interesses, motivatie, en van sterke en zwakke punten. Door regelmatig stil te staan bij de rol en het belang van geschiedenis in discussies over maatschappelijke vraagstukken kan de kandidaat zich een beeld vormen van het belang van het vak. Ook oefenen de leerlingen hierdoor onderzoeksvaardigheden, keuzevaardigheden, reflectievaardigheden en de sociaal-communicatieve vaardigheden, die gebruikt kunnen worden in het eigen keuzeproces ten aanzien van vervolgstudie en/of beroep.

GS/K/2 Basisvaardigheden

GS/K/2 'Basisvaardigheden' beschrijft de algemene vaardigheden:

- taal
- rekenen
- elementaire informativaardigheid
- omgaan met gereedschap en apparatuur
- planning
- sociale vaardigheden
- elementaire computervaardigheid

Aan deze vaardigheden wordt ook in het vak geschiedenis gewerkt, maar ze worden niet (allemaal) getoetst. Als de school ze expliciet wil toetsen kan voor elke vaardigheid een geschikt vak gekozen worden. Op het centraal examen worden ze bekend verondersteld, dus impliciet getoetst. De eisen corresponderen met 'leren uitvoeren', 'leren communiceren' en 'leren reflecteren op het leerproces' uit de preambule. De basisvaardigheden zoals die zijn geformuleerd in dit kerndeel, zijn in grote lijnen hetzelfde bij maatschappijleer, aardrijkskunde en economie.

Eindterm 1 vraagt van leerlingen dat zij zelfstandig kunnen leren en werken. Zij moeten dus in staat zijn zo zelfstandig mogelijk een opdracht (bijvoorbeeld een eenvoudig historisch onderzoek) te plannen, een geschikte aanpak



ITC is een verplicht onderdeel van het SE. Foto: Project Haarlem 750 jaar.

te kiezen, het erbij horende werk te organiseren en op een methodische manier uit te voeren. Daarnaast moeten zij in staat zijn de voortgang van het werk (het proces) en van het product te bewaken en een eenvoudige proces- en productevaluatie kunnen maken.

De kandidaten moeten dus *leren* hoe te leren en te werken op een manier die past bij de vmbo-leerling in een bepaalde leerweg en op een manier die aansluit bij de mogelijkheden van de individuele leerling. GS/K/3 eindterm 7 vereist het *zo zelfstandig mogelijk* uitvoeren van enkele eenvoudige onderzoeken van beperkte omvang. Eindterm 2 stelt dat de leerling moet kunnen omgaan met informatie- en communicatietechnologie. Met behulp daarvan moet hij/zij teksten kunnen maken en bewerken, gegevens op kunnen slaan, berekeningen uitvoeren, zoeksystemen gebruiken en kunnen communiceren via e-mail. Eindterm 6 van GS/K/3 bouwt hierop voort. ICT is een verplicht onderdeel van het schoolexamen.

De leerlingen moeten aspecten van de Nederlandse taal op een functionele manier kunnen gebruiken binnen het vak geschiedenis (eindterm 3). Het kiezen, lezen en samenvatten van bronnen en teksten; het beantwoorden van vragen en het mondeling of schriftelijk presenteren van conclusies zijn voor-

beelden van functioneel taalgebruik binnen het vak geschiedenis.

Eindterm 1, 2, 3 en 5 van exameneenheid GS/K/3 bouwen voort op deze eindterm.

Eindterm 4 vereist dat de leerling personen, boeken en ander schriftelijk materiaal, audiovisuele bronnen en geautomatiseerde gegevensbestanden moet kunnen gebruiken als (historische) bron van informatie. Vervolgens moet hij/zij in staat zijn de verkregen informatie op waarde te schatten, kiezen te maken en te ordenen. De leerling moet in staat zijn de informatie te bewerken in de vorm van zelf te maken samenvattingen, tabellen en grafieken. De eindtermen 1, 2, 3 en 6 van exameneenheid GS/K/3 bouwen verder op deze eindterm van de basisvaardigheden.

Tenslotte moet het vak geschiedenis een bijdrage leveren aan een aantal vaardigheden die samenhangen met 'leren communiceren' in de preambule. Daarbij hoort het in acht nemen van sociale conventies, het leren overleggen en onderhandelen, het verdelen van taken, het zich houden aan afspraken, het rekening houden met anderen, kritiek kunnen geven en incasseren, het innemen en verdedigen van een eigen standpunt en het gezamenlijk uit kunnen voeren en presenteren van werk (eindterm 5). Uiteraard kunnen deze vaardigheden alleen worden geoefend en aangeleerd tijdens het werken in kleinere of grotere groepen.

GS/K/3 Leervaardigheden in het vak geschiedenis

Deze exameneenheid bevat de exameneisen die leerstrategieën beschrijven. Ze kunnen in zekere zin als algemene vaardigheden worden beschouwd, maar zijn in hun concrete toepassing gebonden aan het vak. Dit laatste geldt met name voor eindterm 4: 'principes en procedures die kenmerkend zijn voor de benaderingswijzen van het vak geschiedenis kunnen toepassen'.

De eisen corresponderen met 'leren leren' uit de preambule. Ze sluiten aan op domein A 'Geschiedkundige vaardigheden' in de kerndoelen basisvorming en op de programma's voor de tweede fase havo/vwo.

Het leren omgaan met historische informatie staat centraal. De vaardigheden in GS/K3 zijn zo opgebouwd dat ze in samenhang gebruikt kunnen worden bij het zo zelfstandig mogelijk uitvoeren van enkele eenvoudige onderzoeken van beperkte omvang (GS/K3 eindterm 7).

Voor de leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg is het dus mogelijk een dergelijk onderzoekje uit te voeren door gebruik te maken van die (gedeeltes van) vaardigheden die niet cursief zijn gedrukt. Het onderwerp van het onderzoekje dient aan te sluiten bij de inhouden van de kerndelen GS/K4 t/m GS/K9.

De leerlingen in de kaderberoepsgerichte leerweg moeten bij de uitvoering van de onderzoekjes ook gebruik maken van de cursief afgedrukte vaardigheden in GS/K3. Ook voor deze leerlingen geldt dat de onderwerpen aan moeten sluiten bij de inhouden van de kerndelen K4 t/m K9.

De kandidaten in de gemengde en theoretische leerweg moeten eveneens alle vaardigheden van GS/K3 in samenhang kunnen gebruiken. De onderwerpen moeten aansluiten bij de inhouden van de kerndelen en/of van de verrijkingsdelen GS/V1 t/m V6. Daarnaast moet deze categorie leerlingen de vaardigheden in samenhang kunnen gebruiken als het vak geschiedenis onderdeel is van het sectorwerkstuk (GS/V7).

Eindterm 4 stelt dat de kandidaat in staat moet zijn "principes en procedures die kenmerkend zijn voor de benaderingswijzen van het vak geschiedenis toe te passen". De kandidaat moet ordening aan kunnen brengen in histo-

rische gebeurtenissen; verklaringen kunnen geven voor die gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen; zich een beeld ervan kunnen vormen en er ten slotte een eigen standpunt over weergeven en toelichten. De 'oude' structuurbegrippen 'oorzaken en gevolgen'; 'verandering, continuïteit en discontinuïteit'; 'inleving en standplaatsgebondenheid' en 'interpretatie' en de daarbij horende vaardigheden zijn hier ondergebracht.

Gezamenlijk met de eindtermen die er aan vooraf gaan en er op volgen biedt eindterm 4 de leerling een methodische manier van werken. De leerlingen *leren* principes en procedures toe te passen op allerlei voorbeelden en kunnen op den duur min of meer zelfstandig (historische en politiek-bestuurlijke) problemen aanpakken. Zij leren de (historische) werkelijkheid te structureren, verbanden te leggen, te analyseren en er zich een beeld van te vormen.

Tenslotte leren zij een standpunt in te nemen ten aanzien van historische en politiek-bestuurlijke gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen en dat standpunt te beargumenteren en te presenteren.

De eindtermen 1 t/m 3 hebben betrekking op het herkennen/*formuleren* van vragen, op het verwerven van informatie op grond van die vragen en op het bewerken van die informatie.

Nieuw is de expliciete aandacht die onder eindterm 5 wordt gevraagd voor het overdragen van resultaten van leeractiviteiten aan anderen. De kandidaat moet in staat zijn een verslag te schrijven dat kan dienen als basis voor verschillende vormen van presentatie en daarvoor een geschikt medium te kiezen. Daarbij moet rekening gehouden worden met randvoorwaarden en (voor de kandidaten in de kaderberoepsgerichte, de gemengde en de theoretische leerweg) doel en doelgroep. Nieuw is ook de expliciete aandacht voor ICT bij eindterm 6. De kandidaat moet ICT kunnen gebruiken bij het bestuderen van historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen. Het gebruik van ICT moet getoetst worden in het schoolexamen. Indien bij het centraal examen gebruik wordt gemaakt van ICT toepassingen maakt de CEVO dit drie jaar voor afname bekend.

De 'inhoudelijke' kerndelen

Het nieuwe examenprogramma bevat zes leerstofinhoudelijke kern-

delen. GS/K/4 t/m GS/K/9 beschrijven de vakspecifieke exameneisen. Zij corresponderen met GS/V/1 t/m GS/V/6. Deze exameneenheden zijn de onderwerpen voor het centraal en het schoolexamen. In tegenstelling tot de bestaande situatie zullen alle thema's, ook die voor het schoolexamen, een uitwerking moeten zijn van deze zes exameneenheden. De eindtermen die bereikt moeten worden zijn in vergelijking met het bestaande examenprogramma vrij specifiek omschreven. Daar staat tegenover dat de stofomschrijving zal verdwijnen.

Elke kerndeel bevat een aantal eindtermen die veronderstellen dat de kandidaat in staat is personen/gebeurtenissen/ontwikkelingen te herkennen / te noemen / te beschrijven / te verklaren / uit te leggen, en eindigt met een eindterm die van de kandidaat vraagt dat hij/zij een eigen standpunt weer kan geven en toelichten.

De inhouden van de meeste exameneenheden corresponderen met de domeinen van de basisvorming en/of hebben deel uit gemaakt van het centraal examen of van het door scholen in te vullen schoolonderzoek. Relatief nieuw in het kerndeel is de aandacht voor het laatste kwart van de twintigste eeuw in de exameneenheid 'Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland'. Daarnaast zijn er betrekkelijk nieuwe inhouden in het verrijkingsdeel, 'De ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland in de negentiende en twintigste eeuw' en 'De verhouding tussen Nederland en de VS na de Tweede Wereldoorlog'.

Alleen over deze betrekkelijk nieuwe onderdelen wordt hieronder iets meer gezegd.

GS/K/7 Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland

Kerdeel 7 sluit aan op de domeinen B (Levensonderhoud) en C (Sociale verhoudingen) van de basisvorming. De rode lijn door deze exameneenheid is het antwoord op de sociale kwestie in de vorm van de ontwikkeling van een stelsel van sociale verzekeringen en voorzieningen die een belangrijk onderdeel van de Nederlandse verzorgingsstaat vormen. Eindterm 8 van deze exameneenheid gaat in op de ontwikkeling van de verzorgingsstaat in het laatste kwart van de twintigste eeuw. De leerlingen moeten oorzaken van de herzieningen in de verzorgings-

staat kunnen herkennen. Daarbij kan worden gedacht aan het toenemend beroep op sociale verzekeringen en voorzieningen; de sterk stijgende kosten die daarmee samenhangen en aan afnemend draagvlak als gevolg van (verondersteld) misbruik/oneigenlijk gebruik. Vervolgens moeten de leerlingen in staat zijn een beargumenteerd standpunt in te nemen ten aanzien van de veranderingen in het recht op en de omvang van uitkeringen. Verrijkingsdeel 4, Ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland, sluit op dit kerndeel aan.

Het verrijkingsdeel

Het verrijkingsdeel bevat de eisen voor het examen in de gemengde en theoretische leerweg. Hiervoor zijn 40 uur extra beschikbaar. Het totale programma voor deze beide leerwegen komt daarmee op 200 uur. Voor de gemengde en theoretische leerweg heeft het schoolexamen ten minste ook betrekking op de examen-eenheid GS/V/8 Vaardigheden in samenhang. Daarnaast kan geschiedenis een rol spelen in het sectorwerkstuk (GS/V/7).

De 'inhoudelijke' verrijkingsdelen GS/V/1 t/m GS/V/6 corresponderen met de 'inhoudelijke' kerndelen GS/K/4 t/m GS/K/9. De verrijkingsdelen die corresponderen met de kerndelen die in het CE aan de orde komen worden centraal schriftelijk getoetst. GS/V/7 en GS/V/8 zijn verrijkingsdelen op het gebied van vaardigheden. V7 eist dat de kandidaat in het kader van een sectorwerkstuk zelfstandig informatie kan verwerven, verwerken en verstrekken en daarbij de vaardigheden uit het kerndeel in samenhang kan toepassen. V8: dit laatste is voor kandidaten in de gemengde en theoretische leerweg ook van toepassing op praktische opdrachten.

De inhouden van GS/V/4 en GS/V/6 zijn betrekkelijk nieuw. Daarom wordt hieronder alleen aan deze exameneenheden aandacht besteed.

GS/V/4 Ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland

Dit verrijkingsdeel sluit aan bij GS/K/7 'Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland'. Naast de toenemende zorg voor sociale zekerheid speelde de overheid immers een grote rol in de verbetering van de gezondheidszorg in Nederland.

De kandidaat moet kunnen beschrijven

hoe leef- en werkomstandigheden in de negentiende eeuw de volksgezondheid beïnvloedden. Hierbij kan worden gedacht aan factoren als lange werkdagen in ongezonde en gevaarlijke omstandigheden; vrouwen- en kinderarbeid; slechte voeding; het grotendeels ontbreken van medische zorg; slechte woonomstandigheden; het ontbreken van waterleiding en riolering. Medisch-technologische ontwikkelingen en maatregelen van de overheid beïnvloedden de volksgezondheid in de loop van de negentiende en twintigste eeuw. Hierbij kan worden gedacht aan factoren als de ontwikkeling van entstoffen en antibiotica; de ontwikkeling van chirurgie, maar ook aan vaccinatie, aanleg van riolering en waterleiding en voorschriften voor woningbouw. De verbetering van medische wetenschap en gezondheidszorg droegen bij aan veranderende opvattingen over leven en dood en over de (on) mogelijkheden van de medische wetenschap. De ontwikkeling van de medische wetenschap en gezondheidszorg zorg-

de aan de ene kant voor een aanzienlijke verlenging van de levensduur en verhoging van de kwaliteit van het leven, maar leverde aan de andere kant dilemma's op rond leven en dood. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de discussies over zinvol medisch handelen.

GS/V/6 Nederland en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog

Dit verrijkingsdeel sluit aan bij GS/K/9 'De Koude Oorlog'. De VS speelden in vele opzichten een rol in de Nederlandse samenleving na de Tweede Wereldoorlog. Zij leverden een belangrijke rol in de wederopbouw via de Marshallhulp en bleven een belangrijke handelspartner. De VS waren de belangrijkste partner in de NAVO, waarvan Nederland door de jaren heen een van de trouwste bondgenoten was. Elementen van de Amerikaanse cultuur kwamen op grote schaal Nederland binnen en hadden grote invloed op de Nederlandse cultuur. Hierbij kan worden gedacht aan eten en drinken, kleding, taal, muziek, film en televisieprogramma's.





De kandidaat moet de opvattingen van politieke stromingen in Nederland over de rol van de VS in de internationale politiek en beelden van de VS in de jaren vijftig kunnen vergelijken met opvattingen over die rol ten tijde van de Vietnamoorlog.

De vaardigheidsdelen van het verrijksdeel

Naast de 'inhoudelijke' exameneenheden bestaat het verrijksdeel uit V7 'Verwerven, verwerken en verstrekken van informatie' en V8 'Vaardigheden in samenhang'. Kandidaten in de gemengde en theoretische leerweg moeten er blijk van geven de vaardigheden uit het kerndeel in samenhang toe te kunnen passen in het kader van een sectorwerkstuk.

GS/V/7 Verwerven, verwerken en verstrekken van informatie

Dit verrijksdeel kan worden gezien als een 'meesterproef' van de kandidaten in de theoretische en gemengde leerweg. In het kader van het sectorwerkstuk moet de kandidaat in twintig uur zelfstandig een vakoverstijgende thematiek bestuderen die past binnen de sector. De kandidaat moet er daar blijk van geven in staat te zijn zelfstandig informatie te kunnen verwerven, verwerken en verstrekken. De vaardigheden uit het kerndeel moeten daarbij in samenhang worden gebruikt (GS/V/8).

Voor kandidaten uit de gemengde en theoretische leerweg kan het sectorwerkstuk (mede) worden ingevuld vanuit het vak geschiedenis. De exa-

meneenheden K7+V4 en K8+V5 bieden met name voor leerlingen in de sector zorg en welzijn mogelijkheden. Het staat de kandidaat echter vrij een onderwerp te kiezen, zolang het past binnen de sector.

In het kader van het sectorwerkstuk moet de leerling schriftelijke documentatie verzamelen. Deze informatie of het sectorwerkstuk is het uitgangspunt voor de opdracht 'gedocumenteerd schrijven' in het centraal examen Nederlands.

In de voorbereidingsfase moet de kandidaat zelfstandig een onderwerp voor het sectorwerkstuk kiezen. Nieuw is de nadruk die in deze fase ligt op het vaststellen/kiezen van een doel en een doelgroep; voor wie wordt het werkstuk geschreven en wat wil je bereiken bij die doelgroep? De leerling moet het werkstuk maken met dit doel en de doelgroep voortdurend in gedachten. Onderwerp, publieksgroep en bedoeling van het sectorwerkstuk moeten dus met elkaar 'sporen'.

De kandidaat moet rekening houdend met het bovenstaande relevante (hoofd- en deel-) vragen kunnen stellen. Aan de hand van de onderzoeksvragen moet de kandidaat in de uitvoeringsfase relevante informatie verzamelen uit verschillende bronnen. Daarbij moet gebruik gemaakt worden van ICT. Uit de verzamelde informatie kiest, ordent en verwoordt de kandidaat vervolgens de relevante delen, opnieuw rekening houdend met doel en doelgroep van het sectorwerkstuk.

Bij dit alles gebruikt de kandidaat stra-

Uit: *Didactief en school*, nr. 1-2, 2000.

tegieën die passen bij de lees/schrijf/kijk/luisterdoelen.

In de afsluitingsfase moet de kandidaat er blijk van geven dat hij/zij de bewerkte informatie kan presenteren.

Opnieuw moet de manier van presenteren aansluiten op het doel en de doelgroep / publieksgroep waar het sectorwerkstuk voor is bedoeld.

In de evaluatiefase ten slotte, moet de leerling tonen dat hij/zij in staat is te reflecteren op het werkproces (het werken aan het sectorwerkstuk) en op het product (het sectorwerkstuk zelf). Daarnaast moet de kandidaat in staat zijn aan te geven waarom het sectorwerkstuk van belang is voor vervolgstudie, toekomstig beroep en/of algemene vorming.

GS/V/8 Vaardigheden in samenhang

Dit verrijksdeel stelt dat de kandidaat in staat moet zijn de vaardigheden uit het kerndeel in samenhang toe te passen. De kandidaten in de theoretische en gemengde leerweg moeten, bijvoorbeeld in het sectorwerkstuk, blijk geven van een betere beheersing van deze vaardigheden dan leerlingen in andere leerwegen.

Slot

Het nieuwe examenprogramma stelt een groot aantal eisen aan het didactische repertoire van docenten geschiedenis en staatsinrichting. Zij krijgen te maken met leerlingen in verschillende leerwegen en in verschillende groeiperingsvormen. De docent moet in kunnen spelen op de verschillende eisen die aan de kandidaten worden gesteld.

Daarbij komt dat het programma grote nadruk legt op algemene en vakspecifieke vaardigheden. Zelfstandig leren en werken; ontwikkeling van sociale en communicatieve vaardigheden en werken met ICT krijgen veel aandacht. Ook is sprake van een toenemend beroep op zelfstandigheid van leerlingen. Daarvoor is een aangepaste didactiek nodig, die meer is gericht op het leren zelfstandig te leren; op planmatige begeleiding van leerlingen daarbij en van beoordeling van het leerproces. Om aan deze eisen te kunnen voldoen moeten docenten gebruik kunnen maken van bijscholing en van geschikte leermiddelen. Een goed toegerust vaklokaal en voldoende andere (ICT) voorzieningen zijn andere voorwaarden voor het waar kunnen maken van het programma.

Eenheid in verscheidenheid?

Het VGN-bestuur heeft op 20 september jl. een Commissie Lerarenopleidingen geïnstalleerd. Ze is samengesteld uit vijf docenten uit de eerste- en tweedegraads opleidingen (Janneke Riksen, Frits Rovers, Thijs van Vugt, Annette Wind en Marianne Zewald) en twee docenten uit het voortgezet onderwijs, die ervaring hebben in het begeleiden van studenten (Harrie van Alphen en Sipko Veneman). Ineke Veldhuis-Meester vertegenwoordigt het bestuur van de VGN.

Met dit artikel wil de nieuwe commissie zich aan u presenteren.



**Thijs van Vugt is vakgroep-
leider Geschiedenis en
Aardrijkskunde bij de
Lerarenopleidingen Sittard
van de fontys Hogescholen.**

Alle lerarenopleidingen geschiedenis en staatsinrichting in Nederland worden de laatste jaren geconfronteerd met vakinhoudelijke en didactische veranderingen in het beroepsveld, met wisselende visies op het onderwijs en met reorganisaties van de opleidingsinstituten. Die ontwikkelingen hebben grote invloed op de inhoud en de vorm van hun onderwijsprogramma's, zodat de bagage van uw aanstaande collega's bij de start van hun carrière er (waarschijnlijk) heel anders uit zal zien dan die van u toen u met lesgeven begon.

Leraren geschiedenis zijn in Nederland van zeer divers pluimage. Natuurlijk geven zij les op verschillende scholen en schooltypen: veel op vmbo, minder op avo, nauwelijks op mbo en bve, een enkeling op hbo. Sommige collega's kunnen zich daarbij uitsluitend concentreren op hun 'eigen' vak, anderen moeten hun aandacht verspreiden over verschillende vakken en taken. Die verschillen in het werkveld hebben onder andere te maken met de opleidingen. Uiteraard zijn ook die nogal verschil-

LERAAR ZOU DAT NOU
NIKS VOOR JE WEZEN



lend van aard: tweede- en eerste-graads, vol- en deeltijd, op universitair of hbo-niveau, bij grote of kleine instituten.

Het is onmogelijk om binnen het bestek van dit artikel alle opleidingen en hun perikelen onder de loep te nemen. Wij concentreren ons in eerste instantie op de tweedegraads voltijdse opleidingen. Het grootste deel van de instroom van startende docenten in de scholen is immers van deze opleidingen afkomstig. De pogingen van de overheid om de aard van het curriculum te veranderen komen daar ook het sterkst naar voren. Het zijn dan ook de coördinatoren van die opleidingen, die de VGN hebben verzocht een speciale Commissie Lerarenopleidingen op te richten.

De start van de tweedegraads voltijdopleidingen

In 1970 startte de zogenaamde nieuwe lerarenopleiding (nlo). Deze is wel het sluitstuk van de Mammoetwet genoemd: ze moest in dagonderwijs een nieuw type leraar opleveren, vakbekwaam en professioneel opgeleid, die de onderwijskundige idealen van de jaren zestig en het optimistische geloof in de maakbaarheid van mens en samenleving weerspiegelde. De aankomende docenten studeerden na (regulier) viereneenhalf jaar af in twee vakken, het ene als hoofdvak op tweedegraads niveau, het andere als bijvak op derdegraads niveau; soms in vaste combinaties, bijvoorbeeld geschiedenis met aardrijkskunde of met Nederlands, maar vaak ook niet.

Zeker in de eerste helft van de opleiding stond de kennis van het van de wetenschappelijke discipline afgeleide schoolvak centraal, ook omdat het universitair onderwijs medeverantwoordelijkheid kreeg voor het niveau van de nieuwe opleiding. Er was enige (geïsoleerde) aandacht voor onderwijskundige en vakdidactische theorie, een enkele vingeroefening in het lesgeven en meestal ook wel een snuffelstage, maar de echte kennismaking met het leraarschap kwam pas bij de langere stages in het derde en vierde jaar.

De ontwikkelingen zijn sinds die tijd natuurlijk doorgegaan. Het aantal opleidingsplaatsen voor geschiedenis werd van twee (in 1970) uitgebreid tot negen. Het ministerie schafte de derdegraads onderwijsbevoegdheid af en kortte de duur van de opleiding met een half jaar in.

De mogelijkheid om studenten te werven voor vrije opleidingen dan wel samengestelde programma's, waarbij op basis van de attractiviteit van het vak studievarianten werden ontwikkeld die opleidden tot alles behalve het leraarschap, werd eerst halverwege de jaren tachtig geschapen en aan het eind van de jaren negentig weer ongedaan gemaakt. En als ingrijpendste: vanwege de meestal gebrekkig functionerende tweevakkigheid én om op die manier ruimte te maken voor meer onderwijskundige voorbereiding én om de inhoud van het hoofdvak te accentueren werd in 1990 de opleiding éénvakkig.

Veranderingen in de onderwijspraktijk

Een aantal veranderingen in het curriculum volgt op ontwikkelingen in het beroepsveld (en natuurlijk in de maatschappij). Het is volstrekt logisch dat de overheid de lerarenopleidingen verplicht om hun onderwijsaanbod aan te laten sluiten bij de veranderende onderwijspraktijk. Zo leidde de invoering van de basisvor-

ming enkele jaren geleden tot nieuwe en/of aangepaste vakinhoudelijke en vakdidactische cursussen, die gebaseerd waren op de nieuwe domeinen en kerndoelen voor de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. De introductie van thema's rondom domein G, waarbij ingegaan wordt op door de actualiteit geïnspireerde vraagstukken van natuur en milieu, zoals die zich sinds de industrialisatie voordeden, is daar een voorbeeld van, evenals de vergroting van de aandacht voor het verrichten van historisch onderzoek in de eigen omgeving (kerndoel 6).

Hetzelfde proces is op dit moment aan de gang als gevolg van de nieuwe eindtermen van het vmbo. Dat zou onder andere in overeenstemming met kerndoel 7 moeten leiden tot meer aandacht voor aspecten van sociale zekerheid en gezondheidszorg in de geschiedenis van Nederland. Op vergelijkbare wijze dient de eerste-graadsopleiding in haar programmering rekening te houden met de nieuwe opzet van en werkwijze in de tweede fase (studiehuis, praktische opdrachten, zelfstandig onderzoek, profielwerkstuk, enzovoort).

Andere eisen van de scholen

En natuurlijk verandert het beroepsveld voor de afgestudeerden van de lerarenopleidingen niet alleen door maatregelen van de overheid. Zo vinden scholen het bijvoorbeeld steeds belangrijker dat hun docenten in brugklassen werken in teamverband, waarbij één leerkracht vaak meer vakken voor zijn rekening neemt, zodat de overstap van de basisschool voor de nog jonge leerlingen minder groot is. En voor de leraren-lezers van *Kleio* hoeft niet uit de doeken te worden gedaan dat de leerling van vandaag de dag in zijn hele doen en laten sterk verschilt van de leerling van pakweg tien of twintig jaar geleden (en dus andere eisen stelt aan het optreden van de leraar).

Veranderende instroom

De bovenstaande veranderingen hebben in feite te maken met de eisen



die gesteld worden aan de uitstroom van de lerarenopleiding. Daarnaast zijn er de laatste tijd sterke verschuivingen waar te nemen aan de andere kant; bij de instroom van aanstaande leraren. Het aantal studenten bij de lerarenopleidingen is de afgelopen jaren fors gedaald. Ooit lag het ver boven de 5000, vorig jaar bedroeg het nog maar 2400, en dan nog verdeeld over dertig schoolvakken. In dat rijtje slaat geschiedenis met ruim 360 nieuwe eerstejaars overigens geen slecht figuur, maar het beroep van leraar is blijkbaar niet populair.

En de arbeidsmarkt wordt volgens de ervaringen van de opleiders – ook voor docenten geschiedenis – steeds knapper.

De instroom is niet alleen kwantitatief anders, maar ook kwalitatief. De 'echte' voltijdse student, die volgens de normen van het ministerie vier jaar lang een veertigurige werkweek moet draaien, is verdwenen. De studie is slechts één van de vele zaken die hij aan zijn hoofd heeft. Uit onderzoek is gebleken dat de student gemiddeld zo'n twintig tot vijfentwintig uur per week aan zijn studie besteedt (dezelfde problematiek is overigens te herkennen bij de invoering van het studiehuis in de tweede fase). De verlaging van de studiebeurs heeft tot de noodzaak geleid om te moeten bijverdienen, als tenminste het 'normale' leef- en uitgavenpatroon gehandhaafd moet blijven.

De financiering van de instituten geschiedt op aantallen studenten en hun rendement; ze is dus rechtstreeks gekoppeld aan die gemiddelde studietijd van vier jaar. Op deze manier wordt de opleiding fijngemalen tussen de molens van de normen van de overheid en de werkelijkheid van de studenten.

Door het tekort aan docenten doet zich het relatief nieuwe verschijnsel van zij-instromers voor. Dat zijn studenten die – meestal in een combinatie van werken én leren (een zogenaamd duaal traject) – een verkorte opleiding van één of twee jaar volgen. Het zijn docenten-in-spe die bij de start van hun opleiding al over enkele, maar nog niet alle startcompetenties beschikken en die dus maar een beperkt, op hun individuele situatie toegesneden programma moeten doorlopen. Zij zijn bijvoorbeeld aan de pabo afgestudeerd, heb-

ben een andere hbo-studie of een lerarenopleiding in een ander vak afgerond en willen via deze zij-instroom ook geschiedenis en staatsinrichting gaan geven. Overigens zijn zij door schoolbesturen en-directies vaak al bekwaam verklaard om het vak te doceren, maar moeten zij daarvoor nog wel de passende bevoegdheid verkrijgen.

Het is duidelijk dat de opleidingen in deze situaties eigenlijk over een flexibel en gemodulariseerd programma moeten beschikken.

..LEUK... MET KINDEREN...



Een andere visie op onderwijs

Andere wijzigingen in de opleidingsprogramma's zijn het gevolg van een veranderde visie op onderwijs en lesgeven. Studenten (en leerlingen) moeten hun weg kunnen vinden in de voortdurend en snel veranderende (kennis)maatschappij, daarop snel in kunnen spelen en verantwoordelijkheid kunnen dragen voor hun handelen. Vanuit die gedachte moeten studenten actiever met hun eigen leerproces bezig zijn. De instituten proberen dus leeromgevingen en -situaties te realiseren, waarin de student zelfstandig en zelfverantwoordelijk aan de slag moet. Als gevolg daarvan verschuift de taak van de opleider van het aanbieden van kennis naar het begeleiden van de student bij het leerproces, het volgen van zijn ontwikkeling en het geven van feedback daarop.

Een belangrijke plaats in de ondersteuning van het leerproces biedt de computertechnologie, die steeds meer mogelijkheden geeft voor informatie, communicatie, productie en presentatie.

Fusies en reorganisaties

Een vierde en laatste factor is het grote aantal reorganisaties in opleidingsland. De dalende instroom van studenten, de financiering op aantallen en rendement, de bezuinigingen in het hbo, een veranderende visie op onderwijs hebben geleid tot wezenlijke veranderingen in de organisaties van de hogescholen én een verlies aan opleiders door ontslag of vervroegde uittreding.

Tot begin jaren negentig waren de meeste vakgroepen nog als afzonderlijke eenheden georganiseerd. Er was een door de vakgroep bepaald en door de inspectie goedgekeurd programma, dat – wellicht met uitzondering van algemene onderwijskunde – door de eigen docenten werd uitgevoerd.

Vanaf dat tijdstip volgde de ene reorganisatie op de andere. Momenteel zijn op alle hogescholen de vakgroepen financieel, materieel en organisatorisch onderdeel van een overkoepelend cluster onder zeer verschillende benamingen, zoals Mens & Maatschappij of Sociale Vakken. Dat houdt in dat de planning en uitvoering van de lerarenopleiding geschiedenis vanuit de vakgroep voor een groot deel naar dat cluster zijn verschoven. Er wordt meer samengewerkt in multidisciplinaire teams. Sommige vakinhoudelijke modules worden gegeven door niet-



historici en omgekeerd geven historici ook les aan aardrijkskunde- en economiestudenten. Vakoverstijgende projecten worden opgezet en uitgevoerd.

De formatie waarover de vakgroepen nog beschikken is sterk teruggelopen. Er zijn vakgroepen die met drie arbeidsplaatsen het complete vierjarige programma wat vakinhoud en vakdidactiek betreft, moeten runnen. Als oplossing voor die problematiek kiest het management dan vaak voor deelname aan projectactiviteiten. Die brengen immers tijdelijk extern geld in het laatje. Natuurlijk zet dat zoden aan de dijk in de zin van uitgebreider werkgelegenheid, bruikbare producten en goede netwerken, maar het typische karakter van projecten vergroot ook de werkdruk en verspreidt tevens de aandacht. Het is in dit kader eveneens niet verwonderlijk dat de hogescholen de onderlinge concurrentie enigszins uit het oog verliezen en meer gaan mikken op samenwerking tussen docenten en uitwisseling van producten.*

De huidige tweedegraads geschiedenisopleiding: eindtermen

De opleiding kent in het algemeen drie stadia. Het eerste jaar is de propedeuse; die heeft een oriënterend, determinerend en selecterend karakter. Het tweede en derde studiejaar vormt de (voor elke student nagenoeg identieke) hoofdfase van de opleiding. Het laatste, vierde jaar heeft een speciaal karakter: het wordt gevuld door een grote stage van een half jaar en het afstuderen, waarbij de student zich op zijn eigen wijze profileert via een specialisatie (bijvoorbeeld richting avo of vmbo) en/of een differentiatie (bijvoorbeeld leerlingbegeleiding, intercultureel onderwijs of informatie- en communicatietechnologie). De uitwerking daarvan is van opleiding tot opleiding verschillend. Volgens ministeriële richtlijnen wordt er in de programmering gewerkt met een studiebelasting van 1680 uur per jaar, dat zijn 42 studiepunten (van 40 uur dus). Het Procesmanagement Lerarenopleidingen (PmL) heeft in 1998 voor alle lerarenopleidingen en dus ook voor geschiedenis nieuwe eindtermen opgezet. Deze worden in vier groepen verdeeld: het organiseren en begeleiden van leerprocessen, het omgaan met verschillende groepen van lerenden, het functioneren als professional in de schoolorganisatie en het hanteren van

vakinhoudelijke bekwaamheden (inclusief een verbreding naar aardrijkskunde en economie).

In concreto:

Een afgestudeerde van de tweedegraads lerarenopleiding moet bijvoorbeeld de materiële leeromgeving kunnen inrichten door keuzes te maken in het gebruik van leermiddelen (eindterm 2.2 uit de eerste groep).

Hij moet ook ontwikkelingspsychologische, sociaalpsychologische en sociaal-culturele kenmerken kunnen beschrijven van leerlingen in de basisvorming en het vmbo in het licht van hun didactische implicaties (eindterm 8.1 uit de tweede groep).

Ook moet hij eenvoudige beheerstaken die samenhangen met de sectie kunnen uitvoeren (eindterm 11.5 uit de derde groep).

De geschiedenisleraar kan eenvoudig historisch onderzoek, excursies en buitenschoolse leersituaties voorbereiden (vakdidactische bekwaamheid 1.13) en heeft kennis van en inzicht in processen van industrialisatie, urbanisatie en individualisering (vakinhoudelijke bekwaamheid 3.2.2.4).

Hij kent eveneens de kerndoelen van aardrijkskunde en economie, voor zover deze relevant zijn voor het lesgeven in de basisvorming (verbredingsdoel 2.2).

Deze eindtermen zijn weliswaar (nog) niet dwingend opgelegd door het ministerie, maar vormen in de praktijk al wel een toetsingskader voor de inspectie.

Het beroep

De lerarenopleiding is een beroepsopleiding, hetgeen per definitie inhoudt dat de beroepspraktijkvorming ofwel de stage het hart van de opleiding vormt. Het is opvallend dat de groei van de omvang van de stage sinds de start van de nlo's een constant (en uiterst positief te waarderen!) gegeven is. Over alle opleidingen bekeken is het zo, dat de studenten ongeveer een kwart van de totale studielast (dus voor 42 studiepunten) daadwerkelijk op school en in de klas actief zijn.

De stages starten nu bijna overal al in de propedeuse en bereiken de grootste omvang in het vierde studiejaar met 21 punten, als de student zo zelfstandig mogelijk in de praktijk functioneert als leraar-in-opleiding. In deze LIO-stage groeit de student naar de situatie van leraar-zijn in al zijn facetten toe. Hij geeft niet alleen lessen, maar is daar-

naast ook betrokken bij het organiseren van veldwerk en schoolfeesten, woont docentenvergaderingen en leerlingbesprekingen bij, kan ingezet worden bij werkzaamheden in de mediatheek en bij leerlingbegeleiding. Kortom: hij ontwikkelt zo autonoom mogelijk het 'handwerk' en doet langdurig onderwijservaring op. De begeleidende docent uit het veld fungeert veel meer als coach en kan aanzienlijk van de werkzaamheden van de stagiair profiteren.

Flankerend aan die stages worden onderwijskunde en vakdidactiek gegeven. Bij sommige opleidingen zijn deze beide componenten sterk met elkaar verweven, bij andere minder. Globaal beslaan de activiteiten in dit kader ook om en nabij 42 studiepunten, waarbij de laatste jaren een duidelijke toename van de studielast van de beroepsvoorbereiding te constateren valt. Ongeveer de helft van de totale studietijd wordt besteed aan vakinhoudelijke aspecten, geschiedenis én de zogenaamde vakverbreding. De opleiding is namelijk verplicht om vanuit de eisen van de basisvorming de aanstaande leraar voor te bereiden op een leergebied mens en maatschappij door hem kennis te laten maken én te laten werken met de kernconcepten van aardrijkskunde en economie. De mate waarin dat gebeurt, varieert sterk van instituut tot instituut.

Een opvallend verschijnsel is dat op veel opleidingen langzamerhand een integratie tot stand komt van eindtermen met het oog op de beroepspraktijk. De vroeger veelal hoog opgetrokken muren tussen vak, vakdidactiek, onderwijskunde en stage worden geslecht. Bij enkele opleidingen ligt het accent daarbij meer op samenwerking tussen onderwijskunde en vakdidactiek; bij andere op het combineren van vak en didactiek. Zowel het een als het ander is een goede zaak.

Vakdidactiek en curriculum

Er wordt steeds meer gevraagd van de leraar, zowel in de les als daarbuiten. De lerarenopleidingen moeten én willen daar graag op inspelen. Zij willen hun studenten immers goed voorbereiden op de praktijk. Daarom: meer stage, meer beroepsvoorbereiding, betere integratie van eindtermen, meer vakverbreding. Deze veranderingen zijn allemaal op zich zelf belangrijk en vanuit het beroepsperspectief uitstekend te verantwoorden. Per slot van rekening

	studenten voltijd ¹	studenten deeltijd ¹	eerstejaars voltijd ¹	eerstejaars deeltijd ¹
Educatieve Faculteit Amsterdam (voorheen Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool Holland)	268	53	89	14
Fontys Hogescholen / Lerarenopleiding Sittard	76	--	29	--
Fontys Hogescholen / Lerarenopleiding Tilburg	127	32	46	8
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (Nijmegen)	102	13	32	--
Hogeschool Rotterdam & Omstreken	139	4	45	--
Hogeschool van Utrecht	146	34	45	8
Hogeschool Windesheim (Zwolle)	117	--	44	--
Noordelijke Hogeschool Leeuwarden	117	7	38	4
totalen	1092	143	368	34

Overzicht van de tweedegraads lerarenopleidingen geschiedenis en hun studentenaantallen op de teldatum van 1 oktober 1999.

worden er leraren opgeleid. Maar daarvoor komt natuurlijk wel de vakinhoud onder druk te staan.

Dat brengt echter tegelijkertijd een volgend probleem naar voren. Wat is die vakinhoud dan? Het is prachtig om in studiegidsen en programmabeschrijvingen te lezen hoe elke opleiding op geheel eigen wijze probeert aan de vastgestelde eindtermen te voldoen.

Juist de vakinhoudelijke modules lijken tussen de vakgroepen van de verschillende hogescholen sterk te verschillen. Een bonte stoet van historische overzichten en thema's passeert de revue: nu eens traditioneel (een overzicht van de oudheid of de Franse Revolutie), dan weer modern (groene geschiedenis of omgevingsonderwijs), soms duidelijk samenhangend, maar ook wel verbrokkeld. De vraag dringt zich op of er bij alle verscheidenheid ook nog wel eenheid is.

Met het oog op de toekomst lijkt het voor de lerarenopleiders belangrijk om – in samenwerking met het beroepsveld en met een belangenorganisatie als de VGN – het kernconcept en het curriculum van het vak geschiedenis en staatsinrichting vast te stellen. Op enkele opleidingen is daar al mee gestart. Een dergelijk uitgangspunt kan als richtsnoer dienen om de kwaliteit van de vakinhoud tijdens de opleiding te garanderen. Een bijkomend voordeel daarvan is, dat curriculum-omschrijvingen en/of eindtermen daardoor tevens minder afhankelijk worden van de (politieke) waaier van de dag.

De ontwikkelingen gaan in versneld tempo door. Twee voorbeelden ter illustratie. De nota *Educatief Partnerschap*, oorspronkelijk het product van bestuurlijke samenwerking tussen drie hoge-

scholen, is inmiddels door het ministerie overgenomen en van toepassing verklaard op alle opleidingen. In feite geeft deze nota de toekomstige marsroute aan: leraren moeten breed inzetbaar worden in leergebieden en startbekwaam in meer dan één vak; hun opleiding moet meer gestalte krijgen in op innovatie gerichte samenwerkingsprojecten met scholen; de opleiding moet vormgegeven worden vanuit het beroep in plaats van de vakdiscipline; er moeten versnelde programma's en duale trajecten komen.

Op een ander (onderwijs)front speelt de commissie-De Wit met haar rapport *Het verleden in de toekomst*. Als uitvloeisel daarvan is onlangs de commissie-De Rooy aan de slag gegaan om concrete voorstellen te doen voor nieuwe examenprogramma's en kerndoelen voor geschiedenis en staatsinrichting. Natuurlijk zijn deze activiteiten ook van belang voor de vakinhoudelijke en –didactische invulling van de opleiding tot geschiedenisleraar.

De Commissie Lerarenopleidingen

Met dit artikel hebben we geprobeerd de VGN-achterban inzicht te geven in de snelle veranderingen in de tweedegraads opleidingen. Later zal ook het eerstegraads terrein in een Kleio-artikel aan de orde worden gesteld. Op basis van een inventarisatie uit curricula en studiegidsen zal de commissie een ongetwijfeld veel gedetailleerder *position paper* samenstellen over de lerarenopleidingen geschiedenis en staatsinrichting. Dit kan dan door de opleiders én de VGN gebruikt worden om meer aandacht te verkrijgen bij diverse instanties (met name het ministerie, de inspectie, de HBO-raad en andere vakinhoudelijke vereni-

gingen), de opleidingsbelangen beter te behartigen, bij te dragen aan meer professionalisering van opleiders en aanstaande leraren én na te denken over nieuwe mogelijkheden voor de opleidingen.

Natuurlijk zullen in dat kader ook contacten worden gelegd met de Commissie PA-BO om te onderzoeken in hoeverre er sprake moet zijn van samenwerking.

Door intensieve samenwerking van de Commissie Lerarenopleidingen en het VGN-bestuur is het wellicht mogelijk meer invloed uit te oefenen op het opleidingsprogramma.

Eén ding is overduidelijk: het is broodnodig een discussie op gang te brengen over de kwaliteit van de opleiding tot leraar geschiedenis en staatsinrichting. Daar ligt een uitdaging voor iedereen die het geschiedenisonderwijs een warm hart toedraagt. Ieder mag, nee moet die handschoen op durven nemen. Wat verwachten op scholen werkzame collega's van een goed opgeleide leraar? Welke rol speelt daar in de beroepsvoorbereiding? Wat is het belang van de vakinhoud?

Noot

* Dezelfde problematiek speelt natuurlijk ook bij de verwante lerarenopleidingen aardrijkskunde, waarover Geert Steenbakkers in *Geografie Educatief* van het eerste kwartaal van 1999 een artikel schreef.

De tekeningen zijn afkomstig uit een strip van Pieter Leenheer in het 'HBO-journaal' van juni/juli 1998.



B boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

In het kader van het boekenweekthema 'lectori salutem, verhalen uit de klassieke oudheid', deze keer boeken die bij dit thema passen.

Bijvoorbeeld over Alexander de Grote:

net verscheen het eerste deel van de omvangrijke trilogie van archeoloog/historicus Valerio Massimo Manfredi onder de titel *De zoon van de droom*. Het tweede en derde deel, *Het zand van Amon* en *De grens van de wereld*, verschijnen nog deze zomer. Uitgeverij Luitingh Sijthoff, gebonden met stofomslag, f34,90.

Bij De Arbeiderspers verscheen een herdruk van de beroemde Alexander-biografie van Robin Lane Fox, *Alexander de Grote*, 603 bladzijden voor f39,90.

En enigszins over hetzelfde onderwerp gaat de veelbesproken nieuwe roman van Doescha Meijsing, *De tweede man*. Als de broer van Robert Martin is overleden, ontvangt deze niet alleen diens fortuin, maar ook een mysterieuze steen die een brief over Alexander de Grote blijkt te bevatten. Querido, f42,50.

Bij Contact verscheen een herziene uitgave van Levi Weemoedt's *Ken uw klassieken* voor f14,90.

Volgens de auteur zijn de klassieken dan wel onsterfelijk, maar zeker niet onfeilbaar!

Meer hierover kunt u lezen in het boek van de Leidse classicus en dichter Ilja Leonard Pfeijffer. Onder de titel *De Antieken* heeft de auteur een beknopte geschiedenis van de klassieke oudheid geschreven waarin alle 'reuzen' de revue passeren. Er wordt informatie gegeven over het leven van de schrijvers en de achtergronden van hun wer-

Annie M.G. Schmidt Jippus et Jannica Imagines pinxet Fiep Westendorp



ken. Bovendien wordt stil gestaan bij de vraag waarom die werken nu eigenlijk zo goed zijn. De Arbeiderspers, 274 blz., f29,95.

Bij Uitgeverij Luitingh Sijthoff verscheen na *De moord bij de pyramide* en *De wet van de woestijn*, het derde en laatste deel, *Het recht van de vizier*, van de trilogie over de Egyptische dorpsrechter Passair die zich steeds weer voor nieuwe intriges ziet geplaatst. De boeken spelen tijdens het bewind van Ramses de Grote. De auteur, Christian Jacq, publiceerde al eerder een stapeltje omvangrijke fictiewerken over Ramses en zijn tijd; gebonden met stofomslag, f34,90.

Ook Het Spectrum laat de boekenweek niet ongemerkt voorbijgaan. Naast herdrukken van de beroemde bundels van Onno Damsté over de Griekse en Romeinse mythologie, de *Romeinse sagen en verhalen* en

de *Griekse mythen en sagen* van Gustav Schwab en de bundel *De Klassieke Oudheid van A tot Z*, is ook een nieuwe uitgave verschenen van de *Fabels van Aesopus* in de berijming van Johan van Nieuwenhuizen uit 1703, opgedragen aan Johan Willem Friso en met de illustraties van Jan van Vianen; prijs f18,70.

Tenslotte mag niet onvermeld blijven dat uitgeverij SUN een jubileumaanbieding heeft van vier delen uit de 'van A tot Z boeken': *Van Achilles tot Zeus*, *Van Alexander tot Zenobia*, *Van Abraham tot Zacharia* en *Van Andreas tot Zacheus* kosten nu maar f25,-!

Veel leesplezier, ook met het boekenweekgeschenk.

Jos Trippenree

ORANJE

G.J. Schutte, *Oranje in de achttiende eeuw* (Buijten&Schipperheijn, Amsterdam 1999) 160 blz., f32,90.

Oranje is nieuws. De relatie tussen Maxima en Willem Alexander zorgt ervoor dat bijna dagelijks ook serieuze kranten als *De Volkskrant* en *NRC/Handelsblad*, melding maken van kleine gebeurtenissen en foto's publiceren van het paar. Youp van 't Hek wijdt zijn column wekelijks aan de inburgering van Maxima en ook andere columnisten laten zich niet onbetuigd.

Kan dit boekje aansluiten bij dit Oranje-enthousiasme? Schutte schrijft in de eerste regels: '*Nederland is een monarchie (...) Een stabiel koninkrijk bovendien, met een democratisch-parlementair stelsel natuurlijk, maar toch: een monarchie. En niemand denkt aan beëindiging van het koningschap (...) Het Huis van Oranje en de constitutionele monarchie zijn in Nederland onomstreden.*' En hiermee is de toon van het boekje gezet, de schrijver is enthousiast over ons koningshuis.

De inhoud van het boek omvat portretten van de drie stadhouders uit de achttiende eeuw, Johan Willem Friso, Willem IV en Willem V en hun vrouwen Maria Louise van Hessel-Kassel, Anna van Hannover en Wilhelmina van Pruisen. Het zijn tamelijk feitelijke verhaaltjes waar de Oranjes nogal onkritisch maar ook tamelijk onpersoonlijk worden beschreven. De uitgebreide verantwoording achterin vermeldt dat de portretten niet alleen gebaseerd zijn op bestaande literatuur maar ook op primair bronmateriaal waarvan een deel ongepubliceerd is. Maar het is oppassen geblazen want de levensbeschrijvingen van Willem IV en V zijn al gepubliceerd in *Nassau en Oranje in de Nederlandse geschiedenis* en de overige portretten in *Vrouwen in het landsbestuur*, beide onder redactie van Dr C.A. Tamse. Hoofdstuk 7, 'Onder het drievoudig snoer', is onder een uitgebreidere titel ook al gepubliceerd in het *Jaarboek van het Oranje Nassau Museum* 1996. Wel zou alles zijn herzien, aangepast en aangevuld.

Wanneer de originele teksten er bijgehaald worden blijkt er weinig veranderd. Sommige zinnen zijn toegevoegd, bij anderen heeft de delete knop gewerkt. Maar de inhoud is niet wezenlijk anders. De invloed van de discussie rond vrouwen- en gendergeschiedenis is duidelijk terug te vinden. De gelijke plaats van de stadhouders en hun wederhelften is nieuw. In *Nassau en Oranje in de Nederlandse geschiedenis* worden de Oranje vrouwen uiteraard ruim vermeld maar krijgen ze geen eigen hoofdstukken, ondanks het feit dat Anna van Hannover toch als gouvernante heeft gefunctioneerd.

Wat heeft de lezer nu aan dit boekje. Ik heb mij bij het lezen ervan voortdurend afgevraagd wie de doelgroep zou moeten zijn. Voor de ervaren Oranje lezer is er eigenlijk niet nieuws, want alles is al eens eerder gepubliceerd. En voor die lezers die door alle berichtgeving nu wel eens wat meer over Oranje willen weten, en de student die zich in de materie wil verdiepen is de benadering saai en eigenlijk verschrikkelijk ouderwets. *Nassau en Oranje in de Nederlandse geschiedenis* is immers uit 1979 en *Vrouwen in het landsbestuur* uit 1982. De hier gevolgde methodiek is niet wezenlijk anders. Er is geen vernieuwende of spannende vraagstelling noch een heldere analyse. Eigenlijk is het een erg prekerig boekje.

Joke van der Leeuw-Roord

DE EEUW VAN BELGIË

Marc Reynebeau, *De eeuw van België* (Uitgeverij Lannoo, Tielt 1999) 223 blz., f97,50.

Van alle buurlanden zou België ons het meest na moeten staan. Maar de Noord-Nederlanders beschouwen hun zuiderburen veelal als ongewenste (stief)broertjes en -zusjes. En dat, terwijl de gemeenschappelijke taal (met de Vlamingen) en het gemeenschappelijk verleden (met alle Belgen) onder Habsburgers en koning Willem I toch voor veel raakvlakken zorgt. Maar in de zomer racen de noorderlingen door België naar Frankrijk en het verdere zuiden en in de winter zijn ze druk met de Elfstedentocht.

In het voortgezet onderwijs is de aandacht voor België net zo gering. Zelfs bij de examenonderwerpen die aanleiding tot een verbreding van de kennis over het Belgische verleden waren - de Nederlandse Opstand en Eenheid in Tweevoud - was de aandacht voor de Zuidelijke Nederlanden erg beperkt. Aan de Belgische geschiedenis na 1830 wordt in geen enkele geschiedenismethode uitgebreid de aandacht gegeven die je eigenlijk zou verwachten.

Kan dit fotoboek over de 'Eeuw van België' in deze leemte voorzien? Helaas is het antwoord op deze vraag geen volmondig ja. In negen hoofdstukken geeft Marc Reynebeau, een Gents historicus, een beschrijving van een stukje Belgische geschiedenis bij en aan de hand van foto's. De foto's zijn prachtig, over zeer gevarieerde onderwerpen en ze leiden de auteur tot afwisselende bespiegelingen. Zeer afwisselend zelfs. In het eerste hoofdstuk (1900-1914) komen Leopold II en zijn bouwactiviteiten, de Kongo, de sociale kwestie, de taalstrijd, de Dreyfussaffaire, Art Nouveau/Jugendstil - en dus Hortà - , de landbouw en de politieke verwickelingen naar voren. Deze caleidoscopische verteltrant is goed te volgen in de overgangen en associaties die de auteur maakt, maar nauwelijks na te vertellen. Het mooie hoofdstuk over de Eerste Wereldoorlog is door de grotere eenheid veel duidelijker. In de daarop volgende hoofdstukken komt de verzuiling, in België - anders dan in Nederland - gecompliceerd door de taalstrijd, de grote katholieke gezinnen, de koningskwestie, Adamo, de witte beweging, kortom 'alles' aan de orde.

Is dit boek daarmee geschikt voor gebruik op school? Het zou niet misstaan in de schoolbibliotheek, maar toch vrees ik dat dit geen verantwoorde aanschaf zou zijn. Er zit geen index of trefwoordenregister in, de tekst is niet geschreven voor middelbare scholieren, de prijs is toch wel pittig.

Wie op een toegankelijke en leuke manier graag iets aan de geschiedenis van onze zuiderburen wil doen kan beter de *Pré historie* opnemen: iedere donderdag van 21.35-22.05 op BRT 1. Daarin wordt per jaar (de serie is nu gevorderd rond 1980 - maar er volgt vast een herhaling!) een beeld gegeven van de geschiedenis aan de hand van popmuziekfragmenten en de daarbij passende journaalbeelden. Geheel en al vanuit Belgisch perspectief en met veel aandacht voor de Belgische geschiedenis.

Stefan Boom

54: Bonifatius bij Dokkum vermoord



VERLOREN VERLEDEN

Marco Mostert, 754: Bonifatius bij Dokkum vermoord (Uitgeverij Verloren, Hilversum 1999) 94 blz., prijs f19,90.

Op 5 juni 754 werd de Angelsaksische missionaris Bonifatius bij Dokkum door de heidense Friezen vermoord. Dat feit stond vroeger in alle geschiedenisboekjes en hoort tot de canon van wat destijds elke ontwikkelde Nederlander van de geschiedenis wist, of beter: van buiten knalde. De diepere betekenis van zo'n feitje bleef vaak verborgen. Sinds het geschiedenisonderwijs is afgestapt van het memoriseren van rijtjes jaartallen, zijn dit soort feiten uit de methodes weggeschreven. Dat vond Els Kloek (RUU) jammer. Ze nam het initiatief een nieuwe reeks. De boekjes uit de serie 'Verloren Verleden' roepen die oude kennis uit de vaderlandse geschiedenis weer op, maar ontdoen ze van hun chauvinistische of verzuilde jasje. Er is aandacht voor de historiografie en de beeldtraditie. Dit boekje over Bonifatius is het zevende in de reeks.

De mediëvist Marco Mostert beschrijft het Nederland van omstreeks 750, een armzalige verzameling kleine dorpjes, omgeven door water. De Friese handel was van betekenis. Wat taal en cultuur betreft waren er raakvlakken met het Brittannië van de Angelen en de Saksen, wat het voor Bonifatius gemakkelijker maakte het christendom te komen preken. Allerlei heidense praktijken kwamen voor, zoals macabere begrafenisrituelen en het geloof in faunen en saters. Utrecht was toen een stadje van 1000 inwoners. Daar had in 690 zich Willibrord geïnstalleerd, met pauselijke toestemming. Net als de Frankische missionaris Wulfram deed hij moeite de Friezen te bekeren. Maar het was Wulfram niet gelukt de Friese 'koning' Radbod te dopen: die deinsde op het laatste moment terug voor de doopvont, toen het tot hem doordrong dat hij als christen nooit meer met zijn heidense voorouders in het hiernamaals verenigd zou worden. De bekering van de Friezen werd in de kiem gesmoord.

De jonge Bonifatius heette eigenlijk Wynfrehth en kwam uit Engeland. Als intellectuele monnik was hij een zeldzame verschijning. Hij had altijd een handbibliotheekje bij zich van zo'n twee dozijn handgeschreven boeken. In 716 scheepte hij zich in voor het vasteland. In Rome kreeg hij de zegen van de paus. Ook genoot hij de bescherming van Karel Martel en later van Karloman en Pepijn. Bonifatius had altijd een escorte gewapende mannen bij zich. Hij stichtte kloosters in Duitsland, waarvan Fulda het bekendst is. Hij richtte nieuwe bisdommen op. Dat gaf spanningen met de Germaanse clerus. In 743 riep hij een concilie bijeen dat een nieuwe kerkorganisatie verordonneerde. Later raakte Bonifatius veel van zijn invloed kwijt. Hij trok zich terug in Fulda maar wilde op zijn oude dag nog éénmaal het geloof gaan verkondigen. Zo kwam hij met 53 volgelingen aan in Friesland, met de bekende fatale afloop.

Na zijn martelaarsdood stortten hagiografen zich op zijn leven. Er kwam een handel in relikwieën op gang, met als hoofdprijs het beschadigde boek dat hij gebruikte om zich te beschermen tegen zijn moordenaars. Hiervan zijn er maar liefst drie in omloop. In de twintigste eeuw werd de verering geïntensiveerd. Naar Dokkum komen nu jaarlijks meer dan 20.000 bedevaartgangers. Een mooi douceurtje voor de mid-

denstand van deze 'moordstad'! Je kunt er Bonifatiusbroden kopen en Bonifatiuskruidenbitter. Fraaie staaltjes van 'invented tradition'. Over de moderne historiografie meldt Mostert helaas niet zoveel. In de literatuurlijst mis ik bijvoorbeeld de biografie van Willy-Paul Romain uit 1990. Het boekje van Mostert leert ons vooral veel over de kloosterstichtingen en de manieren waarop oude heidense gebruiken werden uitgeroeid dan wel omgebogen in de richting van christelijke rituelen. Dat kan van pas komen bij de voorbereiding van de lessen over volkscultuur.

Jan van Oudheusden

REVOLUTIE

Johan S. Wijne, De 'vergissing' van Troelstra (Uitgeverij Verloren, Hilversum 1999) 88 blz., prijs f19,90.

Heeft Pieter Jelles Troelstra zich deerlijk vergist toen hij op 11 november 1918 de revolutie uitriep? Of kwam deze oproep, een dag later in de Tweede Kamer herhaald, logisch voort uit het marxistische denkpatroon van de SDAP-leider en zijn volgelingen? Die vraag staat centraal in het boekje dat Johan S. Wijne schreef als deel 8 van de reeks Verloren Verleden.

Wijne schetst het decor van Troelstra's dramatische redevoering: het Nederland van 1918, weliswaar neutraal maar getroffen door oorlogsleed in de vorm van absolute schaarste aan voedsel, Spaanse Griep en roerigheid onder gemobiliseerden. Voeg daarbij de sensationele berichten uit Duitsland: de val van de keizer, de uitroeping van de republiek in Berlijn. 'Rechts' huiverde. De burgemeester van Rotterdam leek de sleutels van zijn stad al aan te bieden aan twee vertegenwoordigers van de SDAP. Ook een deel van het zakenleven hield rekening met de kans dat de revolutie niet bij Zevenaar halt zou houden.

Troelstra liet zijn hoofd op hol brengen. In zijn inborst hadden al lang twee identiteiten om voorrang gestreden: de parlementaire sociaal-democraat en de revolutionaire dromer. Nu won die laatste: 'De arbeidersklasse grijpt thans den politieke macht!'

Maar de wens was de vader van de gedachte; er gebeurde niets, zoals we weten. Troelstra's eigen partij, in de persoon van onder meer Schaper en Vliegen, voelde er niets voor in een democratisch land met een revolutiepoging alles wat al bereikt was op het spel te zetten. Wat belangrijker was: uit heel het land stroomden de Oranjefans toe om pal te staan voor Wilhelmina en voor de bestaande orde. Op het Haagse Malieveld kwam het tot een legendarische, knap geregisseerde aanhankelijkheidsmanifestatie van de massa. Daarna kon de SDAP haar wonden likken. Met kunst- en vliegwerk werd de broze eenheid hersteld.

Wijne stelt nu dat de interne tegenstelling tussen parlementaire sociaal-democraten en revolutionaire socialisten niet zo absoluut was, als wel eens is gesteld. Troelstra bleef tot zijn dood in 1930 de gevierde leider met haast magische uitstraling op congressen. De auteur valt historici als Von der Dunk en Kossmann aan, die zijns inziens al te gemakkelijk concludeerden dat Troelstra's vergissing het prestige van de SDAP voor jaren schade heeft berokkend. Volgens Wijne was de SDAP nog allerm minst 'ingegroeid' in de samenleving, en nog jaren na het incident bleef er in de partij een sterk anti-monarchistische stroming bestaan. Troelstra was dus niet de

zonderlinge Einzelgänger die 'burgerlijke' historici van hem gemaakt hebben. In de ogen van medestanders heeft hij zich nooit vergist.

Wijne wijst er bovendien op dat moderne historici ook tot een soort eerherstel van Troelstra zijn gekomen. Vreemd genoeg gaat hij voorbij aan de lijvige studie van H.J.Scheffer uit 1968 (*November 1918. Journaal van een revolutie die niet doorging*) en ook mis ik in de bibliografie de meer recente werken van Fasseur (over Wilhelmina) en Perry (over Vliegen).

Het boekje van Wijne is rijk geïllustreerd. Wel was er iets mis met de coördinatie tussen tekst en illustraties. Die laatste staan maar zo'n beetje verspreid opgesteld en verhelderen de tekst niet steeds.



Op de voorpagina is het of Troelstra zijn haan uitlaat. Jammer genoeg besteedt Wijne wel veel pagina's aan de SDAP-congressen van na november 1918, terwijl hij de geschiedenis van de SDAP tussen 1894 en 1918 te karig behandelt. Ook verwijst hij

naar parallellen met 1903 en 1913, zonder die voor de lezer afdoende te verduidelijken. Het boekje had dus wel wat evenwichtiger van compositie kunnen zijn. Desondanks is het lezenswaard.

Jan van Oudheusden

TERUG NAAR DE DDR

Thomas Brussig, *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (Verlag Volk & Welt, Berlin 1999) 157 blz., prijs DM 28,00.

Wie naar een kaart van Berlijn kijkt waarop de Muur nog te zien is, staat verbaasd over de rare kronkels die de lijn maakt. Meestal liep de Muur parallel aan straten of waterwegen, maar op sommige plaatsen werden wegen ineens doormidden gesneden. Een van de straten waarbij dat gebeurde was de Sonnenallee. 'Doormidden' is eigenlijk niet het goede woord. De Sonnenallee was vier kilometer lang: 3640 meter lag na bouw van de Muur in het westen van de stad en 60 meter in het oosten. Het kleine stukje in Oost-Berlijn staat centraal in het boek van de populaire (Oost-)Berlijnse schrijver Thomas Brussig. In de komedie *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* beschrijft hij het leven van jongeren die in de jaren zeventig in deze straat opgroeiden.

Na zijn succesvolle boek *Helden wie wir* uit 1996, handelend over de val van de Muur, is Brussig er opnieuw in geslaagd een fascinerend boek over de DDR-tijd te schrijven. Op een lichtvoetige manier schetst hij de absurde kanten van het leven in Oost-Duitsland, zonder er badinerend of beleerend over te doen. De kracht van dit boek is de eenvoudige manier waarop het verhaal wordt verteld. Geen ingewikkelde zinnen, geen hoogdravende filosofieën, geen geforceerde

'Auseinandersetzung' met het verleden, maar een subtiel en grappige beschrijving van de lotgevallen van mensen die in een dictatuur leven. Wie ooit in de DDR is geweest herkent veel in dit boek, wie er nooit is geweest leest hoe het dagelijks leven er geweest moet zijn.

Hoofdpersoon in de roman is Micha, een naïeve jongen die hevig verliefd is op het mooiste meisje uit de straat, Miriam. De liefdesgeschiedenis loopt als een rode draad door het verhaal, maar tussendoor schetst Brussig het leven van de bewoners van de Sonnenallee. Zoals Micha's moeder, die alles in het werk stelt om haar zoon een goede opleiding in de DDR te bezorgen. Om de autoriteiten te behagen noemt ze haar zoon met opzet *Mischa* (met een 's') in plaats van *Micha*, omdat dat Russisch klinkt. Ze laat tijdens sportevenementen van de partij socialistische deelnemers in haar huis logeren, zegt tegen iedereen die het maar horen wil dat ze vaak het Russische gerecht Soljanka op tafel zet en vertelt de burens dat de familie iedere dag *Neues Deutschland* leest. Maar in het geheim droomt ze van een vlucht naar West-Berlijn, ook al heeft ze daar - zo geeft ze zelf toe - de moed niet voor. En ze adoreert haar broer Heinz, die in het westen woont en bij ieder bezoek 'verboden' spullen voor haar meeneemt.

De vader van Micha zoekt op een andere manier zijn weg in de partijstaat. Hij heeft veel kritiek op de partij en dreigt om de haverklap een klagebrief op te stellen ('*Ich schreib 'ne Eingabe!*') zodra hem iets niet zint. Hij zegt ervan overtuigd te zijn dat de partij hem gelijk zal geven. Maar in zijn hart weet hij beter, waardoor de gang naar de brievenbus hem iedere keer te zwaar valt. En zo zijn er nog meer personages die Brussig met enkele zinnen levensecht weet neer te zetten. Soms zijn ze sterk en soms zijn ze zwak, op de ene dag tonen ze hoeveel lef ze hebben, op de volgende dag kruipen ze weer terug in hun huis. Daarmee geeft Brussig inzicht in de manier waarop de 'Nischengesellschaft' in de tijd van Erich Honecker werkte. De meeste mensen zochten rust in hun Nische. De onuitgesproken afspraak met de partij was: zolang jullie de staat met rust laten, laat de staat jullie met rust.

Dat neemt niet weg dat de staat het dagelijkse leven wel degelijk zo veel mogelijk wilde beïnvloeden, al was het maar om indruk te kunnen maken op dat andere Duitsland achter de Muur. Geregeld werd er dan ook van bovenaf ingegrepen, ook in de Sonnenallee. Helaas voor de partij gebeurde dat niet altijd even succesvol, zo vertelt Brussig in een van de meest hilarische passages van zijn boek. In de Sonnenallee was een groentewinkel gevestigd, waar het aanbod - net als in de rest van de DDR - niet al te groot was. West-Berlijners die een dagje op bezoek waren geweest bij vrienden in het oosten en via de Sonnenallee naar huis gingen, kregen dus bij hun afscheid een lege groentewinkel te zien. Dat was allesbehalve propaganda voor de socialistische heilstaat, dus besloot de partij om iedere dag allerlei soorten groenten naar die ene groentewinkel in de Sonnenallee te laten brengen. Het duurde niet lang voordat iedereen in de omgeving dat wist. Het gevolg was dat er binnen korte tijd enorme rijen voor de groentewinkel stonden, wat bij de West-Berlijners ook niet bepaald een positief beeld van de DDR opleverde. Dus besloot de partij de groentewinkel maar op te heffen en er een zaak met socialistische 'prullaria' van te maken. En dat bleek wel een 'succes'. West-Berlijners konden vlak voor hun vertrek uit Oost-Berlijn met het restant van de verplichte omgewisselde hoeveelheid Oostmarken DDR-vlaggen, portretten van Honecker en FDJ-hemden kopen.

Ruud Slotboom

Kleiookrant

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

De website van de

VGN

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

Sinds september 1998 zit de VGN op Internet. Namens het bestuur onderhoud en redigeer ik de homepage. Ondanks de deskundige technische ondersteuning van mijn man, is het dus een niet-professionele site. Het is een service aan de leden.

Op de VGN-site kunnen bezoekers informatie vinden over de inhoud van *Kleio*; de *Kleio*krant staat er grotendeels op. We zien de website als een aanvulling op het blad van de VGN. Lange berichten zoals de artikelen in *Kleio* zijn niet geschikt om van een beeldscherm te lezen. Aan de andere kant verschijnt *Kleio* niet vaak genoeg om echt actueel te kunnen zijn.

Op de site berichten verschillende commissies van de VGN op een eigen pagina over hun activiteiten. Wij porren alle commissies om dat te doen. De inhoud van de website moet immers van de leden komen!

Natuurlijk is er ook de mogelijkheid om on-line lid te worden van de VGN. Hier hebben al heel wat mensen gebruik van gemaakt.

Het internetadres is moeilijk te onthouden, maar we hebben de site aangemeld bij de relevante Nederlandse en buiten-

landse zoekmachines. Dat zijn er zo'n veertig. Bij sommige, zoals Ilse, is aanmelding eenvoudig, van andere krijg je geen enkele reactie, bij weer andere duurt het heel lang voor ze wijzigingen verwerken. Maar zo langzamerhand weten de meeste zoekmachines na intypen van 'vgn' of 'kleiookrant' de website wel te vinden. Als je er dan een

beperkt zijn. Als de bijdragen van leden toestromen, zullen we meer ruimte en een ander soort abonnement nodig hebben. Dit zou bijvoorbeeld het geval zijn als we een discussieplatform willen openen.

Het is de bedoeling om nieuws dat van belang is voor geschiedenisdocenten snel beschik-

ten. Handig om bijvoorbeeld te kiezen uit alle nascholingen over de eindexamenonderwerpen.

Daarnaast zijn er plannen om ook inhoudelijk de leraren ten dienste te zijn, door lessen(series) van collega's ter beschikking te stellen en download-files van stofomschrijvingen te maken. En misschien is het mogelijk



VERENIGING VAN DOCENTEN IN
GESCHIEDENIS EN STAATSGESCHIEDENIS IN
NEDERLAND

Algemeen

- Vereniging
- Wetgeving
- Organisatie
- Wetgeving
- Wetgeving
- Wetgeving
- Wetgeving

Publicaties

- Kleio
- Kleio
- Kleio
- Kleio
- Kleio
- Kleio
- Kleio

Activiteiten

- Reizen/Exposities
- Reizen/Exposities
- Reizen/Exposities
- Reizen/Exposities
- Reizen/Exposities
- Reizen/Exposities
- Reizen/Exposities

Commissies

- Adressen
- Vrouwen- en
- Vrouwengeschiedenis
- Vrouwengeschiedenis
- Vrouwengeschiedenis
- Vrouwengeschiedenis
- Vrouwengeschiedenis

Laatste wijziging: 28-2-2000

Waarom hebben we de
slag om het vak
geschiedenis in
het vmbo verloren?

Kom naar de jaarvergadering
op 18 maart!

In Kleio 1:
VMBO
Berichten van het front

en:
De jaarstukken voor 18 maart

en:
meer

VGN Jaarvergadering 2000

In-site-info

Stofomschrijving CE

VGN-geschiedenis

Aanmelding als VGN-lid

E-mail naar srd@vxs.nl

Overal op deze site kunt u met
onderstaand logo
terug naar VGN home:



Op 15 maart 2000 organiseert de Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen op de Erasmus Universiteit Rotterdam een studiemiddag voor docenten geschiedenis met als thema 'Geschiedenis van Multiculturele Samenlevingen'. Het maximum aantal deelnemers bedraagt 30 personen. Als u graag wilt deelnemen, geef u dan op

bookmark van maakt, hoeft je de naam van de site nooit meer te gebruiken. We denken nog wel over een betere naam, *vgn.nl* zou mooi zijn, maar die naam is al gereserveerd door een scheepswerf in Rotterdam. Naamsverandering is ook afhankelijk van de inhoud. Nu is de homepage gratis, afgezien van telefoonkosten. Dit houdt in dat de faciliteiten

baar te hebben. De homepage moet ook dienst doen als communicatiemiddel tussen de leden van de VGN. Daarvoor is het 'prikbord' bedoeld. Iedereen die iets te melden heeft kan dat op het net laten zetten. Op de pagina nascholing staan de belangrijkste conferenties, seminars en cursussen die interessant zijn voor docen-

een pagina te maken waar leerlingen iets aan hebben. We denken in dit verband over samenwerking/afstemming met andere websites als StudyBuddy.

Vaak krijgen we de opmerking dat de site zo *saai* is, dat er wel wat meer toeters en bellen op mogen. Daar hebben we wel over nagedacht, maar we

vinden toegankelijkheid en eenvoud van groter belang. Veel geschiedenisdocenten zijn geen doorgewinterde internetgebruikers en zullen allerlei faciliteiten (plug-ins) niet geïnstalleerd hebben. Bovendien is laadtijd belangrijk. Toeters en bellen vragen veel tijd bij het binnenhalen van een internetpagina en dat leidt vaak tot irritatie. Vandaar dat we ons voorlopig beperken tot kleine animaties en plaatjes.

De website is browser-onafhankelijk en kan op elke resolutie gelezen worden. Hoewel HTML een standaard is, blijken de verschillen tussen de browsers voor bouwers van websites aanzienlijk te zijn. Het kost veel tijd om ervoor te zorgen dat het er in alle browsers goed uitziet.

Het onderhouden van de website is tijdrovend, maar leuk werk. Nogmaals, de inhoud moet van de leden komen, wij bieden slechts de faciliteiten. Bijdragen van (aspirant-)VGN-leden zijn essentieel voor de aantrekkelijkheid van onze site. Variërend van aankondigingen van evenementen, ingezonden brieven tot lessen, nieuws ... Aanwijzingen over lay-out zullen we zoveel mogelijk volgen, uitgaande van de bestaande basis wat betreft kleuren en dergelijke.

Stuur uw ideeën in Word-, WP- of html-format (ook mét toeters en bellen), naar srd@wxs.nl of op diskette per post.

Renée Schreuder

Middeleeuwse Internet bronnen

<http://history.hanover.edu/medieval/crusades.htm>

De kruistochten vormen vaak een dankbaar lesonderwerp. Deze Amerikaanse site bevat bronnen, zij het alleen van christelijke zijde, en bronnenverzamelingen, bijvoorbeeld van afbeeldingen van de kruistochten van Bibliothèque Nationale de France.

<http://www.mcgill.pvt.k12.al.us/jerryd/cm/saints.htm>

Alle heiligen, de heilige van de dag, de geldende theologie dienaangaande sinds Vaticanum II, dit alles is te vinden op deze site. De site is goed katholiek en goed Amerikaans in zijn benadering van de bezoeker: heiligheid en heiligen moet men aan de man brengen!

<http://www.fordham.edu/halsall/medweb/links.htm>

Zeer systematische verzameling van links met betrekking tot het Byzantijnse rijk, maar ook de westerse Middeleeuwen. Het is een onderdeel van het veel grotere Internet History Sourcebook Project van Paul Halsall van de Fordham Universiteit in New York.

Bevat zeer veel bronnen (bijvoorbeeld de *Summa Theologica*) en ook doorverwijzingen naar films over de Middeleeuwen, platen en kaarten. Van grote waarde, voortreffelijk opgezet.

<http://www.fordham.edu/halsall/sbook.html>

Voor wie het gezochte in de bovengenoemde site niet kon vinden is er ook deze, eveneens van Halsall.

Een buitengewoon rijke verzameling van middeleeuwse bronnenmateriaal, op wetenschappelijke wijze gepresenteerd en zeer goed onderhouden. Voorzien van muziek!

http://www.bewoner.dma.be/klauwaert/inleid_n.htm

De Klauwaerts over zichzelf: 'De Klauwaerts zijn een groep mensen die van de Middeleeuwen

NIEUWE REDACTEUR GEZOCHT

Door het vertrek van Ruud Slotboom is er momenteel een vacature in de redactie van *Kleio*.

Ben je werkzaam als geschiedenisdocent, ben je lid van de VGN, heb je belangstelling voor ontwikkelingen op het terrein van geschiedwetenschap of vakdidactiek, gaat het geschiedenisonderwijs je zeer ter harte, beschik je over een vaardige pen?

En bekruipt je daarnaast het gevoel dat je al je talenten en activiteiten op vakgebied – naast de vanzelfsprekende zorg voor je leerlingen en je school – wel eens wat scherper zoudt willen richten op één concreet object (te weten: de zorg voor artikelen voor je vakblad *Kleio*), neem dan contact op met een van de redacteurs of met de redactievoorzitter. Zij verschaffen je graag meer inlichtingen. Adressen en telefoonnummers staan op de binnenzijde van de omslag.

Jan van Oudheusden

houden en aan "levende geschiedenis" doen'.

Zo'n twaalf mannen en vrouwen vormen samen een jonge middeleeuwenvereniging die het dagelijks leven in het tijdvak 1270 tot 1320 onderzoekt, reconstrueert en probeert het opnieuw te beleven.

De Klauwaerts zijn er van overtuigd dat het veel leuker is om de geschiedenis zelf te ervaren dan er naar te kijken of er over te lezen. Klauwaerts experimenteren met geschiedenis en archeologie. Ze maken een hoop lol, maar gaan tegelijk op zoek naar oplossingen voor tal van kleine, dagelijkse problemen die onze voorouders bezig hielden. De leden zijn tussen 15 en 45 jaar jong en komen uit zowat het ganse Vlaamse land. Een deels folkloristische site, maar met een serieuze opzet. Bruikbaar lijkt het zeker in het onderwijs.

Cees Bol

competenties van docenten op het gebied van het instrueren, begeleiden en beoordelen van zelfstandig onderzoek door leerlingen bij de vakken economie, geschiedenis en aardrijkskunde. Het onderzoek wordt uitgevoerd in de periode 2000 - 2003 en betreft een promotieonderzoek.

Momenteel wordt gezocht naar VGN-leden, die zouden willen meewerken aan het onderzoek. U kunt dat op verschillende manieren doen: een interview geven van ca. een uur in april of mei 2000, deelnemen aan een panel dat meewerkt aan de totstandkoming van beoordelingscriteria (in najaar 2000) en eventueel ook standaarden (in 2001), als beoordelaar met behulp van de ontwikkelde criteria of als te beoordelen docent (beide vanaf eind 2001).

Personen die aan het onderzoek deelnemen als panellid, beoordelaar of te beoordelen docent krijgen een vorm van vergoeding. Ook worden reiskosten vergoed. Wilt u aan het onderzoek deelnemen als panellid of beoordelaar, dan wordt u geselecteerd op basis van een (korte) intake.

Voor meer informatie: Marieke van der Schaaf/ISOR, tel. 030-2534683, e-mail: m.vanderschaaf@fss.uu.nl

Medewerking gevraagd

Het Instituut voor Onderwijsresearch van de Universiteit Utrecht (ISOR) is een onderzoek gestart met het doel heldere procedures te ontwikkelen voor het beoordelen van

REIS naar ROME

*Van zaterdag 14 t/m
zondag 22 oktober 2000
(herfstvakantie regio Zuid)
zal een negendaagse
kunstrondreis georgani-
seerd worden naar Rome.*

Het doel is de deelnemers in korte tijd uitvoerig te laten kennismaken met de verschillende facetten van de eeuwige stad: het klassieke Rome, het vroeg-christelijke Rome, het middeleeuwse Rome, Rome in de Renaissance, het barokke Rome ...

De talrijke bezienswaardigheden zullen een onvergetelijke indruk op u maken. Maar u mag meer verwachten: de verschillende monumenten, kerken en musea worden in een zodanige samenhang aangeboden dat u ook inzicht zult krijgen in hun plaats in de ontwikkeling van de (kunst)-geschiedenis.

Uw gids is de heer Jan Kalkar, kunsthistoricus en docent geschiedenis aan het Mollercollege te Bergen op Zoom.

U verblijft in het zeer centraal gelegen viersterren hotel Albergo Pace Elvezia (Piazza Venezia, Rome).

De reissom bedraagt vanaf f2750,-, op basis van een vlucht Rome/Amsterdam, overnachtingen in een meer dan goed hotel in het centrum, ontbijt, entrees, Nederlandstalige gids, bus-transfer naar het hotel, taxi's in Rome etcetera.

Nadere informatie bij
N. Stam, Paul Rodenko-
straat 1, 5103 PC Dongen.
Tel/fax 0162-320856.

Commissie Didactiek en Activiteiten

*Readers van de
Didactiekconferentie*

Er zijn nog enkele readers over van de Didactiekconferentie 2000.

Heeft u hier belangstelling voor, maak dan f25,- over naar postrekening 1416789 van L. Nolet te Nijmegen. Zorg er vooral voor dat uw naam en adres op de een of andere manier aan mij bekend worden, anders krijg ik alleen het geld zonder dat ik weet waarheen of naar wie ik een reader moet sturen.

In verband met het eventueel bijdrukken van readers moet u ervoor zorgen dat u het geld uiterlijk 20 april heeft overgemaakt.

Louis Nolet

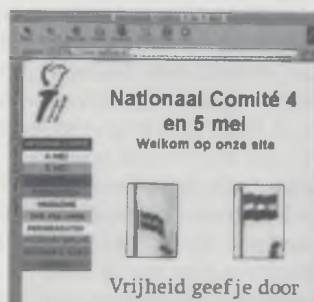
Eerst knippen dan ook nog klikken?

De basisvormingstoets van dit jaar gaat over het tapijt van Bayeux en de slag bij Hastings. De BBC geeft op haar onvolprezen website deze in de Engelse geschiedenis zo prominente gebeurtenis natuurlijk ook aandacht.

Op het adres <http://www.bbc.co.uk/education/history/games.shtml> vinden leerlingen behalve informatie over deze veldslag ook een 'Battle of Hastings Game'. Spelers kunnen ermee controleren of zij uit de informatie over de slag voldoende hebben opgestoken om in de huid van koning Harold of van Willem de Veroveraar te kruipen. Als je Willem laat blunderen wint Harold. Eenvoudige animatie en sfeervolle geluidseffecten maken het een aardig -kort- spelletje. Minstens thuis. Wie de smaak te pakken heeft kan als Napoleon of Wellington ook nog de slag bij Waterloo pro-

beren. Dat is een ingewikkelder aangelegenheid zoals al direct blijkt bij het laden van het spel: voordat het maquette-achtige strijdtoneel geladen is moet je geduld oefenen en alle tijd nemen om zorgvuldig en vooral niet te snel de achtergrondinformatie op het scherm te lezen. Daarna kwam de Napoleon in mij al snel naar boven: ik verloor.

Tweede Wereldoorlog



*Nationaal Comité
4 en 5 mei*

www.4en5mei.nl geeft onder het kopje 'Informatiepunt' een uitgebreid overzicht van beschikbaar educatief materiaal over de Tweede Wereldoorlog in relatie tot het heden. De bedoeling is zoveel mogelijk materiaal op te nemen: ouder en het meest recente. Deze informatieve site lijkt de moeite waard, wanneer je op zoek bent naar geschikt lesmateriaal rondom de Tweede Wereldoorlog.

Seminar

*Nazi's, Oorlog en Bezetting
Een gemeenschappelijke
geschiedenis rond het
Drielandenpunt?*

De werkgroep Grenzen-loos organiseert op donderdag 30 en vrijdag 31 maart in samenwerking met de Landeszentrale für Politische Bildung NRW voor docenten in de Euregio Maas-Rijn een seminar van twee dagen over de Tweede Wereldoorlog in de driehoek rondom Aken. Er wordt ingegaan op gemeenschappelijke en afzonderlijke ervaringen en visies. Ook de problemen die de verschillende landen - België, Duitsland, Nederland - hebben met de verwerking van dit stuk verleden komen ter sprake. Lezingen, excursies te voet en met de bus maken deel uit van het seminar.

Het seminar wordt gehouden in de Oude Pastorie van de Hervormde Gemeente Vaals, Kerkstraat 41, Vaals. De kosten bedragen DM 85,-, hfl 95,- of bfr 1.950,- (inclusief lunch). Gedetailleerde informatie over het programma en aanmelding bij VHS Aachen, tel. 0049 241 4792111, e-mail: winfried.casteel@mail.aachen.de



*Vrijheid
geef je
door*

Skript

Historisch tijdschrift

Skript is het tijdschrift van de Amsterdamse geschiedenisstudenten. In het blad worden artikelen gepubliceerd die zijn gebaseerd op een werkstuk, paper of een scriptie. Verder bevat ieder nummer een interview, recensies en ruimte voor discussie en debat.

SKRIPT
HISTORISCH TIJDSCHRIFT



40 JAAR DUITSE IDENTITEIT
NOORDERVLIET IN HET RIJKS
EXTATISCHE LIEFDE
VROUWEN IN DE OUDHEID

De nummers die wij ontvingen zien er aantrekkelijk uit, met passende illustraties en een goede opmaak. De bijdragen lezen vlot weg en gaan over recent onderzoek en zojuist verschenen boeken. Net als *Chroniek* en *Leidschrift* is *Skript* een studentenblad dat weliswaar in de kiosk niet te koop is, maar de moeite van het lezen loont.

Het blad verschijnt vier keer per jaar, één keer als themanummer. Een abonnement kost f32,50. Losse nummers f7,50, themanummers f12,50. Opgeven bij:
Skript historisch tijdschrift,
Spuistraat 134
kamer 557,
1012 VB Amsterdam.

Reizen naar Istanbul

VOORJAAR
30 april t/m 7 mei

NAJAAR
15 t/m 22 oktober en
22 t/m 29 oktober

R. van de Graven studeerde geschiedenis in Nijmegen en schreef diverse boeken en artikelen over Turkije. Onder zijn deskundige en enthousiaste begeleiding wandelt u in een kleine groep zeven dagen lang door Istanbul, de fascinerende metropool, waarover hij een aparte gids publiceerde. We bekijken uitvoerig de highlights, maar bezoeken ook plekken waar toeristen normaal niet komen. Natuurlijk maken we ook een boottocht over de Bosporus. Het programma is niet om zes uur afgelopen, waarna u uzelf maar moet zien te vermaken. Veel mensen komen dan terecht in hetzelfde tentje om de hoek en dat is jammer, want uit eten gaan in verschillende wijken van Istanbul hoort helemaal bij het ervaren van deze prachtige stad.

De reissom bedraagt f1455,-. Inbegrepen is de vlucht Amsterdam - Istanbul v.v., logies en ontbijt, entreegelden, boot- en bustochtjes en een uitgebreid informatiepakket met een plattegrond en artikelen. U verblijft in een uitstekend 3-sterrenhotel in het hartje van de stad.

16-daagse Klein-Azië rondreis

We wandelen door prachtige natuurgebieden, klauteren naar kerkjes en bekijken de fantastische ruïnesteden uit de Oudheid. We overnachten in luxe hotels en oude Griekse woonhuizen.
Prijs f2195,-.
Vertrekdata: 2 juni, 7 juli en 18 augustus.
Meld u snel aan!!! De groepsgrootte is beperkt en de tijd dringt.

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

Sprekend verleden/ Toen voor Straks

Laten het verleden spreken!

GEHEEL
HERZIEN!

Sprekend verleden en *Toen voor Straks* van NijghVersluys zijn voor u en uw leerlingen uitdagende geschiedenis-methodes voor de basisvorming.

Toen voor Straks is speciaal voor het vmbo en voor mavo/havo ontwikkeld. *Sprekend verleden* bestaat uit 3 delen. *Toen voor Straks* bestaat uit 2 edities: 'kort' voor het vmbo en 'lang' voor mavo/havo.

STERKE PUNTEN VAN SPREKEND VERLEDEN EN TOEN VOOR STRAKS:

- *Sprekend verleden*: verwerkingsmateriaal op twee niveaus: werkboek en wegwijzer, aangestuurd in het tekstboek
- *Toen voor Straks* speelt in op de belevingswereld van de leerling
- *Toen voor Straks*: twee geheel vernieuwde edities toegesneden op vmbo en mavo/havo
- Beide series zijn zeer overzichtelijk vormgegeven
- Gevarieerde opdrachten met in de eenheden veel bronnenmateriaal

Afdeling Voorlichting: (035) 548 24 70
Website: www.nijghversluys.nl

Ja, ik overweeg een nieuwe methode in te voeren en wil graag kennismaken met *Sprekend verleden/Toen voor Straks* voor de basisvorming. Stuur mij het gratis beoordelingspakket voor:

☐ vmbo ☐ mavo/havo ☐ havo/vwo

Naam school _____

Naam docent _____

☐ M ☐ V

Adres school _____

Postcode en plaats _____

Telefoon privé _____

E-mail _____

NijghVersluys

Stuur deze bon naar:
Postbus 225 - 3740 AE Baarn

WERKPRAKTIJK EUROPA

*Praktische opdrachten maken
met behulp van Internet
<http://europasite.hro.nl>*

Naar de mediatheek, internet starten, inloggen in de werkpaktijk Europa en dan zelfstandig opdrachten uitvoeren. Werken in een 'elektronische leer-omgeving'. Hoe bevalt dat?

Op de OSG Ring van Putten in Spijkenisse vond in de periode april tot juni 1999 een test plaats, waarbij praktische opdrachten werden uitgevoerd met behulp van een interactieve internetsite: de werkpaktijk Europa. Leerlingen 4 vwo probeerden in de lessen aardrijkskunde en geschiedenis (het profiel economie en maatschappij) en algemene natuurwetenschap de werkpaktijk Europa uit. In totaal deden 60 leerlingen mee. Een docent aardrijkskunde, een docent geschiedenis en twee docenten algemene natuurwetenschap begeleiden de leerlingen.

De voorbereiding

De test werd grondig voorbereid. Op twee scholingsdagen, één op de Hogeschool Rotterdam en één op de OSG Ring van Putten verdiepten de vier docenten zich in het gebruik van internet en WORD. Op de eerste scholingsdag bespraken zij ook de opzet van de werkpaktijk Europa die toen in opbouw was.

Deze interactieve internetsite werd ontwikkeld door de Hogeschool Rotterdam, lerarenopleidingen sociale vakken, en de afdeling Strategie Onderwijs Management. Het idee achter de werkpaktijk is een elektronische leeromgeving aan te bieden, waarin leerlingen zelfstandig en (deels) naar eigen planning kunnen werken. Docenten kunnen de leerlingen online begeleiden. Ook studieresultaten kunnen online worden bijgehouden en ingezien.

Op de internetsite staan zes onderzoeksopdrachten, voorzien van achtergrondinformatie, tips voor de aanpak en relevante internetsites.

Al deze onderzoeksopdrachten gaan over actuele vraagstukken in de Europese Unie. De centrale vraag daarbij is: wat merkt de burger van Europa?

Voorbeelden van actuele vraagstukken zijn: de introductie van de euro, de bestrijding van drugstoerisme en het Europees verbod op tabaksreclame.

Wat betreft didactische aanpak: de onderzoeksopdrachten variëren. Eén onderzoeksopdracht, de invoering van de euro, is sterk voorgestructureerd. De vraagstelling voor het (beperkte) onderzoek is gegeven. De leerling kan met behulp van voorgeselecteerde internetsites en andere bronnen de vragen beantwoorden en in een verslag uitwerken.

Bij de overige vijf onderzoeksopdrachten moet de leerling bij een gegeven hoofd-



vraag zelf deelvragen formuleren en ten dele zelf informatie verzamelen.

De docenten van De Ring van Putten deden diverse suggesties voor de inhoud en didactische aanpak van de werkpaktijk. Kritiek kwam er op het ontbreken van een echt historische opdracht. Veel lof was er voor het bedieningsgemak en vormgeving van de internetsite. De website is uitgevoerd in de Europese kleuren blauw en geel. Elke opdracht heeft een eigen herkenbare icoon; bij de euro het euro-teken; bij de bestrijding van drugstoerisme een afbeelding van wiet.

Op de tweede scholingsdag, die plaats vond op de Ring van Putten, draaiden de docenten proef met de werkpaktijk. Zij besloten de leerlingen als oefening de voorgestructureerde opdracht over de euro te laten doen en vervolgens één van de vijf overige opdrachten 'voor een echt cijfer' te laten maken. Van online begeleiding werd afgezien. Te weinig computers en te weinig inzicht in wat de leerlingen dan doen, was de vrees.

En nu de praktijk

Alle leerlingen volgden eerst enkele lessen ter inleiding op het onderwerp; het ont-

staan en functioneren van de Europese Unie. Zij beschikten reeds over basisvaardigheden tekstverwerken en het gebruik van internet. Daarom kon volstaan worden met een korte gerichte instructie in het gebruik van de werkpaktijk Europa. In groepjes van vier gingen de leerlingen vervolgens aan de slag met de voorgestructureerde opdracht over de euro. Zo konden zij het doen van een klein onderzoek met behulp van ICT wat in de vingers krijgen. Toen deze opdracht was afgerond en beoordeeld, kozen ze per groep één van de overige opdrachten. Dit was dus de eigenlijke praktische opdracht, waarvoor ze een cijfer kregen.

Ervaringen

De leerlingen werkten iedere week op vaste lestijden aan de opdracht. De docenten waren dan aanwezig voor begeleiding. Gezien het nieuwe en experimentele was de totale test op 32 sluit gezet. Een groepsgrootte van vier bleek, zoals verwacht, te groot. Dat werd voor minstens twee leerlingen hangen naast de computer. Werken in groepjes van twee heeft de voorkeur, maar kon niet gerealiseerd worden. Gebrek aan computers met een internetaansluiting was de reden hier



The Learning and Teaching of History in Norway A Scandinavian Approach?

- *How History shaped us?*
- *Quality through equality*
- *Learning for democracy.*

Noorwegen 2000

Na het succes van de voorgaande jaren met onze cursus in Ulster wordt ook dit jaar een nascholingscursus aangeboden. Deze cursus over het geschiedenis onderwijs systeem in Noorwegen zal plaatsvinden van 25 september tot en met 1 oktober in Oslo, Noorwegen.

Voor deze cursus wordt een aanvraag voor beurzen ingediend bij het Europees Platform. De eigen bijdrage bedraagt f850,- . Deze Plato beurs en de eigen bijdrage zullen dekkend zijn voor de reiskosten, cursuskosten, alle hotelovernachtingen, de meeste maaltijden en excursies binnen het programma. Uit de evaluatie van onze cursussen in voorgaande jaren is gebleken dat de meeste scholen deze eigen bijdrage betalen uit het Nascholingsfonds.

Gezien de te verwachten grote belangstelling voor deze studiereis raden wij u aan zo snel mogelijk te reageren, echter uiterlijk 1 mei 2000.

Voor inschrijving en informatie:

Hélène Budé-Janssens en Danielle Heerens
Euroclio
Juliana van Stolberglaan 41
2595 CA Den Haag
Tel&fax 070 - 385 36 69
Danielle@euroclio.nl

voor. Voor het uitvoeren van de opdrachten waren acht computers beschikbaar in de mediatheek en op diverse locaties in de school. Het vergde nogal wat georganiseer om alle groepjes elke week van de benodigde computer te voorzien.

De voorgestructureerde oefenopdracht over de euro konden de meeste leerlingen goed uitwerken. Het viel evenwel niet mee bij de vervolgoopdracht deelvragen te formuleren en een onderzoek uit te voeren.

Docent Arno Wolfs: "Er was onvoldoende transfer van de opdracht euro naar de volgende minder voorgestructureerde opdracht".

De opdrachten waren op zich helder geformuleerd, maar boden dus te weinig houvast om geheel zelfstandig uit te werken. Met extra hulp van de docenten werden de opdrachten uiteindelijk op een heel redelijke manier uitgewerkt.

Helaas liet de techniek het wel eens afweten. Computers vielen soms uit. Het gebruik van ICT gaf echter over het algemeen weinig problemen. De meeste leerlingen konden goed overweg met de werkwijze. Vele vonden deze manier van werken ook leuk. De "weer eens iets anders" factor speelt hier natuurlijk mee. De docenten waren te spreken over de wijze waarop ICT vaardigheden als zoeken op internet, werken met een tekstverwerkingsprogramma op een vanzelfsprekende manier toegepast moesten worden. Wel hebben de docenten zelf behoefte aan meer scholing op dat gebied om bij voorkomende problemen goed in te kunnen springen.

De test is niet gladjes verlopen, maar het eindoordeel is positief. De docenten zien de er wel degelijk wat in om met behulp van ICT praktische opdrachten te laten uitvoeren.

Wel moeten de onderwerpen van de opdrachten beter aansluiten bij de domeinen dan nu het geval is. De structuur van de werkwijze Europa is evenwel zo gemaakt, dat deze eenvoudig met een andere inhoud dan Europa te vullen is. De menuknoppen en de teksten van de opdrachten zijn op een simpele wijze aan te passen.

Ook aan randvoorwaarden als voldoende computers moet voldaan zijn. De OSG Ring van Putten heeft daarin al geïnvesteerd.

Wilt u meer weten over de werkwijze en het verloop van de test neem dan contact op met:
Cunera Klijn, CPS,
e-mail: c.klijn@cps.nl

of
Peter van Drunen, docent geschiedenis HR&O en OSG De Ring van Putten
e-mail: P.H.A.van.Drunen@hro.nl

SOVJET-RUSLAND 1917-1953

Met ingang van woensdag 22 maart 2000 om 9.40 uur (TV2) start Teleac/NOT met 'Sovjet-Rusland 1917-1953'. Een nieuwe vijfdelige schooltv-serie over Rusland en het communisme.

De serie belicht Rusland ten tijde van Stalin. Onder zijn bewind bereikte de communistische staat een hoogtepunt. In elk programma staat een gedramatiseerd verhaal rondom een bepaalde persoon centraal.

Dit boeiende verhaal wordt afgewisseld en ondersteund met historisch archiefmateriaal. Zo kan de leerling zich gemakkelijk in het verleden inleven. De serie is bestemd voor leerlingen (vanaf middenklassen) in het voortgezet onderwijs. In de vele prachtig gedramatiseerde scènes spreken de acteurs Engels, uiteraard voorzien van Nederlandse ondertiteling.

Een bijzondere co-productie van Teleac/NOT en de BBC. De 'Sovjet-Rusland 1917-1953' serie gaat vergezeld van een docentenhandleiding (met kopieerbare werkbladen) à fl. 19,90. Tijdens kantooruren te bestellen bij Teleac/NOT, telefoon (035) 629 31 40.

Via internet bestellen kan ook: www.teleacnot.nl

UITZENDDATA (TV2)

1. woensdag	22 maart	9.40 uur
2. woensdag	29 maart	9.40 uur
3. woensdag	5 april	9.40 uur
4. woensdag	12 april	9.40 uur
5. woensdag	19 april	9.40 uur

Attentie!

De programma's 1 en 2 worden achter elkaar uitgezonden op donderdag 11 mei van 9.20 uur t/m 10.00 uur. Duur: 40 minuten.

De programma's 3 t/m 5 worden eveneens op donderdag 11 mei achter elkaar uitgezonden van 10.30 uur t/m 11.30 uur. Duur: 60 minuten.



TELEAC/NOT. ZO KOM JE MEER TE WETEN.

