

nummer 3 april 1999

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING

VAN DOCENTEN IN GESCHIEDENIS EN

STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (VGN)

# KLEIO



**Themanummer**

## **tweede fase**

**met praktische  
artikelen en  
verhalen van  
pioniers**

40<sup>e</sup> JAARGANG

## 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 Basis-  
vorming, VMBO)  
Ananasstraat 1,  
6543 ZH Nijmegen.  
Tel. 024 -373 4800.  
E-mail: janssen.scholten@  
gironet.nl

### Hans Kummerer

penningmeester (Didactiek-  
en activiteitencommissie, con-  
tacten met historische vereni-  
gingen, 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)  
Bollenhofsestraat 17,  
3572 VH Utrecht.  
Tel. 030 - 2713 204.  
E-mail: h.groothuis@  
worldonline.nl

### Renée Schreuder

(Beheer VGN-website,  
bestuursberichten Kleiokrant,  
Commissie Volwassenen-  
educatie, Commissie  
Climatica)  
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)  
Quintuslaan 4,  
9722 RV Groningen.  
Tel. 050-5270 099.  
E-mail: c.e.m.veldhuis-  
meester@uclou.rug.nl

### Johan Raven

(Didactiek- en activiteiten-  
commissie, Commissie  
Lerarenopleidingen i.o., con-  
tacten met de archieven en  
omgevingsgeschiedenis)  
Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens.  
Tel. 058-2574 050.

**U kunt zich opgeven als lid  
van de VGN bij de admini-  
stratie:  
Purmerendstraat 239,  
2547 JD Den Haag.**

### Contributies voor 1999:

- Bij bezoldiging t/m  
HOS-schaal 10: f100,-
- Bij bezoldiging vanaf  
HOS-schaal 10.7: f125,-
- VBO/MAVO-docent met  
drie of meer vakken: f 70,-
- Baan van minder dan  
16 uur: f 85,-
- Kennismakingslidmaatschap  
(alleen voor studenten): f 50,-
- Buitengewone leden,  
pensioen, VUT: f 90,-
- Partnerlidmaatschap: f150,-

### een abonnement:

- Binnenland f125,-
- Buitenland, f135,-  
binnen Europa
- Buitenland, f145,-  
buiten Europa  
met luchtposttoeslag f175,-
- Losse nummers f 15,-

### 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.**

## Van de redactie

Opnieuw oorlog. De Balkan in brand. Honderdduizenden mensen van huis en haard verdreven. Als geschiedenisdocent voelde ik me, net als tijdens de Golfoorlog, in de rol gedrongen van voorlichter, commentator, toekomstvoorspeller. Andermaal bleek geschiedenis een onmisbaar schoolvak. De nieuwshonger van mijn leerlingen leek onstilbaar, althans in de eerste weken van de strijd. Als de aanleiding niet zo diep triest was, zou ik me als docent nog verheugen over het belang van mijn vak. Hoe je parallellen kunt trekken met 'München 1938', hoe je de actualiteitswaarde kunt aantonen van de opdeling van het Ottomaanse Rijk, hoe je moet ingaan op de doelstellingen van de NAVO, de sneuvelbereidheid van soldaten in de Eerste en de Tweede Wereldoorlog en wat al niet.

Welke spoken komen nog meer uit de kast? Jan Blokker schreef op 10 april:

*'Je hoort wel eens zeggen dat de geschiedenis zich nooit herhaalt. Maar volgens mij heb je hele stukken geschiedenis die eigenlijk nooit behoorlijk zijn afgemaakt en die ons nog moeten bijhalen.'*

Hij doelde op panslavistische sentimenten, op kozakken die aan Milosevic hun diensten kwamen aanbieden, op oorlogstaal van de Russische leiders.

Onder de psychische druk van dit soort doemscenario's, zou je haast dankbaar zijn dat wij ons, bij wijze van afleiding, ook nog mogen bezighouden met zoiets vreedzaam als de inrichting van het schoolvak geschiedenis in de tweede fase. *Kleio* biedt de lezer bij deze operatie de nodige informatieve ondersteuning. Veel succes bij de voorbereiding. Reacties zijn als altijd van harte welkom.

Jan van Oudheusden

## 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

**Ruud Slotboom,**  
Hazenhof 54, 3451 LL Vleuten.  
Tel. 030 - 677 40 61.  
E-mail: ruud.slotboom@nos.nl

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

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

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

**Marijke Meuwissen,**  
Simplonbaan 17,  
3524 BG Utrecht.  
Tel. 030 - 273 1670.

**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@  
consumet.nl - tot eind mei.  
Zie voor daarna de VGN-site.

### ISSN 0165-6449

*Wilt u artikelen voor Kleio toe-  
sturen aan de secretaris van de  
redactie.*

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

# In dit nummer

2 *Themanummer tweede fase*  
*Inleiding*  
Carla van Boxtel en Huub Oattes

3 *Bloemlezing*  
*Geluiden uit de praktijk*  
Hans Pols

7 *Het schoolexamen geschiedenis en staatsinrichting*  
*De regeling en de laatste wijzigingen*  
Stefan Boom en Hans Boschloo

10 *Toetsing in het schoolexamen*  
*Het examendossier*  
Jetty Bouma

15 *Een examendossier samenstellen*  
*Omgaan met praktische opdrachten*  
Ad Oostveen

20 *Het profielwerkstuk*  
*Een inhoudelijke uitdaging voor docenten en leerlingen*  
Janneke Riksen en Joop van der Schee

26 *Interview*  
*Pioniers van de tweede fase*  
Carla van Boxtel en Huub Oattes

30 *Het Algemeen Rijksarchief*  
*Het onderwijs graag van dienst*  
Stefan Boom en Huub Oattes

33 *Het Verzetsmuseum Friesland*  
*Al twintig jaar een studiehuis*  
Gerik Koopmans en Hans Groeneweg

## *En verder*

37 *Kleioskoop (Saving private Ryan)*  
41 *Boek van de maand (Ileen Montijn, Leven op stand, 1890-1940)*  
43 *Boeken*  
46 *Kleiokrante*

*De cartoons in dit nummer zijn van Jos Collignon, die ze maakte voor De Volkskrant. Collignon ontwierp de nieuwe VGN-poster; zie ook bladzijde 48 van dit nummer.*

## De tweede fase

Carla van Boxtel en Huub Oattes

# '...dat is afzien èn genieten...'

Op deze wijze karakteriseerden twee collega's hun ervaringen met een half jaar geschiedenis-  
onderwijs in de tweede fase. Een kwart van de VO-scholen heeft de sprong in het diepe reeds  
gemaakt door al in september 1998 te beginnen met de tweede fase.

De overgrote meerderheid van scholen greep de gelegenheid tot een jaar uitstel, die de  
staatssecretaris bood, met beide handen aan. Er waren immers nog zoveel vraagtekens over de  
vorm en inhoud van geschiedenis en staatsinrichting in het Studiehuis.

Velen van u hebben nieuwe methoden bestudeerd, nieuwe werkvormen uitgetoetst en nieuwe  
organisatievormen bedacht om het programma van toetsing en afsluiting (PTA) af te stemmen op  
de nieuwe uren tabel.

In contacten met andere collega's wordt al snel de "hoever zijn jullie?-vraag" gesteld en dan blijkt  
dat nog heel wat zaken om aandacht vragen. Sommigen hebben commentaar op het nieuwe  
lesmateriaal, de verdeling van thema's in het gemeenschappelijk- en het profieldeel, anderen vragen  
zich af hoe ze om moeten gaan met het inzetten van ICT-toepassingen, de praktische opdrachten  
en het profielwerkstuk. Velen worstelen met de vraag hoe dit alles moet passen binnen de vaak  
afgeknepen lessentabel. Daarnaast zijn er de zorgen over de leerlingen. Kunnen zij met deze  
vernieuwing overweg, bezitten zij wel de van hen verwachte zelfstandigheid?

In krantencommentaren twijfelt men vooral aan de capaciteiten van de havo-leerlingen. Hoe zullen  
straks de resultaten zijn?

Op deze vragen zult u zelf het antwoord moeten ontdekken door het allemaal aan den lijve te  
ondervinden. Kleio wil graag een steuntje in de rug bieden door een themanummer te vullen met  
artikelen die de praktijk van de tweede fase dichterbij brengen.

Wij hebben hierbij dankbaar gebruik gemaakt van de opgedane ervaringen van collega's die ons al  
voorgingen, de ware pioniers van de tweede fase. Zo treft u een bloemlezing met kritische geluiden  
uit de praktijk, een openhartig interview met een geschiedenissectie en een verslag over het werken  
met praktische opdrachten.

Daarnaast zijn er informatieve artikelen over de regeling van het schoolexamen (inclusief de laatste  
wijzigingen), het examendossier en het profielwerkstuk. De rol van onderwijsondersteunende  
instellingen in de tweede fase komt aan de orde in artikelen over het archief- en museumwezen.

Voor de afwisseling zorgen dan de rubrieken Kleioskoop, Boek van de maand en de Kleiokrant.  
De Kleio-redactie hoopt dat voor u als docent maar ook voor de leerlingen het genieten naast het  
noodzakelijke afzien duidelijk aanwezig blijft, en wenst u voor nu veel leesplezier en inspiratie.

# Geluiden uit de praktijk

*Een aantal scholen is dit jaar begonnen met de tweede fase. Ook de docenten geschiedenis moesten eraan geloven. Marijke Meuwissen, Jan van Oudheusden en Hans Pols belden met een stuk of vijftien collega's in het westen en zuiden des lands en vroegen naar hun ervaringen. Hoe oordelen zij over de veranderingen?*

*Een rondje langs de velden.*

Als we de berichten in de pers mochten geloven, zouden de tweede fase en het studiehuis de minst omstreden onderwijsvernieuwingen van de afgelopen dertig jaar gaan worden; 'het veld' stond er immers zelf achter. Dat was met de invoering van de Mammoetwet en de basisvorming wel anders geweest. Natuurlijk waren er wel problemen - de boeken zouden nooit op tijd klaar zijn - maar die konden wel opgelost worden. En als we af moesten gaan op de mededelingen van het ministerie en de staatssecretaris, dan zou het onderwijs niet alleen *béter* worden, maar ook *léuk*er voor zowel de leerlingen als de docenten.

Vlak voor de definitieve verhuizing naar het studiehuis bleek echter dat niet iedereen het nieuwe optrekkje voor ons voortgezet onderwijs zo aardig vond; er kwamen vragen en bedenkingen.

Toen ook opeens de goeroe van het studiehuis in plaats van een kordate tante een zweverig New Age-type bleek te zijn, ja, toen gingen de twijfels knagen. Profielen prima, maar dat studiehuis met al dat zelfstandig werken, was dat wel realistisch? En was al dat werk wel te doen, als er zo gehakt werd in de uren?

**Kleio-redacteur Hans Pols is docent geschiedenis aan het Penta College CSG Angelus Merula in Spijkenisse en tevens verbonden aan de Hogeschool Rotterdam en Omstreken.**

**VAN STUDIEHUIS**

**VIA STUDIEBUURT**

**STUDIESTAD**

**STUDIELAND**

**STUDIEWERELD**

**TOT STUDIEVERSUM**

*Loesje*

Postbus 1045 6801 BA Arnhem  
<http://www.loesje.org>

uit de 'Droomschool'.

### Eerste indrukken

De eerste reacties zijn heel verschillend; sommige collega's zijn enthousiast en positief, anderen zijn afwachtend en tonen bedenkingen. Als men positief oordeelt, is dat vooral over de andere manier van lesgeven en het met nieuwe dingen bezig zijn, zoals minder instructie geven en het meer begeleiden van leerlingen. Ook ziet men de leerlingen gemotiveerder werken. Er zijn mensen die zeggen dat het lesgeven een stuk leuker wordt.

Een groot aantal docenten heeft duidelijk gemengde gevoelens; zorg klinkt mee in hun stem als ze alle positieve doelstellingen van de tweede fase opsommen. Zelfwerkzaamheid is positief, maar veel leerlingen kunnen niet omgaan met hun vrijheid. Een enkele keer klinkt de verzuchting dat de leerlingen in de onderbouw niet zelfstandig hebben leren denken. Maar dat was toch een van de doelstellingen van de basisvorming? Misschien is de werkelijkheid van het onderwijs wel weerbarstiger dan onderwijsvernieuwers bedenken.

Duidelijk is wel dat Daltondocenten en zij die nog alleen maar tweede fase-ervaring hebben in het vwo, positiever oordelen dan diegenen die op de havo lesgeven en nog weinig ervaring hebben met zelfwerkzaamheidsuren. Daarnaast weegt het aantal uren dat de geschiedenisdocent voor zijn lessen in de bovenbouw toebedeeld heeft gekregen zwaar mee bij zijn oordeel over de tweede fase. Henk Janssen van het College Varendonck in Asten noemt het aantal uren zelfs het knelpunt: hij heeft zijn 4-havoklas maar één uur in de week en verder is er dan nog een half Z-uur.

*'Eén uur in de week voor uitleg, overhoring, soms een stukje video: da's onmogelijk. Vroeger hadden we acht lessen in 4 en 5-havo samen. In 4-vwo is het ook slecht: één uur in het gemeenschappelijke deel. Tweederde van de leerlingen had onvoldoende op het rapport. Is de docent eens een week ziek, dan klopt het programma niet meer. Alles wat de les leuk kon maken, daarvoor is nu geen tijd meer.'*

Vrijwel iedereen is de mening toegedaan dat de vernieuwingen de werkdruk enorm verhoogd hebben. Waar zit die verhoogde werkdruk nu in? Allereerst noemt men het maken van studiewijzers, nieuwe proefwerken en

de strakkere planning. Toch lijken dit niet de echte problemen te zijn; het gaat hier om werkzaamheden die gewoon horen bij het invoeren van een nieuwe methode. Beschouw het maar als een investering. Meer ingrijpend zijn het vele regelwerk, het begeleidingswerk en de grotere hoeveelheid leerlingen die nu geschiedenis krijgen, waarbij het aantal minder gemotiveerden minstens evenredig gestegen is.

### Methodes

Sommige secties hebben ervoor gekozen om nog een jaar te werken met de oude methode. Andere wilden liever gelijk een keuze maken uit de op dat moment bestaande nieuwe methodes. Het lijkt erop dat *Pharos* bij de mensen die we spraken als winnaar uit de bus is gekomen. Voor het volgende jaar worden nog het nieuwe *Memo*, *Sfinx* en *Sprekend Verleden* genoemd. Als overwegingen bij het kiezen voor een bepaalde methode noemt men naast de beschikbaarheid uiteraard de inhouden, maar ook de vertrouwheid met eerdere uitgaven van de gekozen methode. Blijkbaar heb je geschiedenisdocenten die getrouwd zijn met een bepaald boek; er zijn dus *Sprekend Verleden*-docenten, zoals je ook Peugeot-rijders hebt. Andere argumenten die genoemd worden, zijn, dat men zelf meegeschreven heeft aan een methode of dat men de auteurs kent. Overigens worden deze laatste punten nooit als eerste genoemd.

De secties die voor *Pharos* kozen, deden dat, omdat ze van mening waren dat de leerlingen er goed zelfstandig mee konden werken en dat het taalgebruik en de bronnen niet te moeilijk waren. Iemand noemt de leuke opdrachten van de methode en het feit dat het boek er mooi uitziet. Een ander vindt dat er relatief veel aandacht gegeven wordt aan cultuur en aan gezinsonderwerpen en dat de methode daarin verder gaat dan andere methodes. Ook zij noemt de mooie vormgeving en de goede opdrachten.

Eén gebruiker wil weer af van *Pharos*: *'We waren Memo gewend, maar dat was nog lang niet klaar. Nu vinden we Pharos te ingewikkeld, met die bijlagen; het kost teveel tijd om daaraan te wennen. We zullen wel weer overgaan op Memo, dat hebben we bij de schoolleiding zo bedongen.'* Een ander noemt als kritiek op *Pharos* *'de aanschakeling aan bronnetjes die iets toelichten; hierdoor raken leerlingen de draad weleens kwijt.'*

De sectie die koos voor *Sprekend Verleden*, deed dat niet alleen omdat zij al jaren met die methode werkt, maar ook omdat deze methode, volgens de sectie, een grote keuze aan onderwerpen biedt.

In een andere sectie gebruiken ze in 4-havo en 4-vwo *Sfinx*. Voor 5 en 6-vwo moeten ze nog kiezen tussen *Memo* en *Sfinx*. Ze kozen in de vierde voor *Sfinx* omdat ze de examenbundels kennen. Die bundels zijn, zo oordeelt men, net als de methode, duidelijk en gestructureerd. Dat het onderzoeken als uitgangspunt is genomen in de methode, bevalt ook goed; het onderzoeksboek vormt de basis en niet het tekstboek. Als andere positieve punten van deze methode worden genoemd de verdeling van de vragen over hoofd-, deel- en samenvattingsvragen en de relatief bescheiden prijs.

### Uren

De meeste scholen uit de voorhede van de tweede fase zijn de veranderingen in het onderwijs begonnen in 4-vwo. Voor de leerlingen met geschiedenis in hun profiel betekent dit meestal twee uur klassikaal les en een uur om zelfstandig (studiehuis, Z-uur, keuzewerktijd) te werken. Op scholen met een Daltonsysteem was dat niet zo'n ingrijpende verandering, behalve dan dat de leerlingen nu nog meer zelfstandig moeten werken.

Twee scholen hebben in 4-havo maar een uur voor klassikaal onderwijs, daarnaast is er nog een half Z-uur in de week.

Henk Janssen: *'Voor de Z-uren kunnen ze zich inschrijven, op basis van vrijwilligheid. Vaak zie ik dan maar tien van de dertig leerlingen, en mis ik juist degenen die de les het hardst nodig hebben. Wij willen meer gaan sturen, maar in ons systeem kunnen we de leerlingen niet dwingen aanwezig te zijn. Een probleem is: een leerling heeft bijvoorbeeld twaalf vakken, en maar acht Z-uren. Hij geeft dan meestal voorrang aan bijvoorbeeld natuurkunde uit het profieldeel boven geschiedenis uit het gemeenschappelijke deel.'*

Het Sancta Maria Lyceum in Haarlem kent een systeem met Z-, I- en W-uren: uren voor zelfstandigheid, instructie en werkopdrachten. Na een project van twee maanden met 30% Z-uren is de school daar op teruggekomen. Het bleek dat de leerlingen het niet leuk vonden, dat ze niet goed werkten en

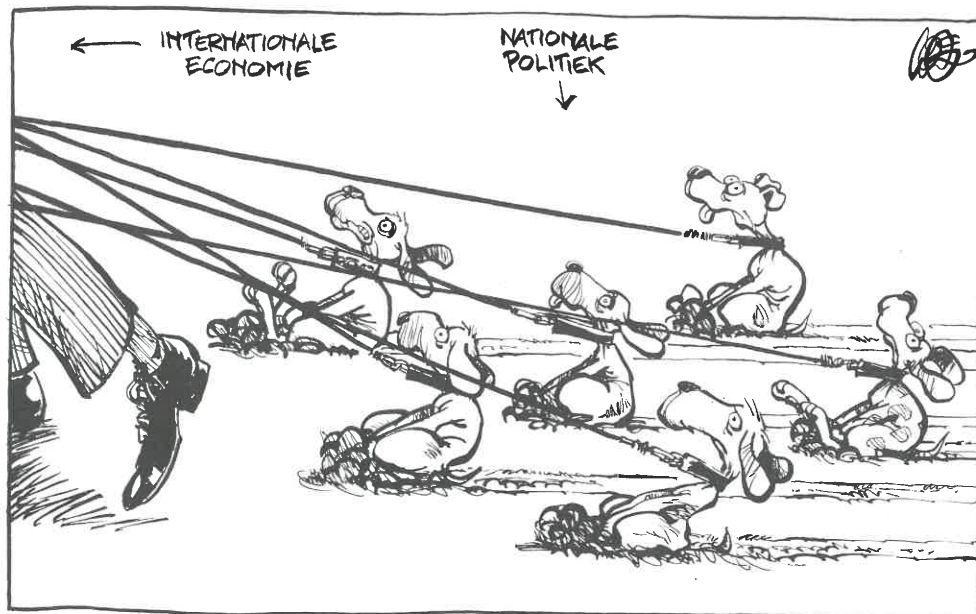
hun motivatie verloren bij veel Z-uren achter elkaar. Nu krijgen ze zo min mogelijk Z-uren voor geschiedenis en is de beschikbare tijd verdeeld over I-, en W-uren, officieel gescheiden, maar in de praktijk vaak samen in één les. Op het Cambreur College in Dongen is een op de vier uren voor zelfstudie, maar de docent bepaalt welke leerlingen aan zelfstudie moeten gaan doen. Soms wordt er weken achtereen klassikaal les gegeven en dan moeten de leerlingen weer een tijd zelf aan de slag.

Ook op de Breul in Zeist bepalen de leerlingen niet volledig zelf wat ze in de studiehuisuren doen. Tweederde van de studiebelastingsuren van de leerlingen is omgezet in lessen. In het rooster is niet vastgelegd wanneer aan zelfwerkzaamheid gedaan moet worden, dat bepalen de secties zelf. In het rooster zijn wel een aantal vakoverstijgende studiehuisuren opgenomen. Docenten kunnen die claimen voor klassen of voor individuele leerlingen. Mentor en coördinator bepalen samen wat elke leerling individueel gaat doen; voor welk vak hij extra begeleiding nodig heeft of wat zonder begeleiding kan.

Er is geen grote zelfwerkruimte; na een aantal experimenten daarmee heeft men die afgeschafte. Zelfstandig werken gebeurt gewoon in de klaslokalen, onder leiding van de eigen docent. Overigens wordt de helft van de lessen op deze school niet centraal gegeven.

### De organisatie

Hanneke Tuithof van De Breul is van mening dat de goede organisatie op haar school, onder andere op basis van eigen ervaringen en ervaringen op andere scholen, er voor zorgt dat de toename van de werkdruk voor leerlingen en docenten meevalt. De veranderingen zijn overzichtelijk en beperkt. Wel vindt ze dat de aard van het werk veranderd is. Er zijn minder toetsen, maar er is meer nakijkwerk door de vele werkstukken. Ook de voortgangsadministratie is veel uitgebreider geworden. Maar De Breul werkt al jaren met een goed taakbelastingsbeleid. Dat betekent dat er een reële vergoeding is voor de niet-lesgebonden taken. Er is een omrekenfactor voor de werkbelasting; elke sectie krijgt docenturen voor de tweede fase toegewezen (voor het niet lesgebonden werk) en verdeelt deze onderling. Dat betekent dat je bijvoorbeeld in 4-vwo een uur



Jos Collignon in 'De Volkskrant', 14 februari 1997.

minder voor de klas staat, maar dat je die vrijgekomen tijd bijvoorbeeld gebruikt voor de begeleiding van het werk aan de profielwerkstukken. Een docent besteedt dus geen zeventig, maar vijftig procent van zijn werktijd aan lesgeven.

In het Daltononderwijs is er uiteraard enthousiasme voor de zelfstandigheidsuren. Martien van Gastel van het Maurick College in Vught: 'We hebben per dag twee Daltonstroken. Leerlingen komen dan naar je toe als ze je nodig hebben. In die uren zitten nu ook bijvoorbeeld veel eindexamenkandidaten bij mij te werken. Veel leerlingen zitten in de mediatheek en ik ben er dan ook of anders mijn collega. Met een groepje leerlingen nemen we dan een hoofdstuk door. Leerlingen zien op hun rooster wie waar wanneer zit. Idealiter plannen leerlingen per week waar ze heen gaan.'

Vaste klacht op andere scholen is dat leerlingen tijdens de studiehuis- of Z-uren geen begeleiding kunnen krijgen van een vakdocent. Zo vertelt Judith Bruyns dat tijdens de Z-uren op haar school leerlingen zelf mochten kiezen welk vak ze deden, de docent surveilleerde als zijn klas Z-uur had. Er zaten dan leerlingen van allerlei klassen, allerlei vakken te doen en het surveilleren was dan ook alleen maar orde houden, 'voorkomen dat de ene leerling de andere tijdens jouw geschiedenisles met zijn wiskundeboek op de kop sloeg'. De docenten vonden dit optreden als politieagent afschuwelijk. Op haar school is dus al snel drastisch gesneden in het aantal Z-uren.

Ook anderen noemen vervelende kanten van de Z-uren: 'Ik loop rond om ze aan het werk te hou-

den, je moet ze constant achter hun broek zitten. Die laksheid, zo van ach, dat doen we straks thuis wel!'

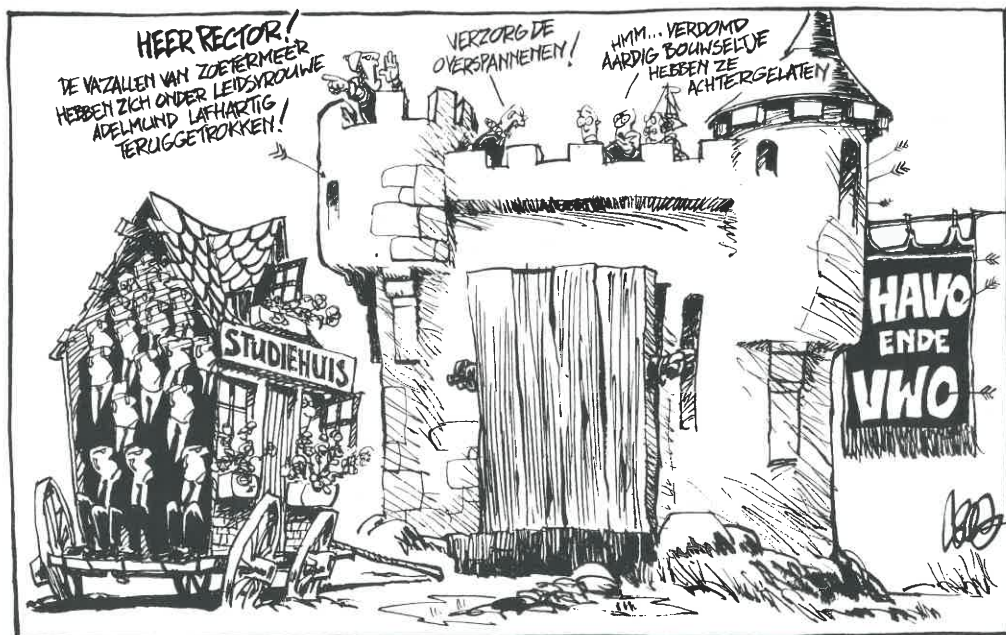
'In de Z-uren zijn de leerlingen bezig met geschiedenis, maar als ze daarmee klaar zijn mogen ze een ander vak gaan doen. Ik zit er dan bij en kan een leerling desgevraagd uitleg of raad geven. Het probleem is, dat de leerlingen, pubers van zestien, de stof niet goed overzien; ze hebben nog niet voldoende distantie tot de stof. Als ik de depressie van de jaren dertig behandel, weet ik uit ervaring wel, welke moeilijke termen en begrippen uitleg vergen. Maar nu zit ik te wachten tot de leerling om uitleg vraagt; het is heel inefficiënt om dertig maal hetzelfde probleem uit te leggen, in plaats van éénmaal.'

### Voorzieningen

Verder ontbreekt het op de helft van de scholen aan voldoende ruimte voor geschikte werkplekken. En dat is opmerkelijk omdat het hier om allemaal 'voorhoedescholen' gaat, scholen die juist goed voorzien zouden moeten zijn van de middelen om de tweede fase optimaal in te kunnen voeren. 'Ik houd mijn hart vast voor volgend jaar, als 4-havo en 5-vwo starten. In de toekomst zullen er zeker te weinig ruimtes zijn én te weinig controle. De handtekeningen op de presentielijsten zijn makkelijk te vervalsen', zegt Nico Stam van het Cambreur College.

Er zijn niet overal genoeg computers en netwerken kunnen om de haverklap stilvallen. Niet iedereen is er trouwens van overtuigd dat onderwijs zonder de nieuwe media geen toekomst meer heeft.

Henk Janssen: 'Naar mijn idee worden de mogelijkheden van ICT zwaar overschat. Informatie op cd-roms als Encarta is beknopt. ICT leidt tot vervlakking. De



Jos Collignon in 'De Volkskrant', 13 november 1998.

6

waarde van een ouderwets boek als informatiebron mag niet onderschat worden. Dat zeg ik, terwijl ik toch een echte computerfanaat ben.'

Anderen geven toe nog geen enkele ervaring te hebben met de nieuwe media.

Op het Paulus Lyceum in Tilburg zijn genoeg voorzieningen getroffen. Joke Haens: 'Er zijn enkele lokalen gehalveerd en nu deelt elke vwo-leerling met een havo-leerling een eigen werkplek. Ze kunnen daar ook hun spullen laten liggen. We hebben een stilte- en een fluisterlokaal en dan nog de mediatheek waar afgesloten ruimtes zijn waar men kan overleggen. Sinds kort mogen leerlingen walkmans ophouden tijdens zelfstudie. Dat is zo beslist na inspraak van de leerlingen zelf. Die zitten ook in een commissie die aanbevelingen doet. Het was een goede zet om leerlingen in het overleg te betrekken.'

### Wijze raad

Martien van Gastel: 'Je administratie moet heel secuur zijn, anders wordt het al gauw een puinhoop. Herkansingen veroorzaken veel ellende en kosten veel extra tijd.

Wij hebben het schooljaar in vieren gedeeld, telkens afgesloten door een toetsweek, en middenin een tussentoets. Bij cijfer 7 of meer voor de tussentoets geldt dat de leerling een bonuspunt voor zijn toets krijgt. In de centrale toetsweken is er voor de leerlingen een probleem: ze hebben wel vijftien toetsen, dus dat past niet in een week, het wordt anderhalve week. Dan is er nog een probleem: zieke leerlingen moeten inhalen. Van de vakken met onvoldoendes mogen leerlingen er maximaal twee inhalen. Die inhaalweek

is drie weken na de toetsweek, maar dan zijn er soms weer leerlingen ziek. We moeten al die toetsen zelf maken.'

Ook andere docenten wijzen op het vele werk en het belang van overleg met collega's die al ervaring met de tweede fase hebben. Zo ook Henk Bouwens van de scholengemeenschap Roncalli uit Bergen op Zoom: 'Pleeg goed overleg met je collega's over de praktische opdrachten, want anders overzien de leerlingen het vele werk niet meer. Dring er bij je schoolleiding op aan meer klokuren op je taakbelastingsformulier te laten zetten voor al die lesvoorbereiding, toetsenmakerij en dergelijke, want je hoeveelheid werk loopt anders gigantisch uit de hand. Als er nu bijvoorbeeld zestig uren op staan, maak er dan gerust maar het dubbele van! Dat is natuurlijk een impliciet verwijt aan het ministerie, dat alles op een koopje wil invoeren. En voor de leerlingen betekent de tweede fase een extra verzwaring. Er wordt in al die hoofdstukken veel te veel gestopt en er is maar weinig mogelijkheid voor klassikale instructie. Ze hebben ook te veel vakken, waar ze zonder ervoor gekozen te hebben toch aan mee moeten doen.'

### Zorgen

Al met al is het beeld van de tweede fase in de praktijk minder fraai dan het ministerie en mevrouw Netelenbos ons wel eens hebben willen doen geloven. Toch richt de kritiek op de tweede fase zich niet eens zozeer op de onderwijskundige uitgangspunten ervan. De meeste ondervraagde docenten staan positief tegenover zelfwerkzaamheid. Men erkent dat veel leerlingen beter leren als ze zelf actief bezig zijn.

De grote vraag is echter, hoe dat met de huidige middelen georganiseerd moet worden.

Wat de meeste zorgen baart, is de beperking van het aantal uren, gevoegd bij de zwaardere eisen die aan de leerlingen gesteld moeten worden.

Henk Janssen: 'Het gebrek aan lesuren is het grootste probleem. Het lukt niet meer om kwaliteit in mijn lessen te brengen. Ik sta in dubio: mijn directie wil deze generatie leerlingen niet offeren en de dupe laten worden. Maar als vakman wil ik kwaliteit blijven leveren en dus niet te veel concessies doen aan de criteria die ik van oudsher aan leerlingen stel. Dit is een gigantisch probleem. Ik kijk met zorg vooruit naar mijn volgend jaar in 5-havo: de beide eindexamenonderwerpen zijn even omvangrijk als voorheen, de boekjes zijn heus niet dunner. De eisen zijn niet teruggeschroefd. Moet ik soms in 5-havo het hele jaar met slechts die twee onderwerpen bezig zijn?

Er is nog een probleem: Bij elk vak komt de leerling nu het lokaal binnen, om dan van de docent te horen te krijgen: Ga vragen maken! Daarna krijgt hij het antwoordvel, dan nakijken en dan is de les weer voorbij. Het worden allemaal individuetjes met ieder zijn eigen leerproces. Dodelijk! Je hebt als leraar geen band meer met de klas. Er is geen groepsproces meer, hetgeen toch een wezenlijk onderdeel was van het lesgeven! Nu wil men ook in de basisvorming dergelijke wegen gaan bewandelen: ik vind dat we daar dwars voor moeten gaan liggen.'



# De regeling en de laatste wijziging

*Mensen die precies willen weten wat het examenprogramma geschiedenis en staatsinrichting in de tweede fase is, moeten op het moment daarvoor twee stukken raadplegen: de bundel Examenprogramma's profielen vwo/havo Maatschappelijke vakken van mei 1998 en het gele katern 30b van Uitleg 'aanpassing examens profielen vwo/havo van 16 december 1998. Op basis van deze stukken wordt hieronder globaal de regeling weergegeven voorzover dat nodig is in verband met de artikelen in dit nummer.*

## **Het eindexamen**

Het eindexamen bestaat zoals altijd uit het centraal examen en het schoolexamen. Het totale programma bestaat uit de domeinen A tot en met G. De beschrijving van de domeinen vindt u onder het kopje examenstof. Twee subdomeinen van B tot en met G worden in het centraal examen gevraagd, de overige subdomeinen en domeinen in het schoolexamen. De vaardigheden en benaderingswijzen uit domein A worden daarmee gecombineerd. De thema's van het centraal examen worden ruim van te voren aangekondigd.

De school mag drie subdomeinen vervangen door een overzicht van de geschiedenis van een door de school bepaalde tijdsperiode. (In het vwo: niet de twintigste eeuw, voor zolang geschiedenis tevens deel uitmaakt van het gemeenschappelijk deel.) Het Subdomein: Politiek systeem en politieke cultuur in Nederland, moeten altijd behandeld worden.

Een invulijst met behulp waarvan u de examenstof per jaar kunt indelen vindt u als bijlage bij dit artikel.

## **Het schoolexamen**

Het schoolexamen voor geschiedenis en staatsinrichting bestaat uit een examendossier met de volgende onderdelen:

- toetsen met open en/of gesloten vragen
- praktische opdrachten
  - Beperkte onderzoeksopdrachten over een historische gebeurtenis, een historisch proces of vraagstuk
  - Zelfstandig historisch onderzoek.

- profielwerkstuk, met 80 slu's, voor VWO (voor havo 40 tot 80), dat betrekking heeft op tenminste twee vakken van het profieldeel.
- handelingsdeel - vervallen voor de afzonderlijke vakken! Dit komt alleen in het algemene deel van het Programma van Toetsing en Afsluiting voor.

### *Het cijfer van het schoolexamen:*

De toetsen met gesloten en/of open vragen (onderdeel a van het schoolexamen) bepalen voor 60% het cijfer van het schoolexamen (was 40%). De praktische opdrachten (onderdeel b van het schoolexamen) bepalen voor 40% het cijfer van het schoolexamen (was 60%).

### *De praktische opdrachten :*

De school moet wat betreft de praktische opdrachten, een keuze maken tussen óf het uitvoeren van beperkte onderzoeksopdrachten (b1 in het examenprogramma) óf het uitvoeren van een zelfstandig historisch onderzoek (b2 in het examenprogramma).

De praktische opdrachten behoeven zich niet te beperken tot de in het examenprogramma aangewezen inhoudelijke domeinen. Zij kunnen er wel betrekking op hebben. Een praktische opdracht moet verlopen volgens een uitgewerkt stappenplan met gebruikmaking van beoordelingscriteria die vooraf aan de kandidaat bekend zijn gemaakt.

## **De examenstof in hoofdkoppen**

### **Eindtermen: vaardigheden**

De eindtermen vaardigheden zijn voor havo en vwo gelijk!

#### *Domein A. Vaardigheden en benaderingswijzen*

Domein A is onderverdeeld in drie subdomeinen:

##### *- Subdomein informatievaardigheden*

De kandidaat kan:

1. verschillende typen vragen herkennen en zelfstandig vragen formuleren.
2. aan de hand van gegeven of zelf geformuleerde vragen uit eenvoudig bronnenmateriaal bruikbare historische gegevens selecteren.
3. informatie aan de hand van gegeven of zelf geformuleerde vragen mede met behulp van ICT verwerken en daaruit beredeneerde conclusies trekken.
4. de resultaten van een leeractiviteit overdragen aan anderen
5. gebruik maken van informatie- en communicatietechnologie bij het raadplegen, verwerken en presenteren van informatie.

##### *- Subdomein onderzoeksvaardigheden*

De kandidaat kan:

6. een historisch onderzoek, opzetten, uitvoeren en presenteren.

##### *- Subdomein oriëntatie op studie en beroep*

7. De kandidaat heeft informatie ingewonnen over vervolgonderwijs waar- in het vak geschiedenis een rol speelt.
8. De kandidaat is nagegaan in hoeverre hij een studiehouding, belangstelling en vaardigheden bezit die wenselijk dan wel noodzakelijk worden geacht voor vervolgonderwijs.

*Dit laatste subdomein, het 'handelings-deel', komt in de artikelen hier en daar nog wel voor maar dit subdomein is geen onderdeel meer van de 'toetsing' per vak.*

### **Eindtermen: vakinhoud VWO**

#### *Domein B. Levensonderhoud*

Subdomein: Levensonderhoud en sociale verhoudingen

1. De kandidaat kan uitleggen onder invloed van welke omstandigheden en processen tijdens de overgang van een agrarisch-stedelijke naar een industriële maatschappij veranderingen zijn opgetreden in de economische en sociale structuur.

#### *Domein C. Primaire samenlevingsverbanden*

Subdomein: Primaire samenlevingsverbanden en opvoeding

2. De kandidaat kan uitleggen onder invloed van welke omstandigheden en processen in Europa omvang en samenstelling van primaire samenlevingsverbanden en hun maatschappelijke functies zich tijdens de overgang van een agrarisch-stedelijke naar een industriële maatschappij hebben ontwikkeld.

3. De kandidaat kan historische interpretaties van de betekenis van gevoelsuitingen tussen opvoeders en kinderen in primaire samenlevingsverbanden met elkaar vergelijken en zijn eigen voorkeur voor een van deze interpretaties beargumenteren.

#### *Domein D. Staat, natie en politiek*

Subdomein: Politiek systeem en politieke cultuur in Nederland

4. De kandidaat kan uitleggen onder invloed van welke omstandigheden en processen het politiek systeem en de politieke cultuur in Nederland zich sinds het midden van de negentiende eeuw hebben ontwikkeld.

Subdomein: Totalitaire staten en systemen

5. De kandidaat kan uitleggen onder invloed van welke omstandigheden en processen totalitaire systemen en staten zich in de twintigste eeuw hebben ontwikkeld. Daarbij betreft hij een fascistisch of communistisch stelsel.

Subdomein: Staats- en natievorming

6. De kandidaat kan uitleggen onder invloed van welke omstandigheden en processen staats- en natievorming in de moderne tijd heeft plaatsgevonden.

#### *E. Domein E. Oorlog en vrede*

Subdomein: Internationale betrekkingen en oorlogvoering

7. De kandidaat kan uitleggen onder invloed van welke omstandigheden en processen in de moderne tijd veranderingen zijn opgetreden in de internationale betrekkingen op het gebied van vrede en veiligheid en oorlogvoering.

#### *Domein F. Ontmoetingen tussen culturen*

Subdomein: 'Niet-westerse' samenlevingen

8. De kandidaat kan uitleggen onder invloed van welke omstandigheden en processen 'niet-westerse' samenlevingen zich in de tijd, voorafgaande aan

contacten met het westen, hebben ontwikkeld.

Subdomein: Contacten tussen westerse en 'niet-westerse' samenlevingen

9. De kandidaat kan uitleggen hoe westerse en 'niet-westerse' samenlevingen elkaar voor en tijdens de Europese expansie, en in de post-koloniale periode hebben beïnvloed.

#### *Domein G. Zingeving en cultuur*

Subdomein: Oude culturen en de westerse samenleving

10. De kandidaat kan uitleggen welke invloeden oude culturen rond de Middellandse Zee hebben uitgeoefend op de ontwikkeling van de westerse samenleving.

Subdomein: Volkscultuur: vormgeving van het dagelijks leven

11. De kandidaat kan uitleggen onder invloed van welke omstandigheden en processen verschillen in gedrag en gedragsvoorschriften tussen sociale lagen en tussen groeps culturen in Europa tijdens Middeleeuwen en vroeg-moderne tijd vorm hebben gekregen.

Subdomein: Religie en levensbeschouwing

12. De kandidaat kan uitleggen op welke wijze en onder invloed van welke omstandigheden en processen de betekenis van religie en levensbeschouwing in de westerse samenleving in de moderne tijd is veranderd.

### **Eindtermen: vakinhoud HAVO**

#### *Domein B. Levensonderhoud - havo 1*

#### *Domein C. Primaire samenlevingsverbanden – alleen 2*

#### *Domein D. Staat, natie en politiek - vwo 4 en 5 wordt havo 3 en 4*

#### *Domein E. Oorlog en vrede - vwo 7 wordt havo 5*

#### *Domein F. Ontmoetingen tussen culturen - vwo 9 wordt havo 6*

subdomein: Migratie en culturele beïnvloeding

7. De kandidaat kan uitleggen op welke wijze migratiebewegingen van invloed zijn geweest op culturele veranderingen tijdens de overgang van een agrarisch-stedelijke naar een industriële maatschappij.

#### *Domein G. Zingeving en cultuur - vwo 11 wordt havo 8*

## De subdomeinen in het schoolexamen

Schooljaar >	1998/99	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
<b>1. Levensonderhoud en sociale verhoudingen</b>	cse Ned 1880-1919	cse Ned 1880-1919			
<b>2. Primaire samenlevingsverbanden en opvoeding</b>					
<b>3. Politiek systeem en politieke cultuur in Nederland</b>					cse Politiek systeem en politieke cultuur in Nederland
<b>4. Totalitaire staten en systemen</b>				cse Sovjet Unie	cse Sovjet Unie
<b>5. Internationale betrekkingen en oorlogvoering</b>		cse Duitsland en Europa 1945-2000	cse Duitsland en Europa 1945-2000		
<b>6 Contacten tussen westerse en niet westerse samenlevingen</b>	cse Europa 1150-1350		cse Nederland en Nederlands Indië 1600-1949	cse Nederland en Nederlands Indië 1600-1949	
<b>7. Migratie en culturele opvoeding</b>					
<b>8. Volkscultuur: vormgeving van het dagelijks leven</b>					

- 1 = slecht,  
**Toetsing in het schoolexamen**  
2 = onvoldoende,  
3 = voldoende,  
4 = goed,  
5 = zeer goed

Jetty Bouma

# Het examendossier

*Met de invoering van de tweede fase in havo en vwo doet ook het fenomeen schoolexamen in de vorm van het examendossier zijn intrede. Deze nieuwe examenvorm is in het examenprogramma geschiedenis en staatsinrichting beschreven, maar blijkt in de praktijk op vele verschillende manieren vorm te kunnen krijgen.<sup>1</sup> In dit artikel leest u hoe men in het Cito erover denkt. Ook worden suggesties gedaan voor de oplossing van enkele praktische problemen.*

10

## **Wat is een examendossier?**

Het examendossier is de verzameling eisen waaraan de leerling moet voldoen en de prestaties die hij of zij daarop heeft geleverd. Deze prestaties worden uitgedrukt in cijfers en waarden (en zijn behoudens sommige praktische problemen, in een map of dossier op te slaan).<sup>2</sup>

De eisen waaraan de leerling moet voldoen, worden vastgelegd in het PTA (programma van toetsing en afsluiting). De prestaties die de leerling levert op de verschillende onderdelen worden uitgedrukt in cijfers en waarden (onvoldoende, voldoende, goed) en moeten gedurende de hele tweede fase worden bijgehouden. Hoe dit wordt bijgehouden, kan de school zelf bepalen. Net als in het verleden kunt u de opgaven van schriftelijke toetsen overigens geheim houden zodat ze meermalen kunnen worden gebruikt. Alleen de cijfers worden dan, ingevuld in een cijferlijst, in het examendossier van de leerling opgenomen.

De onderdelen van het schoolexamen zijn: toetsen met open en/of gesloten vragen, praktische opdrachten en een profielwerkstuk.

Het in het examenprogramma beschreven handelingsdeel is door de 'Aanpassingen examens profielen vwo/havo' (gepubliceerd in *Uitleg*, gele katern 16 december 1998) geschrapt als verplicht onderdeel van het schoolexamen.

De invoering van een examendossier betekent niet dat alle cijfers en alle werken vanaf klas 4 meetellen voor het schoolexamencijfer. Bij het examendossier gaat het om toetsing en niet om onderwijs, ook al zijn die twee niet altijd strikt te scheiden. Dat wil zeggen dat opdrachten die vooral bedoeld zijn om de leerling bepaalde vaardigheden aan te leren, geen onderdeel zijn van het examendossier, maar praktische opdrachten waarin de leerling laat zien dat hij of zij bepaalde vaardigheden beheerst, wel.

'Proefwerken' die een afgerond, groter geheel van de leerstof toetsen en daarmee dit onderdeel voor het schoolexamen in feite afsluiten, kunnen deel uitmaken van het examendossier, maar proefwerken en overhoringen die de bedoeling hebben een tussenstand in

de leerweg van leerlingen te bepalen, passen hier niet in. Deze kleinere, niet-afsluitende overhoringen, proefwerken en opdrachten kunnen nog wel steeds worden gegeven en u mag er ook nog steeds cijfers voor geven. Ervan uitgaande dat het jaarklassensysteem voorlopig blijft bestaan, kunnen die cijfers meetellen voor de overgang van klas 4 naar 5 en van klas 5 naar 6. Deze cijfers hoeven dus niet gedurende de hele tweede fase te worden bewaard.

## **Het programma van toetsing en afsluiting (PTA)**

Het PTA is in de eerste plaats bedoeld voor de leerling. Hij of zij moet aan de hand van het PTA kunnen nagaan wat er het komende jaar (jaren) van hem of haar verwacht wordt. Daarom is het van belang voor een duidelijke opzet te zorgen, die bij alle vakken dezelfde is.

Een PTA zal in het algemeen te verdelen zijn in een algemeen gedeelte, een profielspecifiek deel en een vakspecifiek deel.

In het algemene deel komen onder meer regels voor het herexamen van het schoolexamen, regels voor de herkansingen, regels met betrekking tot

beheer, fraude en arbitrage, een overgangsregeling en regels voor leerlingen die tussentijds instromen. Dit gedeelte zal in het algemeen door de schoolleiding worden ingevuld. Docenten vullen vooral het profielspecifieke en vakspecifieke deel in.

Bij het profielspecifieke deel gaat het om regels voor en planning van het profielwerkstuk en oriëntatie op studie en beroep. In het vakspecifieke deel voor geschiedenis en staatsinrichting staan de inhoud, planning en regels voor de toetsen met open en gesloten vragen en praktische opdrachten die onderdeel zijn van het schoolexamen. De toetsen bepalen voor 60% en de praktische opdrachten 40% van het schoolexamencijfer. (In het gemeenschappelijk deel vwo respectievelijk 70% en 30%.)

Ook moet er aandacht worden besteed aan de studielasturen. Richting gevend daarbij kunnen de thema's voor het centrale examen zijn.<sup>3</sup> Beide thema's gaan uit van 26 slu's. Dit zou een richtlijn kunnen zijn voor de andere thema's die uit de subdomeinen worden ontwikkeld. In het voorbeeld krijgen de thema's voor het schoolexamen profieldeel vwo iets meer studielasturen.

Het profielspecifieke en het vakspecifieke deel van het PTA samen geven de leerling een overzicht van de eisen waaraan voor het schoolexamen moet worden voldaan.

### Toetsen met open en gesloten vragen

Het is de bedoeling dat in het examendossier alleen afsluitende toetsen worden opgenomen, zoveel mogelijk op eindniveau.

De weging van de verschillende toetsen mag verschillen. Zo ligt het (met het oog op het eindniveau) voor de hand een toets in vwo 4 minder zwaar mee te tellen dan een toets in vwo 6. Er mogen naast schriftelijke ook mondelinge toetsen worden gegeven.

De leerstof in het gemeenschappelijke deel (vwo) en het profieldeel moet over de leerjaren en de toetsen worden verdeeld. Daarvoor is het meer dan in het verleden nodig om de leerstof al vanaf klas vier te plannen.

Daarbij dient rekening te worden gehouden met:

- de verdeling van het vak over de leerjaren (vwo gemeenschappelijke deel en profieldeel);

<b>havo 240 sl</b>	<b>6 thema's voor het schoolexamen praktische opdracht(en)</b>	<b>6 x 26 =</b>	<b>156</b>
	<b>2 thema's voor het centrale examen excursies/oefenen vaardigheden</b>	<b>2 x 26 =</b>	<b>52</b>
	<b>totaal</b>		<b>7</b>
			<b>240</b>
<b>vwo 80 slu gem. deel</b>	<b>3 thema's voor het schoolexamen praktische opdracht</b>	<b>3 x 20 =</b>	<b>60</b>
	<b>totaal</b>		<b>20</b>
			<b>80</b>
<b>vwo 360 sl</b>	<b>9 thema's voor het schoolexamen praktische opdracht(en)</b>	<b>9 x 28 =</b>	<b>252</b>
	<b>2 thema's voor het centrale examen excursies/oefenen vaardigheden</b>	<b>2 x 26 =</b>	<b>52</b>
	<b>totaal</b>		<b>21</b>
			<b>360</b>

Voorbeeld van de verdeling van slu's.

- de (sub)domeinen die in het centrale examen worden getoetst en dus geen deel uit mogen maken van het schoolexamen geschiedenis in het profieldeel;
- het aantal schriftelijke toetsen dat u als onderdeel van het schoolexamen per jaar en in totaal wilt (of mag) afnemen;
- en eventueel welke raakvlakken er in de leerstof zijn met andere vakken (zoals maatschappijleer en aardrijkskunde).

Basis voor deze leerstofplanning is uiteraard het examenprogramma, maar hij zal veelal voor een groot deel gebaseerd zijn op de te gebruiken methode.

Om de toetsdruk niet al te groot te maken zou elk subdomein kunnen worden afgesloten met één toets (voor havo in totaal zes toetsen, voor vwo in het gemeenschappelijk deel drie en in het profieldeel negen toetsen).

### Praktische opdrachten

Praktische opdrachten zijn primair bedoeld om de algemene (vakoverstijgende) vaardigheden te toetsen. Daarbij krijgen informatie- en onderzoeksvaardigheden en de presentatie- en communicatievaardigheden bijzondere aandacht. De eisen die in dit verband aan de leerlingen worden gesteld, staan beschreven in domein A van het examenprogramma. Het toetsen van deze vaardigheden is echter niet los te zien van de vakinhoud. In de praktijk betekent dit dat een leerling die het vak niet heeft gevolgd of niet voldoende beheerst, een praktische opdracht niet (in de daarvoor bestemde tijd) voldoende kan maken.

Met deze opdrachten zal de leerling langere tijd bezig zijn. Hoewel de studielast van tien tot twintig uur per opdracht uit de formele regelgeving is verdwenen, is dit toch nog steeds een goede richtlijn voor de duur van een dergelijke praktische opdracht.

In het examenprogramma voor geschiedenis en staatsinrichting-profieldeel worden twee typen praktische opdrachten onderscheiden: de 'kleine' praktische opdrachten (b1) en een 'grote' praktische opdracht (b2). In het examenprogramma voor geschiedenis en staatsinrichting in het gemeenschappelijk deel wordt een dergelijk onderscheid niet gemaakt. Bij geschiedenis gaat het bij de 'kleine' opdrachten om 'beperkte onderzoeksopdrachten over een historische gebeurtenis, een historische proces of vraagstuk' terwijl bij een 'grote' opdracht 'het uitvoeren van een zelfstandig historisch onderzoek, overeenkomstig domein A, subdomein onderzoeksvaardigheden' aan de orde is.

In de 'Aanpassingen van december 1998' is bepaald dat de school een keuze moet maken uit de typen opdrachten: óf het uitvoeren van enkele kleine onderzoeksopdrachten (b1), óf het uitvoeren van één zelfstandig onderzoek (b2). Bovendien is aangegeven dat de praktische opdrachten zich niet hoeven te beperken tot de in het examenprogramma aangewezen inhoudelijke domeinen. Zij kunnen er wel betrekking op hebben, maar een vaardigheid die in het examenprogramma in domein A is genoemd, kan soms ook heel goed worden getoetst aan de hand van een geheel ander onderwerp.



Is het nu de bedoeling dat elk vak alle vaardigheden uit domein A toetst? Nee, dat is uit praktische overwegingen niet mogelijk en ook niet nodig. Elke leerling moet wel via praktische opdrachten laten zien dat hij of zij alle vaardigheden beheerst, maar dat kan en moet verdeeld over diverse vakken gebeuren. Het gaat immers ook om toetsing van algemene vaardigheden. Er bestaat ook de mogelijkheid een praktische opdracht mee te laten tellen voor meerdere vakken, bijvoorbeeld een onderzoeksoopdracht naar verkiezingsuitslagen voor geschiedenis en maatschappijleer.

Hoe komt een leerling aan een goede praktische opdracht om uit te voeren? Er zijn verschillende benaderingen mogelijk.

- U formuleert één opdracht voor alle leerlingen.
- U formuleert diverse opdrachten waaruit de leerling kan kiezen.
- U maakt een lijstje met onderwerpen. De leerling kiest daaruit en bepaalt vervolgens zelf in hoge mate de inhoud van de opdracht (type activiteiten, presentatievorm).
- De leerling bedenkt het onderwerp, het type activiteiten en de presentatievorm helemaal zelf.

De eerste benadering sluit nauw aan op de huidige praktijk bij veel vakken, maar past niet goed bij een meer individuele manier van werken van leerlingen. Uit ervaringen van een netwerk van scholen die al werken met het examendossier, blijkt dat de tweede en derde benadering het beste voldoen.

Als u de opdrachten formuleert, is er een beter zicht op de vaardigheden die erin vertegenwoordigd zijn. Bovendien is het voor leerlingen vaak lastig om zelf haalbare onderwerpen en activiteiten te bedenken bij een vak.

Leerlingen hebben in het begin van klas 4 meer sturing nodig dan in het examenjaar. Daarom is het verstandig om te beginnen met korte oefenopdrachten en in de eerste opdracht(en) die leerlingen uitvoeren vrij veel sturing aan te brengen. Daarna kan een zekere opbouw plaatsvinden van meer naar minder gestuurd.

Het vierde niveau past het beste als afsluiting bij het profielwerkstuk. In ieder geval moet de leerling een praktische opdracht zelfstandig uitvoeren, inclusief de planning van werkzaamhe-

den. U kunt onderweg wel enige begeleiding geven. Vaak zal dat ook noodzakelijk zijn. Bovendien biedt begeleiding de mogelijkheid om de authenticiteit van het leerling-werk in de gaten te houden.

### ***Cito-handleiding praktische opdrachten***

Voor u, uw collega's en de leerlingen, is het overzichtelijk om de formulering van praktische opdrachten op te bouwen volgens een min of meer vast raamwerk.<sup>4</sup> Zowel u als de leerling kunnen dan snel en gemakkelijk nagaan welke algemene vaardigheden aan bod zijn geweest in de tot dan toe gemaakte opdrachten en welke opdrachten in aanmerking komen om het ontbrekende aan te vullen. Een raamwerk bevordert de afstemming tussen vakken, zowel tekstueel als inhoudelijk.

#### **leerlingboekje**

- 1 het voorblad
- 2 de inleiding
- 3 wat moet je doen?
- 4 de beoordeling

#### **docentenhandleiding**

- 1 het voorblad
- 2 de motivering van de opdracht
- 3 de plaats in het programma
- 4 de vakinhoudelijke eindtermen
- 5 de vaardigheden
- 6 de uitvoering
- 7 het geschatte aantal studielasturen

#### **beoordelingsmodel**

- 1 het voorblad
- 2 de beoordelingslijst
- 3 de beoordelaarsinstructie
- 4 de beoordelingslijst met beoordelingsaspecten

#### **Tips**

- Stem het taalgebruik af op de leerling.
- Spreek de leerling direct aan en vermijd passief taalgebruik.
- Gebruik geen lange en ingewikkelde zinsconstructies.
- Gebruik geen dubbele ontkenningen.
- Vermijd negatief gestelde formuleringen.
- Maak het leerlingboekje (exclusief bijlagen) niet groter dan 600 woorden.

– leerlingenboekje algemeen

## Het profielwerkstuk

Het profielwerkstuk vormt voor de leerling een soort meesterproef op het gebied van vaardigheden. In het profielwerkstuk worden door de leerling op zo zelfstandig mogelijke wijze allerlei vaardigheden op geïntegreerde wijze getoond.

Het profielwerkstuk moet ten minste twee vakken uit het profieldeel betreffen.

Wat moet het aandeel van elk vak zijn?

Er moet in ieder geval sprake zijn van integratie van vakken. De mate van integratie kan op een praktische manier benaderd worden. Afgesproken kan bijvoorbeeld worden dat bij het eerste contactmoment tussen een leerling en de beide vakdocenten als begeleiders hierover tot overeenstemming wordt gekomen. Met andere woorden: als

beide begeleiders vinden dat hun vak voldoende (geïntegreerd) aan bod komt, is aan deze eis voldaan. Het aantal van twee vakken is een minimum; meer mag dus ook. Een derde vak kan zelfs afkomstig zijn uit het gemeenschappelijke deel of het vrije deel.

Omdat het profielwerkstuk bedoeld is als een soort meesterproef op het gebied van vaardigheden ligt het voor de hand om dit zoveel mogelijk aan het eind van de leerweg te plaatsen, dus in het laatste leerjaar en de praktische opdrachten daaraan vooraf te laten gaan. Daarbij is het wel verstandig om het profielwerkstuk voor of direct na de kerstvakantie van het laatste leerjaar te laten afronden.

Wellicht is het verstandig om de leerlingen al vóór de grote vakantie tussen



### Tips

- Formuleer de inleiding zo kort mogelijk.
- Beschrijf een vakspecifieke situatie. Beschrijf de situatie zo mogelijk in de vorm van een casus.
- Zorg ervoor dat deze situatie realiteitswaarde heeft.
- Formuleer een duidelijke probleemstelling c.q. zorg ervoor dat de leerling de probleemstelling uit de inleiding kan halen.
- Stem de inleiding en de toelichting op het voorblad op elkaar af.
- Geef voldoende, maar geen overbodige informatie.

#### – inleiding leerlingenboekje

Uit de Handleiding Praktische Opdrachten.

### Tips

- Maak er geen kookrecept van.
- Beperk het aantal deelopdrachten.
- Geef voldoende, maar geen overbodige informatie.
- Orden de deelopdrachten chronologisch. De eerste deelopdracht is het maken van een plan van aanpak. De laatste deelopdracht is het presenteren van de bevindingen aan anderen.
- Geef bij een deelopdracht aan of de leerling bepaalde informatie moet opnemen in het logboek.
- Geef bij een deelopdracht aan of de leerling een tussentijds resultaat moet laten zien. Maak hier alleen gebruik van wanneer dit voor de voortgang echt noodzakelijk is.
- Laat de leerling altijd een plan van aanpak opstellen en dit ter goedkeuring overleggen. U hebt daarmee controle op wat de leerling gaat doen en tijdens het proces kunt u aan de hand van het logboek en een paar gerichte vragen aan de leerling zicht krijgen op het proces. Bovendien kunt u dan beoordelen of de leerling authentiek werk levert.
- Geef aanwijzingen wanneer het plan van aanpak niet voldoet en laat de leerling het plan bijstellen.
- Vermeld welke omvang (bijvoorbeeld in tijd of in aantal woorden) de presentatie moet hebben. Het inschatten van de benodigde studielast voor de leerling is zeker in het begin moeilijk, zowel voor de docent als voor de leerling. De tijdinvestering van sommige activiteiten wordt vaak onderschat.

#### – bij 'Wat moet je doen' II boekje

het voorlaatste en het laatste leerjaar een start te laten maken het profielwerkstuk: het kiezen van de vakken, een onderwerp en wellicht de vraagstelling. Uzelf kunt zich dan alvast oriënteren en de leerlingen kunnen daarna de vakantie meteen aan de slag. Bovendien kan bij een start voor de zomervakantie de begeleidingstijd van docenten beter worden ingeroosterd.

## Cito-handleiding profielwerkstuk

In samenwerking met enkele projectscholen heeft het Cito een handleiding voor het profielwerkstuk samengesteld.<sup>5</sup> Deze handleiding besteedt aandacht aan de specifieke instructie voor het profielwerkstuk: de formulering van de opdracht, het verloop van het proces en de begeleiding daarbij, de beoordeling van zowel het proces als het resultaat en de organisatorische consequenties voor de school.

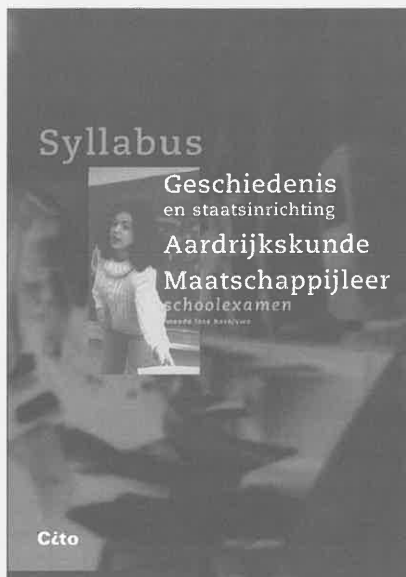
Voor de beoordeling van het profielwerkstuk zijn drie beoordelingsmomenten ingebouwd. Eerst is er het moment waarop de leerling komt met het uitgewerkte voorstel over de inhoud en de opbouw van het werkstuk. Daarna het moment waarop de leerling alle benodigde informatie heeft verzameld, zoals literatuur en meetresultaten. En als laatste is er de presentatie van het eindresultaat.

Deze stapsgewijze beoordeling mondt uit in de eindbeoordeling. Deze moet voldoende zijn, anders mag de leerling immers niet deelnemen aan het centraal examen.

De beoordeling vindt plaats aan de

## Meer informatie

Veel meer informatie over de regels en mogelijke aanpak van de school-examens en de invulling van het examendossier is te vinden in de door het Cito uitgegeven *Syllabus geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde en maatschappijleer schoolexamen tweede fase havo/vwo*.



14

In deze syllabus worden hoofdstukken gewijd aan het opzetten van een PTA, zowel inhoudelijke als organisatorische aspecten van toetsen met open en gesloten vragen, praktische opdrachten, profielwerkstuk en de rol van de vakken bij oriëntatie op studie en beroep. Ook zijn diverse voorbeelden opgenomen, onder meer van een PTA, onderwerpen en beoordelingsmodellen voor praktische opdrachten en profielwerkstuk en activiteiten in het vrije deel.

Te bestellen bij het Cito, sectie Verkoop, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem, tel. (026) 352 15 90, fax (026) 352 11 35, E-mail: [verkoop@cito.nl](mailto:verkoop@cito.nl), Internet: [www.cito.nl](http://www.cito.nl)

hand van een beoordelingsschema waarin een aantal beoordelingsaspecten is opgenomen.

De leerlingen moeten het profielwerkstuk zelfstandig maken. Toch is een zekere mate van begeleiding onvermijdelijk. De leerlingen kunnen derhalve zoonodig hulp krijgen ter verbetering van hun product en/of werkwijze. Als in eerste instantie het resultaat van een activiteit onvoldoende is, kan de docent afspraken maken en aanwijzingen geven die tot verbetering leiden. In tweede instantie kan dan voor die activiteit wel een lagere maximumscore behaald worden.

### Oriëntatie op studie en beroep

In de examenprogramma's geschiedenis en staatsinrichting was voorzien in een handelingsdeel dat vooral bestond uit activiteiten in het kader van de oriëntatie op studie en beroep. Door de aanpassingen in de *Uitleg* van 16 december 1998 is dit deel van de examenprogramma's vervallen. De school kan zelf bepalen hoe oriëntatie op studie en beroep wordt vormgegeven. Dit kan in het vrije deel van elk profiel met daarnaast de begeleiding door de decaan, de deelname aan voorlichtingsbijeenkomsten en dergelijke. Daarmee is de bemoeienis van de vakken met oriëntatie op studie en beroep niet tot nul gereduceerd. Het blijft van belang dat leerlingen de relatie zien tussen de kennis en vaardigheden in de verschillende vakken en te kiezen studies en beroepen. De eindtermen 7 en 8 in domein A (sub-domein Maatschappij, studie en beroep) zijn gehandhaafd gebleven. Deze maatregel betekent dat het handelingsdeel voor geschiedenis als onderdeel van het PTA komt te vervallen. In plaats daarvan is het wel aan te bevelen regels op te nemen voor de invulling van de oriëntatie op studie en beroep.

Vanuit het vak kunt u op verschillende manieren een bijdrage leveren aan de oriëntatie op studie en beroep:

- door bij de lesinhoud waar mogelijk een koppeling te maken naar studie en beroep,
- door in praktische opdrachten aspecten van studie en beroep een plaats te geven,
- door mede vanuit het vak invulling te geven aan activiteiten in het vrije deel.

### Noten

1. Cfi (ministerie OC&W), *Examenprogramma profielen vwo/havo. Maatschappelijke vakken* (Den Haag, mei 1998).
2. Cito/PMVO, *Het wordt een klapper: Video, Discussiewijzer en Draaiboek programma van toetsing en afsluiting* (Arnhem, juni 1998). De video geeft een beeld van de ervaringen van netwerkscholen die in de jaren 1996-1998 met het examendossier geëxperimenteerd hebben en kan u op ideeën brengen en/of stimuleren om het examendossier op uw eigen school vorm te geven.
3. Cito/Cevo, *Syllabus voor de centrale examens in de tweede fase havo/vwo geschiedenis en staatsinrichting* (Arnhem, juni 1998). Hierin staan ook de thema's voor het centrale examen tot en met 2003 vermeld. Deze syllabus is in juni 1998 naar alle scholen gestuurd.
4. De uitwerking van het raamwerk staat beschreven in M. van der Krogt en R. Sinkeldam, *Handleiding praktische opdrachten* (Arnhem, april 1998). Hierin zijn voor verschillende vakken voorbeelden van praktische opdrachten opgenomen. Daarnaast is er de bundel *Praktische opdrachten geschiedenis* (Arnhem 1999) waarin acht voorbeelden van praktische opdrachten volgens het Cito raamwerk zijn opgenomen. Bij beide bundels zijn diskettes zodat het materiaal gemakkelijk vermenigvuldigd en desgewenst aangepast kan worden naar uw eigen wensen.
5. R. Sinkeldam en M. van der Krogt, *Handleiding profielwerkstuk* (Arnhem, september 1998).



**Een examendossier samenstellen**

Ad Oostveen

# Omggaan met praktische opdrachten

*In het nieuwe schooljaar zullen alle docenten in de bovenbouw moeten werken met een examendossier. Dat dossier vervangt de huidige schoolonderzoekregeling.*

*Het Peellandcollege te Deurne nam schoolbreed deel aan de proefprojecten voor het examendossier en het profielwerkstuk die door het Cito werden gecoördineerd.*

*Ad Oostveen geeft op basis van zijn ervaringen aanbevelingen voor het opzetten van het examendossier door de vaksectie. Daarnaast bespreekt hij enkele praktische opdrachten die door zijn vaksectie zijn gemaakt tijdens de proefperiode.*

15

Een examendossier bestaat in principe uit de volgende onderdelen:

- toetsen met open of gesloten vragen,
- praktische opdrachten,
- het profielwerkstuk en
- het handelingsdeel.

Voor het vaststellen van het programma van toetsing en afsluiting van het examendossier geschiedenis zijn in ieder geval onderdeel a, b en d belangrijk. Omdat een leerling zelf mag bepalen over welke vakken hij of zij een profielwerkstuk zal gaan maken en de organisatie hiervan in eerste instantie een schoolaangelegenheid zal zijn, hoeft een geschiedenissectie zich over onderdeel c vooralsnog niet druk te maken.

Om het geheel zo eenvoudig mogelijk te houden wil ik beknopt via een stappenplan aangeven wat er moet gebeuren voor het volgende schooljaar.



*Ad van Oostveen legt de gang van zaken uit aan enkele leerlingen.*

**Ad Oostveen is docent geschiedenis en staatsinrichting op het Peelland College in Deurne.**



*Leerlingen van 4-vwo met hun verslagen van het krantenproject.*

*Stap 1: De keuze van een methode voor de tweede fase*  
 Waarschijnlijk hebben de meeste vaksecties dit inmiddels al gedaan.

*Stap 2: Vaststellen welke en hoeveel praktische opdrachten men wil laten maken en op welk moment*  
 De sectie heeft de keuze tussen het uitvoeren van een zelfstandig historisch onderzoek of het uitvoeren van beperkte onderzoeksopdrachten. Omdat het zelfstandig historisch onderzoek veel lijkt op het maken van een geschiedeniscriptie, is het de vraag of zo'n uitgebreide scriptie noodzakelijk is. Iedere leerling is toch al verplicht om een profielwerkstuk te maken waarbij vaak dezelfde vaardigheden aan bod komen. Dit profielwerkstuk zou de bekroning moeten zijn van alle vaardigheden die tijdens de tweede fase aangeleerd zijn. Dit pleit mijns inziens voor het laten maken van beperkte onderzoeksopdrachten. Indien men hiervoor kiest heeft de sectie de keuze om uit te gaan van de mogelijkheden die de nieuwe lesmethode biedt of zelf aan de slag te gaan en opdrachten te verzinnen.

Bij het samenstellen van praktische opdrachten dient men in ieder geval rekening houden met het feit dat de beoordelingscriteria vooraf duidelijk moeten zijn voor de leerling. Men zal deze het liefst volgens een 'standaard raamwerk' maken. Bij het Cito heeft men hiervan voorbeelden. (Zie daarvoor de Cito-publicatie van Marlies van der Krogt en Roel Sinkeldam, die op p. 12 is besproken.)

Zorg ervoor dat iedere leerling door middel van een beperkt logboek bijhoudt hoe het onderzoeksproces doorlopen wordt. Dit moet namelijk bij de beoordeling meegewogen worden.

Het is aan te raden om de praktische opdrachten af te ronden in de voorbereidingsklas, omdat de leerlingen aan het begin van het examenjaar hun handen vol zullen hebben aan het maken van een profielwerkstuk.

*Stap 3: Het verdelen van de stof over de totale lesperiode in de bovenbouw en het vaststellen van de momenten van toetsing*

Een aantal factoren speelt hierbij een rol. Uitgangspunt hierbij is vanzelfsprekend de urenverdeling in de bovenbouw. Daarnaast bepaalt iedere school afzonderlijk wanneer en hoeveel schoolexamens toetsen te geven. Dan moet worden vastgesteld op welk moment de praktische opdrachten worden versprekt, begeleid en uiteindelijk moeten worden ingeleverd en beoordeeld. Twee subdomeinen worden al getoetst bij het Centraal Schriftelijk Eindexamen. Hierover verschijnen aparte katernen die in de examenklas behandeld moeten worden. Deze subdomeinen mogen geen onderdeel uitmaken van het schoolexamen en dus ook niet van het examendossier.

Als men rekening houdt met bovenstaande factoren kan men uitgaan van een periode die loopt tot uiterlijk kerstmis van de eindexamenklas. Daarin

moeten voor het schoolexamen havo zes subdomeinen worden behandeld en voor het schoolexamen vwo negen subdomeinen.

Na kerstmis en wellicht nog eerder moeten de twee eindexamenonderwerpen behandeld worden.

Deze subdomeinen moeten evenredig verdeeld over de lesperiode behandeld en getoetst worden.

De sectie zou kunnen kiezen voor drie schoolexamens toetsen waarbij op het havo er telkens twee subdomeinen getoetst worden en op het vwo telkens drie subdomeinen. Het is aanbevelenswaardig om zeker twee van de drie toetsen af te nemen in de voorbereidingsklassen (4 havo of 4/5 vwo) na het afsluiten van de behandeling van de genoemde subdomeinen.

Uiteraard mag een sectie zelf bepalen hoeveel toetsen er worden gegeven in het kader van het eindexamendossier. Dit is mede afhankelijk van hoe de school het programma van toetsing en afsluiting vaststelt.

Toch pleit ik ervoor om het aantal toetsen die meetellen voor het schoolexamen te beperken. Immers het gaat om examenwerk en de toetsen zouden een voorbereiding moeten zijn op het maken van CSE-toetsen. Bovendien loopt u het risico opgezadeld te worden met het maken van veel herkansingen. Voortgangstoetsen die meetellen voor de overgang kunnen gegeven worden zoveel als u dat zelf nodig vindt.

*Stap 4: het vaststellen van het handelingdeel*

Hierbij kan men zich beperken tot de examenvoorschriften.

Stap 1 tot en met 4 zult u moeten afronden voor het nieuwe schooljaar begint. Immers leerlingen dienen van meet af aan te weten waar ze aan toe zijn in de tweede fase. Het zal ze helpen bij het maken van een planning. Het zal u helpen bij het maken van studiewijzers.

### ***Twee voorbeelden van praktische opdrachten***

Hieronder worden twee praktische opdrachten besproken die op het Peellandcollege zijn gemaakt tijdens de periode van de proefprojecten voor het profieldeel van 4-havo en 5-vwo. Het gaat om een krantenproject en een essay-opdracht.

### • **Het krantenproject**

Binnen het gekozen profiel zal een van de opdrachten verricht moeten worden als groepswerk. Daarom zijn we op het idee gekomen om een krantenproject te doen. Op basis van een soortgelijk project, dat ik eerder op een vorige school maakte én een krantenproject op het Jan van Brabantcollege in Helmond van jaargenoot Hans Corsel, werd een nieuw project gemaakt.

Vanuit vakdidactisch oogpunt vinden wij het een succes. De leerlingen verzamelen zelf krantenartikelen (dus bronnen!) en formuleren hierbij een vraagstelling, die zij op grond van de verzamelde bronnen proberen te beantwoorden.

Door met groepen te werken is het geen probleem wanneer individuele leerlingen niet geabonneerd zijn op een dagblad. Bovendien komt het meer dan eens voor dat binnen een groep verschillende dagbladen worden gelezen. Dit maakt het mogelijk om verschillende bronnen te vergelijken.

Tijdens de eerste week in de voor-examenklas worden leerlingen aan het

werk gezet met dit project. Men vormt groepen van vier à vijf leerlingen. Deze oriënteren zich gedurende drie maanden op een bepaald thema en op de historische achtergrond van dit thema. Ze bestuderen zoveel mogelijk kranten en knippen artikelen uit. Deze kunnen aangevuld worden met artikelen uit week- of maandbladen zoals bijvoorbeeld *Keesings Historisch Archief* (aanwezig in de schoolbibliotheek). Steeds vaker wordt er bovendien gezocht op het Internet.

Alle verzamelde artikelen moeten gedateerd worden en voorzien van een bronvermelding. De groep verdeelt de periode waarin kranten bestudeerd moeten worden in gelijke delen zodat ieder groepslid verplicht is zelfstandig de krant bij te houden.

Tijdens de projectperiode verzamelen de groepsleden tevens informatie over de voorgeschiedenis van het thema. Hierbij wordt gebruik gemaakt van *Keesings Historisch Archief* en van een multi-media encyclopedie op cd-rom.

De thema's waaruit leerlingen konden kiezen waren:

De Verenigde Staten, Rusland, het

voormalige Joegoslavië, het Midden Oosten, Nederland-politiek, Nederland-economisch, ontwikkelingen met betrekking tot de Europese eenwording, Groot-Brittannië en Noord-Ierland.

Het groepswerkstuk moet uit de volgende onderdelen bestaan:

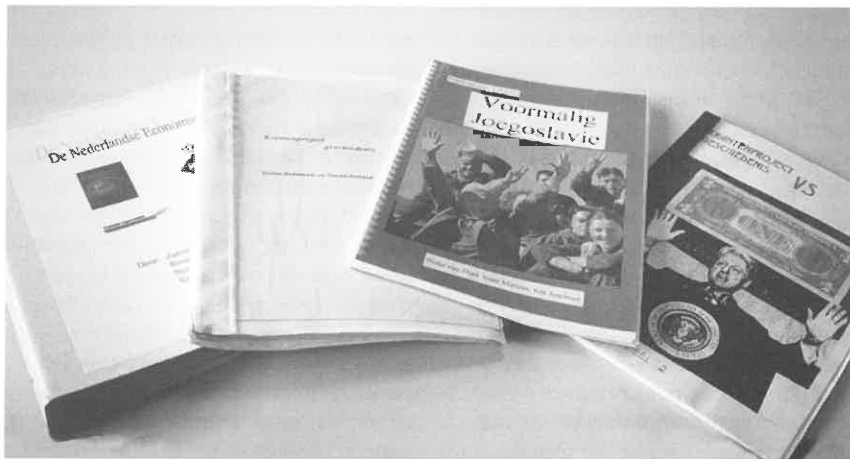
1. Verantwoording/Inleiding: hierin moet de vraagstelling centraal staan. Naast een hoofdvraag kunnen er van deze hoofdvraag afgeleide deelvragen aan de orde komen.
2. Historische inleiding: het gekozen onderwerp wordt belicht vanuit de belangrijkste gebeurtenissen van de afgelopen jaren.
3. De gerubriceerde artikelen: in overeenstemming met de vraagstelling worden de artikelen geordend. Van belang is dat er een goede keuze gemaakt wordt uit de vele verzamelde artikelen, dat wil zeggen dat er niet teveel doublures mogen zijn. Alle artikelen die van belang zijn voor de vraagstelling moeten worden ingeplakt en voorzien worden van een beknopte samenvatting.
4. Een eindconclusie van ongeveer vier A4 kantjes. Hierin wordt antwoord gegeven op de gestelde hoofdvraag, waarbij duidelijk zichtbaar moet zijn dat gebruik is gemaakt van de verzamelde artikelen.
5. Een stencil waarop een samenvatting wordt gegeven van het totale groepswerk. Dit stencil krijgen alle klasgenoten tijdens de presentatie van het onderwerp in de klas.

In januari verzorgt elke groep een les over het gekozen thema. Tijdens deze les kan men eventueel ook gebruik maken van opgenomen videomateriaal of andere audio-visuele ondersteuning. Tijdens de presentatie verzorgen alle groepsleden een onderdeel. (Wij gaan er vanuit dat we dit onderdeel moeten laten vervallen in de tweede fase omdat we te weinig lessen overhouden.)

Bij de beoordeling tellen zaken mee als verzorging, kwaliteit van de historische inleiding, de gekozen vraagstelling en rubricering, de manier waarop artikelen zijn bewerkt en het niveau van de eind-

*Boven: resultaten van het krantenproject.*

*Onder: profielwerkstukken.*



conclusie. Tenslotte krijgen de leerlingen een waardering voor de presentatie. Uit al deze onderdelen wordt het groepscijfer samengesteld. In een evaluatiegesprek wordt besproken hoe er is samengewerkt en wat de bijdrage is geweest van de verschillende leerlingen. Op grond hiervan wordt een individueel cijfer bepaald.

In de meeste gevallen verdelen de leerlingen de punten evenredig. Toch is er al twee keer een groep met goede argumenten gekomen om dit juist niet te doen. In beide gevallen had een van de groepsleden het behoorlijk laten afweten.

#### • *Het essay*

Zoals eerder aangegeven hebben we voor het examendossier niet teruggegrepen op het maken van de welbekende scriptie. Dit in verband met de verplichting voor iedere leerling om uiteindelijk een profielwerkstuk te maken. Hoewel de presentatie van dit werkstuk heel verschillend kan zijn, kiest toch een meerderheid van de leerlingen voor het maken van een scriptie. Daarom laten we leerlingen een essay schrijven, waarbij zij een aantal vaardigheden leren voor het maken van een goede eindschrijft.

Het uitgangspunt is het zelfstandig bestuderen van een thema uit de tot nu toe door ons gebruikte geschiedemethoden *Memo* (5 vwo) of *Historia* (4 Havo). Wij overwegen om deze boeken te blijven gebruiken voor deze praktische opdracht in de tweede fase. De docent kiest jaarlijks drie hoofdstukken, bijvoorbeeld de Opstand (tachtigjarige oorlog), de Koude Oorlog en het Midden Oosten. De leerling maakt pas een onderwerpskeuze als deze een extra, door de docent goedgekeurd, boek gevonden heeft bij het onderwerp. De leerling schrijft naar aanleiding van dit boek én de stof van het hoofdstuk een essay.

De leerling moet een vraagstelling formuleren uitgaande van een van de structuurbegrippen die bij het vak geschiedenis centraal staan. Voorbeelden van structuurbegrippen zijn: oorzaak en gevolg; verandering, continuïteit en discontinuïteit; feit en objectiviteit; interpretatie; en inleving en standplaatsgebondenheid.

Het essay moet ongeveer vijf pagina's omvatten en uit drie delen bestaan:

a. Beknopte inleiding: hier wordt de vraagstelling toegelicht en het struc-

tuurbegrip genoemd dat wordt behandeld. Tevens geeft de leerling de relevante informatie die nodig is om de strekking van het verhaal te volgen. Dit laatste gebeurt beknopt.

b. Beantwoording van de vraagstelling: dit is het hoofdonderdeel van het essay.

c. Conclusie: dit is de beargumenteerde samenvatting van de beantwoording.

Bij de beoordelingscriteria tellen zaken mee als de mate waarin de leerling het structuurbegrip heeft uitgewerkt, in hoeverre men erin slaagt een helder antwoord te geven op de eigen vraagstelling en tenslotte welk niveau het essay heeft.

Dit laatste hangt uiteraard samen met de vraagstelling en de gekozen literatuur.

#### *Ervaringen met het examendossier*

Zeer problematisch bij het examendossier is voor leerlingen de combinatie van het plannen en maken van een groot aantal praktische opdrachten, met het tegelijkertijd moeten bestuderen van leerstof van een hoge moeilijkheidsgraad voor proefwerken. Dit alles vindt bovendien plaats in de voorexamenklas. Vooral voor havo-leerlingen lijkt er sprake te zijn van een complete cultuuromslag.

Ikzelf vind dat de grootste aanwinst bij de invoering van het schoolexamen. Jarenlang is er hevig gediscussieerd over het zogenaamde 4 havo-probleem. En al is dit nog niet helemaal verdwenen, toch ontstaat er een heel andere werksfeer omdat leerlingen al aan het begin van de vierde klas beseffen dat ze met eindexamenstof bezig zijn. Die werksfeer is tegelijkertijd ook beslist noodzakelijk om het grotere pakket van eisen aan te kunnen. Vooral omdat praktisch werk relatief zwaar meeweegt, nemen leerlingen van meet af aan een meer serieuze houding aan tegenover hun opdrachten.

Aan deze gunstige uitgangssituatie kleeft mogelijk wel een principieel bezwaar. Er is nauwelijks gelegenheid om te oefenen met het aanleren van vaardigheden voor het maken van praktische opdrachten. Alles telt meteen mee. Dus is enerzijds een goede begeleiding noodzakelijk die anderzijds ook weer niet te intensief mag zijn. Het betreft immers schoolexamenwerk van de leerling zelf.

#### *Fraude*

In dit verband bestaat er een nog veel groter probleem: de fraudebestrijding. Dit zal naar mijn inschatting een van de moeilijkst hanteerbare vraagstukken worden. In hoeverre is het werk dat de leerling inlevert zelfgemaakt? Juist bij kleinere opdrachten die leerlingen moeten maken is het moeilijk om te controleren of het om eigen werk gaat.

Ik kreeg dit jaar een prachtig essay, waarvan ik een sterk vermoeden had dat dit niet het werk van de leerling was. Bij navraag had de moeder het werk uitgetypt. Maar wat gebeurt er precies bij dat uittypen? Zo'n essay telt wel voor 20% mee en vooral de zwakke leerling zal best een goed cijfer kunnen gebruiken. Dit kan immers net wel eens de druppel zijn die iemand doet slagen.

De navraag van mijn kant leverde ook al de nodige problemen op. Ouders voelen zich terecht of onterecht snel aangevallen. Je moet als docent kunnen bewijzen dat er gefraudeerd is. Omdat de consequentie daarvan zo verregaand is, zullen ouders zich tegen elke verdachtmaking hevig verzetten.

Soms zijn leerlingen echter écht niet verstandig. Een collega van mij kreeg een werkstuk overhandigd, dat een jaar eerder door een andere leerling al bij mij was ingeleverd. De leerling had op het bewaarde computerschijfje enkel het lettertype veranderd. Het gevolg was dat hij het cijfer 1 kreeg en vervolgens, door de zware weging, bij de overgang een 5 waardoor de leerling uiteindelijk moest doubleren.

Hopelijk zorgt dit voorval ervoor dat zoiets niet gauw meer gebeurt. Ik zie echter de bui al hangen als vanaf volgend schooljaar in heel Nederland het examendossier wordt ingevoerd. Hoe controleren we de authenticiteit van werkstukken in ons multimedia tijdperk?

Het CITO, waarschijnlijk aangezet door de onderwijsinspectie, meent het antwoord te weten, namelijk een uitgebreid correctiemodel. Dit kan er inderdaad toe bijdragen het probleem te beperken, maar een echte oplossing is het niet. Daarvoor zijn sommige leerlingen, soms gesteund door het thuisfront, te geraffineerd.

Een ander probleem dat zich met name op onze school, een streekschool, voordoet is de afstand waarop leerlingen

van elkaar wonen. Hemelsbreed kan dat wel eens meer dan 35 km zijn. Juist bij het samenwerken aan praktische opdrachten levert dit vaak moeilijkheden op. Voor overleg zijn leerlingen dan aangewezen op het maken van afspraken op school. Maar soms moeten zij elkaar juist tijdens vakanties en weekeinden zien om werkstukken af te ronden.

In een plaats als Deurne zijn ze bovendien voor goede literatuur dikwijls aangewezen op een bibliotheek in een grotere stad zoals Eindhoven. Vaak moet er gekopieerd worden. Naast het probleem van de tijdsfactor ontdekten we dit jaar dus ook de kostenfactor. Ouders zullen het gaan weten dat er veel meer praktische werk gemaakt gaat worden.

Maar niet alleen ouders, ook instanties zullen te maken krijgen met een toeloop van leerlingen voor het maken van praktische opdrachten. Vooral scholen in grote steden hebben meer mogelijkheden om leerlingen op pad te sturen met praktische opdrachten. Het Mozaïekcollege, een school uit Arnhem die ook deelnam aan het proefproject rond het examendossier, liet zijn leerlingen opdrachten maken bij instanties als de gemeente, de provincie, de rechtbank en het waterschap. Ik vraag me af of alle instanties even positief zullen blijven meewerken.

Het Mozaïekcollege was nog overal welkom. Maar hoe zal het zijn als straks dezelfde instanties met veel meer scholen te maken krijgen? Dit kan een argument zijn om te kiezen voor praktische opdrachten die binnen de schoolmuren gemaakt worden.

### Samenvattend

Het krantenproject en de essay-opdracht bleken geslaagde praktische opdrachten te zijn. Vooral de betere werkhouding van havo 4 leerlingen kan als een positief punt worden gezien. De toegenomen werkdruk voor leerlingen, de oefening van vaardigheden voor de praktische opdrachten, de fraudebestrijding en de kosten voor de leerlingen zijn problemen die nog om aandacht vragen.

Ik wens tenslotte iedere vaksectie veel succes bij het opzetten van een examendossier en het maken van goede praktische opdrachten.

### Bijlage 3 Enkele voorbeelden van beoordelingsformulieren

Omcirkel per aspect het getal in de kolom onder de categorie van uw oordeel

	1	2	3	4	5	
	slecht	onvoldoende	voldoende	goed	zeer goed	PUNTEN
<b>Informatie- en onderzoeksvaardigheden</b>						
<i>Heeft de leerling een duidelijk en realistisch plan van aanpak gemaakt?</i> denk daarbij o.a. aan: deelactiviteiten vastgesteld, realistische tijdsplanning, realistische doorlooptijd	1	2	3	4	5	
<i>Heeft de leerling uit de informatiebronnen voldoende relevante informatie gehaald?</i> denk daarbij o.a. aan: actualiteit van de informatie, betrouwbaarheid van de informatie/bronnen, volledigheid van de informatie	1	2	3	4	5	
<i>Zijn antwoorden, standpunten, oplossingen en conclusies gebaseerd op de (verzamelde) informatie?</i> denk daarbij o.a. aan: actualiteit van de informatie, betrouwbaarheid van de informatie/bronnen, volledigheid van de informatie	1	2	3	4	5	
<i>Heeft de leerling het verloop van de opdracht (voorbereiding, uitvoering en presentatie) op een passende wijze geëvalueerd?</i> denk daarbij o.a. aan: het aangeven wat goed en fout ging, het doen van suggesties voor een andere opzet of een vervolg	1	2	3	4	5	
<i>In welke mate heeft de leerling de opdracht zelfstandig uitgevoerd?</i> denk daarbij o.a. aan de mate waarin de leerling: zich heeft kunnen redden, zelf juiste beslissingen heeft genomen, meedenkt met groepsleden en met goede ideeën is gekomen	1	2	3	4	5	
<i>De informatieve kwaliteit van het logboek is</i> denk daarbij o.a. aan: authenticiteit, overzichtelijkheid, gestructureerdheid, volledigheid	1	2	3	4	5	
Totaal						...

*Mede om fraude tegen te gaan wordt gekozen voor een uitgebreid correctiemodel van het werk van de leerling. Daarbij is persoonlijk contact nodig tussen leraar en leerling.  
Hier voorbeeld uit De Cito-syllabus.*

**Een inhoudelijke uitdaging  
voor docenten en leerlingen**

Janneke Riksen en Joop van der Schee

Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk

# Het profiel- werkstuk

*'Natuurlijk is het de laatste dagen altijd nog stressen, maar het is me gelukt en ik ben er apetrots op!'*

*'Ik vond het erg moeilijk om de vakken geschiedenis en aardrijkskunde samen in mijn werkstuk te betrekken.'*

20

Bovenstaande citaten zijn afkomstig uit logboeken behorende bij de profielwerkstukken van twee havo-5 leerlingen. De invoering van het profielwerkstuk is een belangrijke verandering in het examenprogramma geschiedenis en staatsinrichting. Op het Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk van de Vrije Universiteit (IDO/VU) wordt onderzoek gedaan naar de wijze waarop geschiedenis- en aardrijkskundedocenten leerlingen effectief kunnen ondersteunen bij het maken van vakoverstijgende profielwerkstukken. Daarbij gaat de aandacht vooral uit naar het formuleren van onderzoeksvragen voor de vakken aardrijkskunde en geschiedenis.

In dit artikel zal eerst in algemene zin aandacht zijn voor de plaats van het profielwerkstuk in het examenprogramma en in het profiel Economie & Maatschappij, waar de vakken geschiedenis en aardrijkskunde beide deel van uit maken. Daarna komt kort het onderzoeksprogramma van het IDO/VU naar voren en wordt gekeken

*naar de eerste experimenten met het maken van profielwerkstukken op twee scholen van voortgezet onderwijs in de regio van Amsterdam.*

**De auteurs zijn als vakdidacticus geschiedenis en staatsinrichting / respectievelijk aardrijkskunde verbonden aan het Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk van de Vrije Universiteit te Amsterdam.**

Het profielwerkstuk wordt ook wel de meesterproef genoemd waarbij twee vakken uit het profiel betrokken zijn en waarin leerlingen laten zien dat ze zelfstandig onderzoek kunnen verrichten en de kennis van twee verschillende vakken kunnen combineren. Vaak zal dit werkstuk een afsluiting van het profiel vormen en in het laatste schooljaar gemaakt worden.

Er moet een onderwerp gekozen worden waarin elementen van verschillende vakken worden gecombineerd en geïntegreerd. Voorwaar geen gemakkelijke opgave.

Een leerling mag het werkstuk individueel maken of in samenwerking met andere leerlingen.

Het profielwerkstuk wordt ook wel omschreven als een uitgebreide praktische opdracht. Het is de bedoeling dat in de bovenbouw voortgeborduurd wordt op vaardigheden waarmee de leerling in de basisvorming ervaring heeft opgedaan, zoals onderzoeksvaardigheden en het verwerven en verwerken van gegevens, de zogenaamde informatievaardigheden.

Ook de ervaringen die opgedaan zijn bij het maken van praktische opdrachten kunnen de leerlingen goed van pas komen.

Bij het uitwerken van praktische opdrachten heeft de leerling bij het vak geschiedenis al kennis gemaakt met twee vormen van opgaven. Ten eerste zijn dat opgaven die ingegaan zijn op de systematiek van onderzoek: zoals het formuleren van hoofd- en deelvragen of het uitwerken van een onderzoeksplan waarin de leerling aangeeft hoe men bronnenmateriaal denkt te verzamelen en te verwerken. De tweede vorm van opgaven zijn opdrachten waarbij leerlingen een klein historisch onderzoek uitvoeren.

Praktische opdrachten zijn beperkter van omvang dan het profielwerkstuk en hebben betrekking op één vak. Door de grotere omvang van het profielwerkstuk wordt van de leerling meer verwacht op het gebied van het zelfstandig kunnen werken.

Het profielwerkstuk heeft een studielast van 40-80 uur voor havo en 80 uur voor vwo. Waarom een havo-leerling met minder uren toe kan is onbekend. Het is aan te raden deze leerlingen ook 80 uur te geven, want zij zullen, misschien nog wel meer dan de vwo-leerling, die 80 uur hard nodig hebben. Oorspronkelijk ging de studielast af van



*De docenten W. Duyff (l) en A. van der Meer (m) van het Hervormd Lyceum Zuid te Amsterdam bespreken het werkplan voor het profielwerkstuk van twee 5-vwo leerlingen.*

het totaal aantal uren van de desbetreffende vakken. Bijvoorbeeld voor een vwo-leerling met een profielwerkstuk bestaande uit de vakken geschiedenis-aardrijkskunde ging 40 uur studielast van geschiedenis en 40 uur studielast van aardrijkskunde af.

In verband met de druk op sommige vakken van het examenprogramma is het programma in december 1998 door de staatssecretaris aangepast. Dat houdt onder meer in dat de studielast voor het profielwerkstuk ook uit het vrije deel mag komen en niet afgaat van de tijd voor het profieldeel. Voor het vak is dat natuurlijk een gunstige ontwikkeling. Scholen die andere plannen hebben met de invulling van de vrije ruimte zullen hier minder positief over denken.

Leerlingen moeten het profielwerkstuk met een voldoende afronden voordat zij aan het centraal examen mogen deelnemen.

Deze voorwaarde heeft gevolgen voor de planning in de jaarroosters, mede gezien de mogelijkheden die een leerling moet krijgen voor herkansing. Dat betekent dat al in het voorexamenjaar gestart zal moeten worden met het inleveren van een werkplan waarin het onderwerp, de onderzoeksvragen en de planning opgenomen zijn. Belangrijk bij het maken van een profielwerkstuk is dat in de beoordeling niet alleen het eindresultaat telt, maar ook het proces, de totstandkoming van het profielwerkstuk. Daartoe houden leerlingen een logboek bij waarin zij hun activiteiten en bevindingen rap-

porteren. Leerlingen leggen zo hun activiteiten vast. Dat kan van pas komen bij het schrijven van een verslag. Voor de docent is het logboek van belang omdat daarmee het leerproces goed begeleid kan worden. De docent kan zo stap voor stap nagaan hoe de leerling te werk is gegaan.

Uit discussies tijdens nascholing aan docenten blijkt dat zij dit ook als een belangrijk middel zien om fraude door leerlingen tegen te gaan. Voor leerlingen is het moeilijker om een kant en klaar werkstuk van een ander in te leveren, als zij met enige regelmaat hun vorderingen moeten laten zien en kladversies inleveren. Maar fraude kan, ook met een logboek, nooit geheel uitgesloten worden.

Voor leerlingen is het van belang om te weten op welke criteria hun werk beoordeeld wordt.

Het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO) adviseert het eindresultaat schriftelijk of mondeling te laten presenteren. Een schriftelijke én mondelinge presentatie kan natuurlijk ook. Dat kost weliswaar meer tijd, maar het biedt de kans om verschillende vaardigheden te trainen. Een dubbele presentatie heeft als bijkomend voordeel dat de mondelinge, of andere, presentatie plagiaat tegengaat, terwijl het grotere gemak, dat het beoordelen van schriftelijk werk heeft, blijft bestaan.

Net als bij praktische opdrachten zijn diverse presentatievormen toegestaan. Daarbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een spreekbeurt, een muur-

krant, een tentoonstelling, het maken van een pagina op een bestaande (school)website, of aan het ontwerpen van een excursie.

### **Een profielwerkstuk geschiedenis - aardrijkskunde**

Geschiedenis maakt deel uit van de profielen Economie en Maatschappij en Cultuur en Maatschappij. Dat betekent dat een leerling bij het maken van een profielwerkstuk vanaf 1 augustus 1999 een combinatie van geschiedenis met één of meer vakken kan kiezen.

In het Profiel Cultuur en Maatschappij zijn dat voor:

#### **Vwo**

- Moderne vreemde taal of klassieke taal;
- Culturele en kunstzinnige vorming
- Wiskunde A
- Economie

#### **Havo**

- Moderne vreemde taal;
- Culturele en kunstzinnige vorming
- Wiskunde A;

Bij een profielwerkstuk in het profieldeel Cultuur en Maatschappij mogen ook de vakken Nederlands en Engels uit het gemeenschappelijk deel betrokken worden, maar dat moet dan meer inhouden dan dat het profielwerkstuk in het Nederlands of Engels geschreven is.

In het Profiel Economie en Maatschappij gaat het om de volgende vakken:

#### **Havo**

1. Vaardigheden en werkwijzen
2. Migratie en mobiliteit
3. Vervoer en ruimtelijke inrichting
4. Politiek en ruimte
5. Mens en milieu

#### **Vwo**

1. Vaardigheden en werkwijzen
2. Migratie en vervoer
3. Politiek en ruimte
4. Natuur en milieu
5. Regionale beeldvorming
6. Actieve aarde
7. Regionale beeldvorming
8. Eigen regio

*De domeinen van het examenprogramma aardrijkskunde.*

#### **Vwo:**

- Economie
- Wiskunde A
- Aardrijkskunde

#### **Havo:**

- Economie
- Wiskunde A
- Aardrijkskunde

Aansluitend bij het onderzoeksprogramma van het IDO/VU zal in dit artikel het accent liggen op het maken van een profielwerkstuk geschiedenis en aardrijkskunde binnen het profiel Economie en Maatschappij.

Aardrijkskunde komt alleen voor in het profiel Economie en Maatschappij. Het aantal uren aardrijkskunde in de havo is aanzienlijk minder (200 uur) dan in de vwo (360 uur). In de bovenbouw havo is het vak aardrijkskunde met de invoering van de tweede fase ongeveer gehalveerd. Aardrijkskundedocenten maken zich hier ernstig zorgen over.

### **Het vak aardrijkskunde**

Bij het begeleiden van een profielwerkstuk met de vakken geschiedenis

en aardrijkskunde is het van belang om als geschiedenisdocent in grote lijnen op de hoogte te zijn van de inhoud van het vak aardrijkskunde. Zoals bij het vak geschiedenis het begrip tijd een centrale rol speelt, is dat bij het vak aardrijkskunde het begrip ruimte. Bij aardrijkskunde gaat het om de bestudering van gebieden op verschillende ruimtelijke niveaus: van de eigen regio tot het mondiale niveau. De inrichting van gebieden wordt beïnvloed door menselijke en natuurlijke factoren. Tussen gebieden zijn in bepaalde delen van de wereld veel overeenkomsten te vinden. Daarom spreekt men van klimaatzones, cultuurgebieden, politieke blokken, etcetera. Elk gebied is echter uniek door zijn eigen constellatie van menselijke en natuurlijke factoren. In het aardrijkskunde-onderwijs gaat het om het leren analyseren van gebieden door overeenkomsten en verschillen tussen gebieden op verschillende ruimtelijke niveaus te beschrijven en te verklaren aan de hand van menselijke en natuurlijke factoren. Kaarten zijn daarbij het hulpmiddel bij uitstek.

Net zoals het examenprogramma geschiedenis en staatsinrichting is ook het vak aardrijkskunde verdeeld in domeinen. Wat komt er aan de orde in die domeinen?

Bij het domein regionale beeldvorming gaat het om het kunnen beoordelen van de geografische informatiewaarde van teksten en beelden van regio's in de media, met name toeristische voorlichting, marketing en nieuwsvoorziening.

Subthema's bij het domein politiek en ruimte zijn gemeentelijke herindeling, de EU en territoriale conflicten.

Bij het domein vervoer en ruimtelijke inrichting is 'Nederland distributieland' een belangrijk item. Het domein actieve aarde omvat platentektoniek, klimaatveranderingen, vulkanisme, ertsen en gidsfossielen.

Het domein vaardigheden en werkwijzen is geen losstaand domein, maar



*Jos Collignon in 'De Volkskrant', 10 september 1998.*



Vakkencombinatie	Percentage
Aardrijkskunde & Geschiedenis	40
Aardrijkskunde & Economie	22
Geschiedenis & Economie	19
Wiskunde & Economie	9
Wiskunde & Geschiedenis	5
Wiskunde & Aardrijkskunde	5
Totaal	100

	Moelijk	Makkelijk
Onderwerp bedenken	58%	42%
Vraagstelling formuleren	70%	30%
Twee vakken combineren	54%	46%
Deelvragen formuleren	59%	41%
Een planning maken	48%	52%

Honderd 4-havo en 5-vwo leerlingen maakten in het schooljaar 97/98 een conceptwerkplan voor het profielwerkstuk. Zij waren vrij in de keuze van een vakkencombinatie. Bovenaan ziet u hoeveel leerlingen voor een bepaalde combinatie kozen; onderaan wat zij moeilijk/makkelijk vonden.

dient net als bij geschiedenis geïntegreerd behandeld te worden met de andere inhoudelijke domeinen.

De veranderingen voor het vak aardrijkskunde in de tweede fase liggen enerzijds in een meer thematische benadering en anderzijds in meer aandacht voor vaardigheden. Leerlingen moeten geografische kennis in verschillende regio's kunnen toepassen. Het is vakinhoudelijk en didactisch gezien de vraag in hoeverre dat mogelijk is.

Het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde kent zowel op het terrein van inhouden als op het terrein van vaardigheden raakvlakken met dat van geschiedenis. Dezelfde inhouden kunnen vanuit beide vakken benaderd worden. Dit biedt perspectief voor profielwerkstukken. Een profielwerkstuk over Koerdistan kan aansluiten bij het aardrijkskundig domein politiek en ruimte waar het onder andere gaat over territoriale conflicten in ontwikkelingslanden, terwijl het in het vwo-geschiedenisprogramma ook aansluit bij het subdomein staats- en natievorming van het domein staat, natie en politiek. Een profielwerkstuk over het Nederlandse migratiebeleid in de twintigste eeuw sluit aan bij het aardrijkskundige domein migratie waar het gaat om het beschrijven en verklaren van verhuisgedrag van mensen, terwijl het ook in het havo-programma van geschiedenis past binnen het subdomein migratie en culturele beïnvloeding van het domein ontmoetingen tussen culturen.

Op het terrein van vaardigheden overlappen de beide schoolvakken elkaar sterk. Onderzoeksvaardigheden en informatievaardigheden sluiten nauw op elkaar aan. Bij beide vakken geldt dat de leerlingen een onderzoek moeten kunnen opzetten, uitvoeren en presenteren volgens vrijwel hetzelfde stappenplan. Ook moeten leerlingen bij beide vakken zelfstandig vragen kunnen formuleren, gegevens selecteren, met ICT kunnen omgaan en resultaten kunnen overdragen aan anderen.

### Hoofd- en deelvragen als struikelblok

Op het IDO/VU wordt binnen het onderzoeksprogramma 'Didactische toerusting van vakdocenten in het studiehuis' onderzoek gedaan naar de wijze waarop geschiedenis- en aardrijkskundedocenten leerlingen effectief kunnen ondersteunen bij het maken van profielwerkstukken. In een vooronderzoek is vorig schooljaar aan honderd 4 havo- en 5 vwo-leerlingen van drie verschillende scholen voor voortgezet onderwijs in de regio Amsterdam gevraagd een conceptwerkplan te maken voor een profielwerkstuk. Het onderzoek is uitgevoerd om zicht te krijgen op de problemen die zich voor kunnen doen bij het opzetten van een profielwerkstuk. De leerlingen konden een keuze maken uit een combinatie van de vakken aardrijkskunde, economie, geschiedenis, wiskunde. Het grootste gedeelte van de leerlingen, 40%, koos voor de vakkencombinatie geschiedenis en aardrijkskunde.

Als deze vakkencombinatie in de toekomst bij veel leerlingen favoriet blijkt te zijn, levert dat extra werk op voor de docenten aardrijkskunde en geschiedenis, tenzij men in de school besluit leerlingen niet vrij te laten in hun keuze van vakken voor profielwerkstukken.

De leerlingen vulden vervolgens een werkplan in waarin zij een onderwerp, hoofd- en deelvragen en een planning maakten voor een profielwerkstuk. Ook gaven zij aan hoe zij de bijdrage van de vakken geschiedenis en aardrijkskunde zagen.

Daarna werd aan de leerlingen gevraagd wat zij er van vonden om een dergelijk werkplan te maken.

Hieruit blijkt dat ruim tweederde van de leerlingen het bedenken van een vakoverstijgende vraagstelling moeilijk vond. Dit terwijl het maken van een goed profielwerkstuk staat of valt met het uitwerken van een goede vraagstelling. Leerlingen lopen dus hoogstwaarschijnlijk meteen al aan het begin van de rit tegen een van de moeilijkste zaken aan die zij tegen kunnen komen. Het is daarom van het grootste belang dat leerlingen voordat zij aan 'de meesterproef' van het profielwerkstuk beginnen, oefenen in het formuleren van onderzoeksvragen die vakoverstijgend zijn. Om dat te kunnen is het nodig dat leerlingen en docenten heel goed weten wat de kern en het nut van de betrokken vakken is. Bij het maken van een profielwerkstuk gaat het voor leerlingen immers niet alleen om te laten zien dat zij bepaalde vaardigheden beheersen, maar ook tonen zij hun kennis uit de verschillende vakken en laten zij zien dat ze in staat zijn deze te combineren. Voor leerlingen een inhoudelijke uitdaging!

Op veel scholen zal dit alles betekenen dat er eerst een uitwisseling van informatie en een discussie tussen de docenten van het profiel nodig zal zijn over de kern van de verschillende vakken. In de VU nascholingsbijeenkomsten gaven veel docenten aan niet goed de kern van andere verwante schoolvakken te kunnen verwoorden. Voor menig docent zal dit betekenen dat er boeiende en leerzame discussies zullen volgen met collega's van andere vakken. Ook voor docenten dus een inhoudelijke uitdaging!

Over het profielwerkstuk verschijnen met enige regelmaat publicaties van

**Voorbeeld 1**

- Onderwerp: - Ché Guevara  
 Hoofdvraag: - Wat voor effect had hij op Cuba?  
 Deelvraag A: - Waar komt hij vandaan?  
 Deelvraag B: - Wat was de situatie in Cuba? Hoe pakte hij dat aan? Wie was hij?

**Voorbeeld 2**

- Onderwerp: - Ierland  
 Hoofdvraag: - Hoe is Ierland gekomen tot wat het nu is?  
 Deelvraag A: - Hoe ging de historische ontwikkeling?  
 Deelvraag B: - Hoe ging de geografische ontwikkeling?

**Voorbeeld 3**

- Onderwerp: - Vredesprocessen in de negentiger jaren  
 Hoofdvraag: - Kunnen verschillen tussen volkeren zoals katholieken-protestanten en joden-palestijnen opgelost worden na honderd(en) jaren van strijd?  
 Deelvraag A: - Speelt de kolonisatie van Groot Brittannië een rol in deze geschiedenis?  
 Deelvraag B: - Is er sprake van een ruimtelijk conflict?

*Voorbeelden van gekozen onderwerpen en hoofd- en deelvragen. Het gaat hierbij om de eerste versie die leerlingen inleverden.*

ondersteunende instellingen of artikelen waarin docenten hun ervaringen beschrijven. In al deze publicaties gaat het vaak om de begeleiding volgens een stappenplan en de beoordeling van het eindresultaat en het product. Hoewel dit zeker relevante zaken zijn, is het opvallend dat nog al eens voorbij wordt gegaan aan dit belangrijke probleem aan het begin van de rit. Het formuleren van hoofd- en deelvragen is een van de eerste stappen in het werkplan. Wat ontbreekt in al deze werkplannen zijn de criteria waaraan een goede vakoverstijgende onderzoeksvraag moet voldoen. Eén van de vervolgvragen voor het onderzoek van het IDO/VU richt zich dan ook op dit probleem.

**De praktijk**

Op dit moment participeren twee scholen voor voortgezet onderwijs in de regio Amsterdam met bijna tachtig bovenbouwleerlingen en zeven docenten in het onderzoeksexperiment Profielwerkstukken. Leerlingen, veelal in tweetallen, en docenten zijn aan de slag gegaan met de door het IDO/VU ontwikkelde handleiding. Na het inleveren van een werkplan voorzagen de twee begeleidende docenten van de desbetreffende vakken het werkplan van commentaar.

Uit de formulering van de hoofd- en deelvragen van veel leerlingen blijkt dat zij de vragen erg breed, en daardoor ook al snel vaag, formuleren. Allerlei

aspecten over een groot thema, tijdsbestek of gebied worden genoemd. Dit geldt voor alle bovenstaande voorbeelden. Dat betekent dat de hoofdvraag vaak allereerst in onderwerp, tijd en ruimte goed moet worden afgebakend. Dé historische en geografische ontwikkeling van Ierland behandelen is natuurlijk onmogelijk, evenals dé problematiek rond katholieken-protestanten en joden-palestijnen over honderden jaren. De eerste opmerking van de begeleidende docenten op het werkplan van leerlingen betrof dan ook vaak dit punt.

Hoe concreter de hoofdvraag en hoe duidelijker de gehanteerde begrippen omschreven zijn, des te kleiner is de kans dat leerlingen afdwalen of uitweiden over allerlei zaken die niet bij het onderwerp horen. Het is dan ook raadzaam om de hoofdvraag op bovenstaande beperkingen van onderwerp, tijd en plaats te checken en te kijken of de deelvragen goed op de hoofdvraag aansluiten. Een vraag wordt daardoor eenduidig en is niet zo snel meer voor meerdere interpretaties vatbaar. Daarnaast draagt een goede afbakening van de vraagstelling ertoe bij dat er gekeken kan worden of het werkstuk binnen de daarvoor beschikbare studielast te maken is en of er de juiste middelen (literatuur, bronnen) voor beschikbaar zijn.

Bij de beoordeling van een onderzoeksvraag komen ook algemene criteria naar voren die niet vakspecifiek zijn.

Bij een onderzoeksvraag voor een profielwerkstuk aardrijkskunde-geschiedenis is het natuurlijk van groot belang dat gelet wordt op een evenwichtige bijdrage van beide vakken. Deze bijdrage is niet optimaal indien, zoals in voorbeeldvraag 2 is gedaan, er twee aparte deelvragen zijn toegevoegd waarvan de één ingaat op het historische en de ander op het geografische aspect van een onderwerp. Het gaat er juist om, om helder te formuleren welke geografische en historische kennis of problematiek binnen de gekozen vraagstelling van belang is. Dat blijft in voorbeeld 2 onduidelijk. Deze leerling werd door de begeleidende docenten geadviseerd deelvraag B toe te spitsen op een bepaald geografisch aspect; bijvoorbeeld migratiepatronen.

**Tot slot**

Het maken van werkstukken is een bekend verschijnsel in het voortgezet onderwijs. Vakoverstijgende werkstukken maken is iets nieuws. Op dit moment gaan de meeste vragen van docenten als het over profielwerkstukken gaat, over planning, begeleiding en beoordeling van het werkstuk en de vraag waar je de tijd vandaan haalt voor leerlingen en docenten. Deze vragen zijn terecht. Zolang de randvoorwaarden niet duidelijk zijn, is het moeilijk werken. Als de organisatie straks duidelijk is, zal de aandacht ongetwijfeld verschuiven naar de inhoudelijke kwaliteit van het profielwerkstuk.

In het voorafgaande is getracht de inhoudelijke uitdaging voor het maken en begeleiden van profielwerkstukken voor leerlingen én docenten te schetsen. Tevens is een eerste aanzet gegeven voor het formuleren van goede onderzoeksvragen voor profielwerkstukken geschiedenis-aardrijkskunde. Een aanzet die vraagt om een vervolg, niet alleen binnen het IDO/VU onderzoek, maar ook in het overleg tussen de secties geschiedenis en aardrijkskunde binnen hun school. Het is de vraag die bepaalt of het profielwerkstuk lukt.



# Pioniers van de tweede fase

*Nieuwsgierig naar de ervaringen van docenten die al eerder zijn begonnen met de voorbereiding van de tweede fase, sprak Kleio met Mariëtte Matthijssen en Klaas Pit van het Comenius College in Hilversum. Scholen die in september 1999 beginnen aan de grote ommezwaai kunnen wellicht profiteren van de opgedane ervaringen en tips van deze pioniers.*

*Het was afzien en genieten de eerste zes maanden.*

*Kleio: Waarom zijn jullie al in 1998 gestart met de tweede fase?*

*Klaas:* We waren om verschillende redenen zo vroeg. Schoolbreed werd de behoefte gevoeld aan vernieuwing. Uitstel zou ten koste kunnen gaan van het enthousiasme. Een andere belangrijke overweging was dat we – het Comenius College is ruim vier jaar geleden al begonnen met de voorbereiding – er klaar voor waren. Een meer praktische overweging was, dat de 4 vwo-groep niet zo groot was: 78 leerlingen. Dat leek ons geschikt om te kijken hoe het een en ander zou werken.

*Mariëtte:* Wat op een gegeven moment ook meespeelde was dat andere scholen in de regio ook begonnen.

*Kleio: Wat zijn de eerste stappen die jullie gezet hebben?*

*Klaas:* Vier jaar geleden hebben we eerst bekeken wat we op school niet goed vonden gaan, wat we volgens de tweede fase moesten doen en waarin we keuzevrijheid hadden. We zijn begonnen met een brede werkgroep

waarin elke sectie vertegenwoordigd was. In het tweede en derde jaar is het allemaal meer op sectieniveau uitgewerkt.

*Mariëtte:* Er zijn toen studiedagen georganiseerd, bijvoorbeeld over leren leren. En er is toen ook gekeken naar eventuele verbouwing van de school.

*Klaas:* Het was een groot probleem dat de uitgeverijen nog geen methodes hadden. Ze hebben absoluut niet waar-gemaakt wat ze in eerste instantie beloofden. We gebruiken nu *Sprekend Verleden* voor het gemeenschappelijk deel en *Sfinx* voor het profieldeel. Maar we hebben in eerste instantie met stencils gewerkt, en dat was natuurlijk niet ideaal.

Wat we vooral heel vervelend hebben gevonden is, dat we maar konden kiezen uit een zeer beperkt aantal methodes. Het was lastig om een methode te kiezen op basis van één hoofdstuk. Voor het profieldeel was *Sfinx* als enige volledig. Er was dus weinig keus.

## **De eerste ervaringen**

*Kleio: Wat zijn jullie ervaringen met de afgelopen zes maanden?*

*Mariëtte:* We hebben het gehele gemeenschappelijke deel ondergebracht in 4 vwo. Dat sluiten de leerlingen dus in dat jaar met een schoolexamen af. Ik vond het begin erg rommelig. Deels vanwege het ontbreken van de methode en de docentenhandleiding. We hebben samen wel afspraken gemaakt over hoe we het aanpakten. We hebben studiewijzers gemaakt voor elk blok. Het jaar is verdeeld in zes blokken.

Ik vond het met name moeilijk om studielasturen aan te geven. In de praktijk bleek al vrij snel dat het aantal studielasturen voor een hoofdstuk werd overschreden. Je gebruikt bovendien een nieuwe methode. Je weet nog niet wat de leuke en minder leuke kanten van de methode zijn en hoe lang je met een onderdeel bezig zal zijn en wat leerlingen wel en niet begrijpen.

*Klaas:* Het was voor ons net zo'n grote kennismaking met iets nieuws als voor de leerlingen. Verder heb ik precies dezelfde ervaring: onzeker en de vraag of de leerlingen het leuk vinden. In het begin hebben we de wijze waarop je leert even laten liggen en de leer-

*De pioniers: Mariëtte Matthijsen en  
Klaas Pit.*

lingen eerst kennis laten maken met de methode. We lieten ze van elk soort opdrachten één opdracht maken. Zowel naar het aantal opdrachten en naar de soort zijn we dus selectief te werk gegaan. En dat is ons achteraf goed bevallen. Ik had er niet aan moeten denken dat we alles hadden moeten doen.

*Mariëtte:* Er komt toch steeds een bepaalde herhaling naar voren, bijvoorbeeld steeds representativiteit van bronnen onderzoeken of op een bepaalde manier betrouwbaarheid vaststellen. Op een gegeven moment kwamen leerlingen met opmerkingen als 'moeten we dat nou weer doen'. We hebben er toen voor gekozen een selectie te maken.

*Klaas:* De leerlingen kunnen met behulp van een studiewijzer nu uitstekend zelfstandig werken met *Sfinx*. De teksten zijn overzichtelijk en leuk geschreven.

*Kleio:* *Geen negatieve ervaringen?*

*Mariëtte:* De werkdruk is voor iedereen toegenomen.

*Klaas:* Het was al vrij veel werk in de voorbereiding, maar dat heeft zich nu minstens verdubbeld. En dan heb ik het maar over twee vakken: geschiedenis profieldeel en geschiedenis gemeenschappelijk.

Je moet totaal nieuwe hoofdstukken voorbereiden, ook wat stof betreft. De domeinen zijn wat dat betreft wel wat anders. Ik heb bijvoorbeeld nog niet zo vaak gewerkt met het onderwerp Mexico. In het tweede hoofdstuk wordt de industriële revolutie behandeld. Maar dat heb ik nog nooit gedaan aan de hand van Schotland, terwijl *Sfinx* daarvoor kiest. Dus binnen de bekende domeinen zijn er totaal nieuwe invalshoeken gekozen. Inhoudelijk kost het je dus veel voorbereiding. Daarnaast moet je de voortgangstoetsen en de toetsen maken.

Bij het maken van de praktische opdrachten proberen we aan te sluiten bij de opdrachten die de methode geeft. Maar je moet het toch aanpassen, antwoordmodellen maken en corrigeren.

Maar het is wel hartstikke leuk, zo'n praktische opdracht. We hebben echt versteld gestaan van wat leerlingen ervan proberen te maken. Het kost je wel ontzettend veel werk.



### ***Toetsen en praktische opdrachten***

*Kleio:* *Hoe hebben jullie het toetsen georganiseerd?*

*Mariëtte:* We moeten wel erg veel toetsen maken. De reguliere leerlingen maken de toetsen in bepaalde toetsweken. Maar dan heb je leerlingen die ziek waren, leerlingen die herkansen en aan het einde van het jaar mogen leerlingen één vak kiezen dat ze nog een keer willen herkansen. Dan heb je al vier verschillende toetsen. Dat kost dus veel tijd.

We hebben ook diagnostische toetsen: voortgangstoetsen. Die tellen niet mee voor de overgang. Anders maak je het te aantrekkelijk voor docenten om veel tussendoor te toetsen.

We hebben op school gekozen voor centrale toetsweken om aaneengesloten te kunnen werken aan de vakken. In de zesde week van een blok heb je dan de toets.

We hebben voor het profieldeel drie toetsen in de toetsweken en we hebben twee praktische opdrachten. We krijgen zo over het hele jaar vijf beoordelingen die meetellen voor het dossier. En wat voor het dossier telt, telt ook voor de overgang.

*Kleio:* *Welke thema's hebben jullie voor de praktische opdrachten?*

*Mariëtte:* Het eerste was 'the great experiment', uit het onderzoeksboek

van *Sfinx*. Leerlingen moesten antwoord geven op de vraag of Robert Owen een filantroop was of niet. Alle leerlingen moesten dezelfde opdracht maken. Je moet toch bepaalde eisen stellen waaraan leerlingen moeten voldoen. Wij zijn nog niet zo ver dat we leerlingen zelf laten kiezen. Misschien dat dat wel in de toekomst zal gebeuren. We houden ons nu nog redelijk aan wat er in het boek staat. De eerste opdracht moesten ze in een verslag inleveren.

De tweede opdracht is het maken van een propagandatekening, naar aanleiding van het plan van de arbeid. De leerlingen moeten als het ware in de huid kruipen van iemand die lid is van één van de partijen en een propagandatekening maken plus een A4 tje reactie op het plan.

*Klaas:* Leerlingen vinden de toetsen erg omvangrijk. En dat geldt eigenlijk ook voor de praktische opdrachten. Een groep leerlingen heeft er ondanks goede richtlijnen veel te veel werk aan. Veel leerlingen zijn dus overbelast. Dat hebben we nog niet helemaal goed in de hand.

### ***Zelfstandig werken***

*Klaas:* Een ander nadeel is de inroostering van de studieruimte. Van de vier lessen zijn ze drie uur in het vaklokaal en één uur in de studieruimte. De leerlingen moeten dat ene uur in de studieruimte ook werken aan het vak geschiedenis. Dat betekent dus dat je



*Leerlingen van het Comenius: op het lesformulier is vooraf aangegeven, dat ze de computer willen gebruiken en waarvoor. Mariëtte controleert.*

in je studiewijzer bijna op de minuut nauwkeurig moet aangeven wat ze moeten doen. Een centraal moment, bijvoorbeeld in twintig minuten iets vertellen over de industriële revolutie, kan in de studieruimte absoluut niet. Of, als een leerling een keer met een leuk verhaal komt, loopt je planning ook meteen vast.

We hebben dat nu veranderd. Het ingeroosterde uur in de studieruimte is gebeven, maar een leerling bepaalt zelf wat hij of zij daar gaat doen. Dan zit je als docent niet meer vast aan dat uur. Als een leerling daar niet aan het vak werkt, kan die dat thuis doen.

**Mariëtte:** De studiewijzers zijn ook wat algemener geworden. Per week wordt beschreven wat ze voor een bepaald vak moeten doen. Per les was erg lastig. Je kunt dan nauwelijks afwijken. In de studieruimte heb ik altijd even een centraal moment. In het vaklokaal duurt dat centrale moment wat langer, soms een half uur en andere keren een kwartiertje.

**Klaas:** Ik probeer de inleidingen te beperken tot één of een halve les, zodat ze daarna in ieder geval één of twee lessen zelf aan het werk kunnen. Dus niet elke les een deel centraal en een deel zelfstandig werken. Na een centraal moment duurt het altijd even voordat leerlingen echt aan de slag zijn en dan zou je met een lesuur van vijftig minuten niet veel tijd meer hebben waarin daadwerkelijk zelfstandig wordt

gewerkt. Eigenlijk is wat dat betreft het vijftig minuten rooster maar niks.

**Kleio:** Gaan leerlingen echt aan het werk?

**Klaas:** Het uur in de studieruimte is een verplicht uur. En voordat ze aan iets beginnen moeten ze een lesformulier invullen. Daarop schrijven ze wat ze van plan zijn te gaan doen. Je kunt ze daar dan ook op aanspreken. Ze mogen dus wel aan een ander vak werken, maar moeten aangeven waar ze aan werken en of ze alleen werken of samen. Daar komt straks nog bij of ze wel of niet de computer gaan gebruiken.

**Mariëtte:** Vooral nu Internet op de computers zit is dat nodig.

**Klaas:** In het vaklokaal begin ik altijd met de vraag of leerlingen nog vragen hebben. Meestal is dat niet zo. Vervolgens loop ik rond als iedereen zelfstandig aan het werk is.

### **Reacties van ouders**

**Kleio:** Wat voor reacties hebben jullie van ouders gekregen?

**Mariëtte:** (mentor in 4 vwo) Het is voor de ouders ook allemaal nieuw. Ze begrepen eerst niet goed wat er verwacht werd. Ze lezen iets over praktische opdrachten, toetsen, handelingsdeel, examendossier en vragen zich dan af wat dat allemaal inhoudt. En het was ook voor de leer-

lingen wennen dat ze in de vierde klas al bezig zijn met het examen.

Na de tweede ouderavond hadden ouders veel meer zicht gekregen op wat leerlingen moeten doen. Ze vinden het nog wel een behoorlijke belasting. Dat is ook niet zo gek als ik hoor dat de leerlingen thuis bijvoorbeeld niet zoveel werken aan praktische opdrachten en dat allemaal op school moeten doen. Leerlingen moeten leren plannen. Dat hebben ouders nu ook meer in de gaten.

**Klaas:** We hebben de ouders heel nadrukkelijk betrokken bij de voorbereiding. Vorig jaar zijn de ouders van de leerlingen die nu in 4 vwo zitten drie keer op school geweest. Ze werden met een nieuwsbrief op de hoogte gehouden van de plannen, waar ze ook op konden reageren.

De ouders door middel van ouderavonden betrokken houden is ook absoluut noodzakelijk.

### **Uitkomen met de tijd**

**Kleio:** Komen jullie ook uit met de tijd?

**Klaas:** In het profieldeel gaat het wel, maar het gemeenschappelijk deel is echt een probleem. Om wat afwisseling te krijgen wilden we niet in het gemeenschappelijk deel en het profieldeel dezelfde methode hanteren en we hebben toen gekozen voor het ons bekende *Sprekend Verleden*. We hebben in 4 atheneum nog wel twee uur voor het gemeenschappelijk deel, maar in



8 april 1997.

gymnasium maar één uur. We kunnen in onze gymnasiumklas in één uur per week niet dat hele boek (*Sprekend Verleden*) doen. We waren al vanaf het begin aan het kijken wat echt noodzakelijk was. Nu hebben we ervoor gekozen om in onze gymnasiumklas de rest van het jaar verder te gaan met *Sfinx* voor de twintigste eeuw omdat dat wat beknopter is dan *Sprekend Verleden*.

Maar het blijft veel. Je hebt bijvoorbeeld niet echt tijd om rond mei met de klas te praten naar aanleiding van een hoofdstuk over de holocaust. En dat is erg jammer. Tachtig uur is voor de twintigste eeuw erg weinig. Ook als leerlingen belangstelling hebben voor een bepaald onderwerp, bijvoorbeeld de Eerste Wereldoorlog kun je daar niet echt langer bij stil blijven staan.

**Mariëtte:** Je hebt constant het gevoel dat je de leerlingen door de stof moet jagen.

**Klaas:** Ik ben altijd heel enthousiast geweest over *Sprekend Verleden* en de methode is op zich niet slecht, maar het is veel te veel en ook te moeilijk. Je moet als docent teveel toelichten. Met zes blokken van vijf weken heb je maar dertig uur om zeventien hoofdstukken door te werken.

**Mariëtte:** Ik heb leerlingen samenvattingen laten maken, zodat ze toch wisten wat ze moesten leren. Ik zat al die samenvattingen na te kijken en toen dacht ik 'ik ben niet goed bezig'. Het is ook lastig dat er geen opdrachten bij zitten. Wat moet je leerlingen dan in de studieruimte laten doen?

### Valkuilen

**Kleio:** Voor welke valkuilen kunnen jullie waarschuwen?

**Klaas:** Je moet ontzettend veel werk maken van de methodekeuze. Een goede methode is het halve werk. Verder is de aansluiting met de basisvorming belangrijk. Wij zijn waarschijnlijk net als veel andere scholen wat betreft de werkwijze in de basisvorming: wel zeggen dat je veel zelfstandig laat werken terwijl er eigenlijk niet zoveel veranderd is. Het is dan verstandig om in de vierde voorzichtig aan te doen, niet alle teugels los te laten. Met de meeste methodes kun je dat niet eens. Je moet goed begeleidend beginnen.

Je moet ook een selectie maken van soorten opdrachten. Je moet niet alles willen doen. Veel nieuwe methodes stikken van de opdrachten. Je moet per hoofdstuk kijken waar je het accent wilt leggen, bijvoorbeeld op het oriënteren of een bepaalde vaardigheid. De studievaardigheidsopdrachten zijn erg arbeidsintensief.

En beperk de toetsen. Niet van die hele lange toetsen geven. En ook praktische opdrachten liever van twee uur dan van acht uur.

We slaan de toetsen en de praktische opdrachten op school op. Er zijn problemen met het maken van praktische opdrachten. We maken het op dit moment mee dat acht leerlingen precies hetzelfde werkstuk hebben

ingeleverd. En drie leerlingen zeggen dat ze het zelf gemaakt hebben. Wie van de drie dus?

We hebben ook vraagtekens bij het maken van scripties in 5 vwo. Het is zo gemakkelijk om een bestaande scriptie te gebruiken.

**Mariëtte:** Je gaat niet alleen het product beoordelen, maar ook het proces. Je wilt dus echt vooruitgang zien tijdens de les. Dan kun je het controleren.

Je moet ook goed overleggen met andere vakken. Het is belangrijk om afspraken te maken over wie wat toetst. Dat leerlingen niet voor alle vakken verslagen moeten maken. Maar de ene keer een verslag, de andere keer een tekening of een spreekbeurt. Een variatie van toetsvormen is ook belangrijk. We hebben daarvoor clusterbijeenkomsten. Het aantal hebben we in het begin al verdeeld. Over de vorm zijn nog niet echt duidelijke afspraken gemaakt. Dat moet wel gebeuren. Je kunt niet van leerlingen eisen dat ze in een bepaalde periode alleen maar verslagen maken. Bovendien vind ik het erg prettig dat we alleen met 4 vwo zijn begonnen en niet ook met 4 havo.

**Kleio:** Bedankt voor dit gesprek.

# Het onderwijs graag van dienst

*In de Kleiokrant van Kleio nr.1 (februari 1999) werd de Internet-site van het Algemeen Rijksarchief aangekondigd. Veel scholen bezitten inmiddels wel een Internet-aansluiting, maar goed Internet-lesmateriaal is nog schaars. Wat kunnen docenten en leerlingen met deze site? Twee Kleio-redacteuren bekeken de ARA-site, die helemaal gericht is op het nieuwe eindexamenonderwerp 'Nederland 1880-1919', en spraken met Theo Kuipers van het Rijksarchief in Friesland, een van de drijvende krachten achter dit nieuwe initiatief.*

30

De Internetsite die wij hier bespreken heeft een heldere en duidelijke structuur. Er is een hoofdmenu dat een overzicht geeft van de indeling van de site en informatie over de makers:

*'Deze site is een initiatief van de Rijksarchiefdienst'.*

Er kan doorgelinkt worden naar zeven bronnensets, en drie algemene pagina's voor informatie, de Rijksarchiefdienst en e-mail.

De zeven bronnensets zijn verdeeld over vijf thema's die aansluiten bij de stofomschrijving van 'Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919: op het breukvlak van twee eeuwen', het examenonderwerp voor 1999 en 2000: het gezin, de emancipatie van vrouwen, confessionele groepen en arbeiders en de rol van de overheid. In de indeling van de site wordt dit laatste abusievelijk de emancipatie van

overheidszorg genoemd: of een overheid zich kan emanciperen is de vraag, in de stofomschrijving wordt dit niet zo weergegeven.

Per deelonderwerp zijn bronnen verzameld. Rondom een aantal onderwerpen bij de thema's, emancipatie van arbeiders (over F. Domela Nieuwenhuis, en stakingen bij de Firma Stork & Co en Van Heek) en bij overheidszorg (de Spoorwegstaking 1903 en de Arbeidswet/Leerplichtwet), bij het gezin (lonen, prijzen consumptie) en emancipatie van vrouwen (vrouwenkiesrecht) maar één. Over het deelonderwerp emancipatie van confessionele groepen waren nog geen bronnen voorhanden toen wij de site bekeken.

Als er een bronnenset is gekozen en aangeklikt, wordt er een klein, gesloten onderzoekje gestart. Als voorbeeld lopen we de bronnenset Vrouwenkiesrecht na.

De makers hebben als uitgangspunt gekozen: 'Onderstaande bronnen maken

*duidelijk dat het ijveren voor het vrouwenkiesrecht gepaard ging met een energiek optreden van de vrouwenlobby, zonder dat dit gedragen werd door alle vrouwen!' Er volgden dan: een (handgeschreven) brief aan de bisschop van Haarlem, een folder van de Vereeniging voor Vrouwenkiesrecht afdeling Leeuwarden, een (handgeschreven) brief van jonkvrouw J. de Jonge aan een katholiek priester, een handtekeningenlijst van vrouwen tegen vrouwenkiesrecht (ongevuld). Deze bronnen worden als thumbnails (kleine plaatjes) afgebeeld en kunnen aangeklikt worden om te lezen. Per bron worden vier tot vijf vragen gesteld (de antwoorden staan niet op de site) en er is één slotopdracht waar het hele thema weer aan bod zou moeten komen. Bij deze set luidt die slotopdracht: 'In een aantal bronnen van deze bronnenset wordt er aandacht gevraagd voor het moederschap van de vrouw. Ga na in welke bronnen dit het geval is en geef per bron aan op welke wijze het moederschap daar naar voren komt'.*



Wat dit te maken heeft met vrouwenkiesrecht zou door het antwoord dat de makers voor ogen hebben gehad misschien duidelijk kunnen worden. En datzelfde geldt voor het verband met de inleiding bij deze bronnenset (de actieve vrouwenlobby die tegenspel van andere vrouwen krijgt).

Niet bij alle bronnensets is een slotopdracht. Twee voorbeelden van beter geslaagde slotopdrachten zijn die bij Van Heek:

*'Uit alle bronnen over de staking bij Van Heek en Co in Enschede moet je duidelijk zijn geworden, dat het hard tegen hard was. En misschien ben jij je gaan afvragen wie 'gelijk' had in het conflict. Als er al een partij gelijk had! Het is nu de bedoeling, dat jij de onpartijdige deskundige bent. Je hebt de opdracht gekregen een advies te formuleren naar de minister om een einde te maken aan dit conflict in Twente. Daartoe zet je eerst de argumenten van de arbeiders op een rijtje en vervolgens de argumenten van de directie. Na vergelijking formuleer je een conclusie voor de minister, waarin je twee aanbevelingen doet.'*

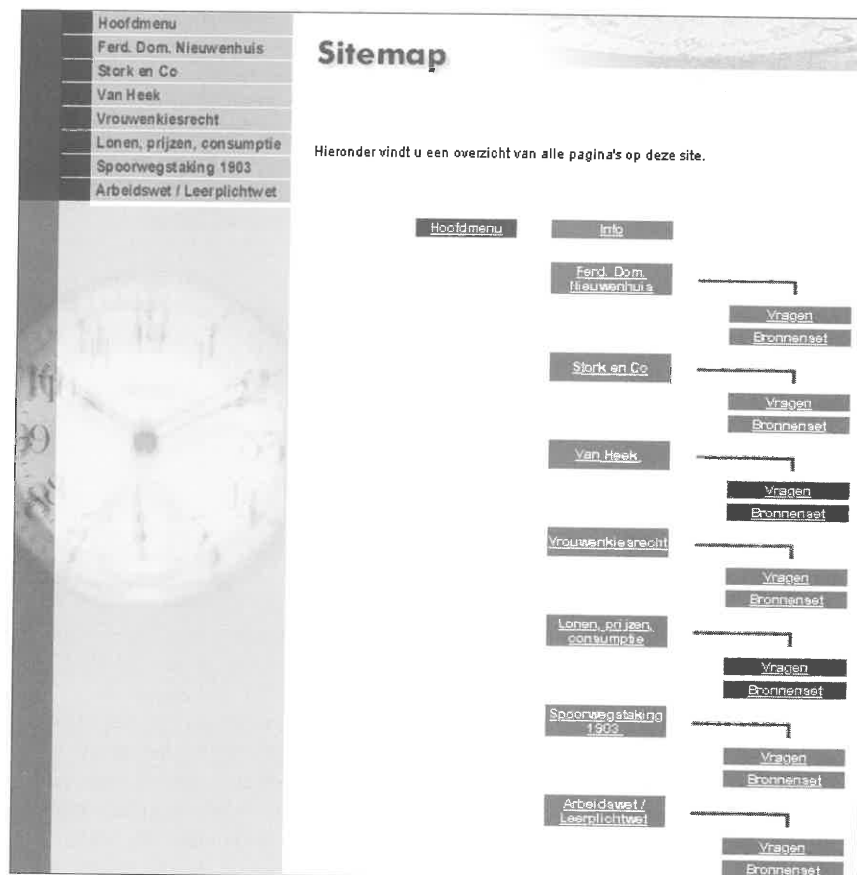
en de slotopdracht bij de spoorwegstakingen van 1903:

*'Stel je voor, dat je lid zou zijn van de enquêtecommissie. Tot welke conclusies ten aanzien van het spoorwegpersoneel zou jij komen op grond van deze twee verhoren? Je zult hierbij onder andere moeten betrekken hoe betrouwbaar jij de antwoorden vindt van enerzijds Poels en anderzijds Walraven. En denk eraan: jouw conclusies kunnen leiden tot nieuwe wetgeving door de Staten-Generaal. Dus je moet jouw conclusies ook duidelijk motiveren!'*

## Toelichting

*Kleio: Hoe is de site tot stand gekomen en waarom hebben jullie je doelbewust op het onderwijs gericht?*

*Theo Kuipers:* Aan het totstandkomen van de Internet-site is wel een en ander voorafgegaan. In 1996 publiceerde het ministerie van OCenW de notitie *Cultuur en School*. Doel van dit herderlijk schrijven was om de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen te intensiveren en vooral het cultureel erfgoed een herkenbare en structurele plaats te geven in het onderwijs. De Rijksarchiefdienst besloot in 1997 educatie tot speerpunt van beleid te maken en dit resulteerde in de instelling van een landelijke werkgroep. C. van Golen (Algemeen Rijksarchief), C. Jager (Rijksarchief Overijssel) en



ikzelf proberen gezamenlijk inhoud te geven aan het educatief beleid en deze site 'Het archief in de klas' is daarvan het eerste product. Op ons voorstel zijn medewerkers van de rijksarchieven begonnen met het verzamelen van bronnen die aansloten bij de stofomschrijving voor 'Nederland 1880 - 1919'. Met de opdracht om minimaal vijf bronnen te zoeken die pasten binnen het kader van de stofomschrijving, ging ieder zoeken in zijn/haar rijksarchief.

Deze zoekopdracht was op zich al lastig genoeg, want archivariissen zijn niet altijd gewend om met onderwijs-ogen naar hun collectie, variërend van 7 tot 25 kilometer per rijksarchief, te kijken.

Voor de zomervakantie van 1998 hadden de collega's een stapel archiefstukken gekopieerd die de hoogte van een schoenendoos te boven ging. Na een eerste selectie op basis van onder andere leesbaarheid en periodisering, werd de stapel gehalveerd.

Gezien onze doelstelling om producten te gaan maken in nauwe samenwerking met het onderwijsveld, zochten we contact met de VGN, in de persoon van Loek Jansen en zijn collega Gisella Jongbloed van Houtte. Zij bleken bereid het bronnenmateriaal op bruik-

baarheid te toetsen. Zij zouden het aldus verkregen materiaal voorzien van een inleidende tekst en er vragen en opdrachten bij bedenken. Wij zouden dan voor publicatie van de bronnen en de opdrachten zorgen.

Toen na de zomer van 1998 bleek dat het KNHG een bronnenpublicatie liet verschijnen, hebben wij de keuze gemaakt om onze publicatie te realiseren via het Internet. Vooral door tijdsdruk moesten wij hiervoor een extern bureau inschakelen, om de site te kunnen presenteren op de VGN Didactiek-conferentie in Vught in januari 1999.

*Kleio: Zijn jullie tevreden met het resultaat van dit Internet-project?*

*Theo Kuipers:* Allereerst moet worden opgemerkt dat dit een 'pilotproject' is. Samen met onze collega's hebben wij ervaren dat bronnen voor het voortgezet onderwijs aan specifieke criteria moeten voldoen.

Inhoudelijk vinden wij dat de site vooral bij de inleidende teksten, maar ook bij het bronnenmateriaal meer en betere visuele accenten verdient. Bijvoorbeeld bij de inleiding over de spoorwegstaking wordt wel gesproken over 'de bekende afbeelding van Albert Hahn "Gansch dit raderwerk staat

module Archief in de Klas II  
**GESCHIEDENIS** Welkom

**Hoofdmenu**

Welkom bij "Archief in de Klas"!

In samenwerking met het onderwijs zochten educatieve medewerkers van de Rijksarchiefdienst bronnen die aansluiten op het eindexamen- onderwerp voor het vak geschiedenis:

**"Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?  
 Nederland 1880-1919: op het breukvlak van twee eeuwen".**

Zoekt u voor dit onderwerp bronnen bij het thema:

1. *Het gezin* : ga naar de bron *Lonen, prijzen, consumptie*
2. *Emancipatie van vrouwen* : ga naar de bron *Vrouwenkiesrecht*
3. *Emancipatie van confessionelen* : helaas, nog geen bronnen beschikbaar. Hiervoor moeten we nog spitten in de archieven.
4. *Emancipatie van arbeiders* : ga naar de bronnen *Ferd. Dom. Nieuwenhuis*, *Firma Stork & Co* en *Van Heek & Co*
5. *Emancipatie van overheidszorg* : ga naar de bronnen: *Spoorwegstaking 1903* en *Arbeidswet / Leerplichtwet*.

stil..." etcetera', maar deze spotprent staat niet afgebeeld. Dat is geen onwil, maar helaas een gebrek aan ervaring en een erg korte voorbereidingstijd.

Hoewel de vragen zijn gemaakt door docenten, blijven wij natuurlijk verantwoordelijk en wij vinden dat ze in de toekomst creatiever en gedifferentieerder moeten. De docenten hebben nu vanuit hun eigen werkervaring zoveel mogelijk rekening gehouden met de voor het examen vereiste kennis.

### Commentaar van de docenten:

*Loek Jansen, die samen met Gisella Jongbloed van Houtte de inleiding, vragen en opdrachten bij de bronnen bedacht:*

De keuze van de gepubliceerde bronnen is verricht door de verschillende rijksarchivarissen en door die manier van kiezen ontstaat een beeld, dat niet altijd evenwichtig is. Dat de bronnen niet bij ieder deelonderwerp evenwichtig aansluiten bij de stofomschrijving, heeft te maken met het feit dat er niet van alle onderdelen bronnen zijn aangeleverd. Wij moesten ons beperken tot het werken met het aangeleverde materiaal. Zo komt het ook dat de site zich niet op de training van vaardigheden richt.

Verder vertelde Loek dat voor dit eerste project gemikt is op de leerlingen van havo en vwo, maar dat voor de toekomst een breder aanbod wordt overwogen. Ten slotte gaf hij, tot onze geruststelling, aan dat de antwoorden op de vragen en opdrachten zo spoedig mogelijk op de site worden geplaatst. Hiermee zullen zowel docenten als leerlingen geholpen zijn.

### De toekomst

*Kleio: Kunnen we nog meer onderwijsactiviteiten verwachten van de rijksarchiefdienst?*

*Theo Kuipers:* De Rijksarchiefdienst wil haar dienstverlening naar het onderwijs structureel gestalte geven. Daartoe zijn nauwe contacten met zowel de Didactiekcommissie als het bestuur van de VGN gelegd. Wij blijven als uitgangspunt hanteren dat wij geen producten moeten maken zonder samenwerking met de praktijk. Wij willen nauw aansluiten bij de kerndoelen en eindtermen van het onderwijs. In de toekomst willen wij proberen om ook bronnenmateriaal aan te leveren voor het eindexamen mavo/vbo en rond andere onderwerpen uit het curriculum. Ook daarbij zullen we ons niet beperken tot de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Naast onze Internet-activiteiten willen we het onderwijs ook op andere manieren ondersteunen, bijvoorbeeld door het verzorgen van gastlessen met behulp van archiefmateriaal. Maar ook het verzorgen van rondleidingen door de depots, het opzetten van tentoonstellingen met een sterk educatief karakter voor zowel basis- als voortgezet onderwijs. Ook het ontwikkelen van documentatiemappen met bronnen voor omgevingsonderzoek behoort tot de mogelijkheden.

Wij zien met belangstelling de toekomst tegemoet. *Kleio*-lezers zullen op de hoogte gehouden worden van de ontwikkelingen.

## Geschiedenis Online

[Deze site is een initiatief van de Rijksarchiefdienst]

### Vaderlandse geschiedenis in thema's

**Geschiedenis overzee  
 De VOC**

**Mijnbouw in Limburg**

**VVD Archief**

**ROUTES DOOR  
 ARCHIEVEN  
 Zoekwijzers**

**Voorouders?  
 Genealogie op internet**

**HISTORIE OP INTERNET  
 Alles over geschiedenis**

**BOEKEN EN CD-ROM'S  
 Zoek hier ...**

**PLEIN  
 communiceren met  
 anderen**

**RIJKSARCHIEFDIENST  
 Servicepage**

**E-MAIL REDACTIE  
 Uw redactie ...**

**ARCHIEFNET  
 Archieven in binnen-  
 en buitenland**

Gerik Koopmans en Hans Groeneweg

# *Al twintig jaar een studiehuis*

*In het kader van deze Kleio-special over de tweede fase willen wij in de rubriek Museumnieuws dit keer aandacht besteden aan de wijze waarop musea zich voorbereiden op deze nieuwe onderwijsontwikkeling.*

*Maar zijn moderne musea niet al studiehuisen?*

*Gerik Koopmans en Hans Groeneweg van het Verzetsmuseum Friesland vinden van wel. Zij lichten dit toe aan de hand van de mogelijkheden in hun museum.*

33

Voordat het Verzetsmuseum op 27 september 1979 van start ging in de zestiende eeuwse Kancelarij aan de Turfmarkt in Leeuwarden waren bijna tien jaar van plannen maken, geld en draagvlak zoeken verstreken. In 1979 was het Verzetsmuseum het eerste in zijn soort: een museum met een permanente tentoonstelling over het verzet in de Tweede Wereldoorlog. Het is van belang te vermelden dat het initiatief tot oprichting kwam uit de kringen van hen 'die het meegemaakt hadden'. Dat laatste heeft een niet te onderschatten rol gespeeld in de wijze waarop het verhaal van de oorlog gepresenteerd werd en hoe het museum functioneerde. De vaste opstelling legde de nadruk op verzet en onderdrukking, was chronologisch/thematisch van aard met veel originele voorwerpen en documenten en weinig tekst. De voorwerpen spraken voor zich, het verhaal werd verteld aan bezoekers waarvan de meerderheid de

sobere toelichting uit eigen ervaring kon aanvullen.

Nu we dit jaar ons twintigjarig jubileum vieren is de club van oorlogs- en verzetsmusea aanzienlijk uitgebreider. Er zijn momenteel in Nederland zo'n veertig instellingen die geheel of gedeeltelijk een vaste presentatie over de Tweede Wereldoorlog bieden. Zeker voor de professioneel functionerende collega-instellingen gaat veel van het hierna volgende inzake educatie op.

### ***Het Nieuwe Verzetsmuseum***

Op 15 april 1995, de officiële bevrijdingsdag van Friesland, ging Het Nieuwe Verzetsmuseum open. Voor het publiek niet zo interessant maar voor het museum des te belangrijker was de nieuwe organisatievorm: het Verzetsmuseum is vanaf dat moment een geïntegreerde afdeling van het Fries Museum.

Wel duidelijk zichtbaar voor de bezoekers was de volkomen nieuwe vaste opstelling van het museum. Het is correcter te spreken van een volkomen nieuwe opvatting van het museum. De nieuwe permanente presentatie doet in

geen enkel opzicht denken aan de oude opstelling.

We hebben gekozen voor een beperkte, vragen openlatende, niet normatieve opstelling met als thema 'kiezen'. Omdat het zinloos is te pogen het totale verhaal over de Tweede Wereldoorlog te vertellen is de eerste zin die de bezoeker leest: 'Dit museum gaat niet over DE Tweede Wereldoorlog, die oorlog is te groot en dit museum te klein'.

Een dergelijke verandering illustreert de ontwikkeling in het denken over de Tweede Wereldoorlog. Het geeft ook aan dat de oorlog niet alleen meer een zaak is van ooggetuigen maar steeds meer in handen is van een tweede, en zelfs derde, generatie: van de staf van het Verzetsmuseum Friesland (VMF) is de oudste medewerker tien jaar na de oorlog geboren.

### ***Hoe zit het in elkaar?***

De vaste opstelling van het museum is opgebouwd uit drie lagen die van persoonlijk/emotioneel via informatief naar heel gedetailleerd lopen.

De eerste laag bestaat uit vier levensgeschiedenissen met betrekking tot het thema 'kiezen'. De tweede laag is een chronologische rondgang in vijftienving hoofdstukken van 1914 tot anno-nu. De derde laag bestaat uit een in een computer opgeslagen data-base met foto's en heel precieze feiten over Friesland en de Tweede Wereldoorlog.

Het thema 'kiezen' is het hart van de opstelling. De keuzemogelijkheden tijdens de bezetting hebben we, zonder gevoel voor nuance beperkt tot collaboratie, accommodatie, verzet en vervolging. De presentatie confronteert de bezoeker met de keuzes van toen maar legt waar mogelijk de link naar vandaag. De keuzes en dilemma's van toen hebben immers een universeel karakter en gelden ook nog vandaag de dag. De bezoeker denkt naar het verleden te kijken maar ziet ondertussen zichzelf in de spiegel: welke keuze zou ik gemaakt hebben toen, en welke maak ik nu?

De tweede laag is een grote-stappen-snel-thuis chronologie van 1914 tot anno-nu. Met een beperkt aantal, de nieuwsgierigheid prikkelende objecten wordt in vijftienving hoofdstukken een algemeen beeld geschetst. De tekstuele informatie is niet direct waarneembaar, die hebben we verstopt in consoles bij de voorwerpen. Dat is enerzijds om esthetische redenen gedaan, niets is lelijker dan wanden vol groot gezette teksten, om over de fysieke aspecten van het staande lezen maar te zwijgen, en anderzijds uit didactische overwegingen. Doordat de bezoeker geen bijschrift bij het voorwerp aantreft, wordt hij of zij tot veel intenser kijken aangezet. En aangezien de meeste objecten gekozen zijn om zoveel mogelijk vragen op te roepen leidt dat in de meeste gevallen tot de onbewingbare behoefte aan verklaring. Die kan men vervolgens rustig zittend tot zich nemen.

De derde laag bestaat uit een computer met een, via een touch-screen toegankelijke, database over Friesland en de Tweede Wereldoorlog. Het gaat om een tamelijk gedetailleerde relationele database met gegevens over personen, data, plaatsen en onderwerpen alles met betrekking tot Friesland. Ook het fotoarchief is er in opgenomen. Onderwerpen zijn bijvoorbeeld vervolging, verzet, luchtoorlog, monumenten, verzetsslachtoffers, vervolgings-

slachtoffers en dergelijke. De zoekmogelijkheden op plaats, naam en datum zijn via het touchscreen toetsenbord vrij in te voeren. Het hoeft geen betoog dat veel jongeren onmiddellijk gaan zoeken naar gegevens over de eigen omgeving of op de eigen achternaam. De informatie is opgeslagen op de harde schijf en wordt voortdurend aangevuld met nieuwe gegevens.

Letterlijk los van de vaste opstelling, in een apart pand, en alleen op afspraak te bereiken, is er nog een niveau in het museum te vinden. Het betreft de bibliotheek (zo'n 15.000 titels), het archief (enkele strekkende meters), de tijdschriften en illegale kranten en de collectie die zich in depot bevindt (circa 80% van het totale aantal objecten).

### Educatie

De titel van dit artikel is, we geven het graag toe, een beetje een open deur. Natuurlijk is elk museum de facto een studiehuis, ze geven immers allemaal toegang tot primaire bronnen: hangend aan de muur, op zaal staand of liggend in een vitrine. En met de bijschriften en zaalteksten erbij wordt er heel wat ontsloten voor de oplettende bezoeker.

We bedoelen dit absoluut niet badinerend: het standaard aanbod van musea is goed beschouwd fabelachtig. Voor betrekkelijk weinig geld heeft iedere leerling toegang tot een onvoorstelbare rijkdom aan kunst en cultuurschatten die op deskundige wijze zijn ontsloten



## COLLABORATIE

De familie Van der Meulen werkt mee met de bezetter. Waarom maakten zij deze keuze en wat waren daarvan de gevolgen. Vader André, moeder Magda, zoon Koen en dochter Corrie zijn fictief, maar het levensverhaal dat ze vertellen is authentiek.

### 15 november 1933

De leuzen van de NSB spreken André Van der Meulen wel aan: Mussert lijkt een aantrekkelijk alternatief in een periode van onzekerheid en crisis. Na enkele partijbijeenkomsten te hebben bezocht, meldt hij zich in 1933 aan als lid van de Nationaal-Socialistische Beweging. De keuze voor de NSB plaatst het gezin in een sociaal isolement.

*Lief dagboek,  
Vandaag ben ik 7 jaar geworden. Het was heel veel feest. En hij bent mijn mooiste cadeau, ik ga elke dag met je mee op school.  
Dorp Beert en tante. Ons zijn niet gekomen. Dat vonders papa, om mama niet zo leuk. Om te danken was er wel, maar dat is niet een ege, om te hoor, hij heeft net een pak als papa's.  
Uou stop ik hoor, Daaaag*

Een voorbeeld van een (verkeerde) keuze. Uit het boekje over de vaste opstelling 'Een Tweede Wereldoorlog'.

voor een brede doelgroep - dus ook voor tweede fasers. Net zo min als de theatervoorstelling, een film of het concert voor CVK in aangepaste vorm aangeboden worden, hoeft ook een museum zich niet in dwaze bochten te wringen om verteerbaar voor tweede fasers te zijn. Dit terzijde. Maar conciëntieuze musea, en de oorlogs- en verzetsmuseum willen daar zeker toe gerekend worden, beperken zich in hun educatieve taak niet tot bijschriften en lesbrieven. Een keur van onderwijsondersteunende mogelijkheden is er in de loop der tijd ontwikkeld. Vaak met geld van de overheid. Met name het ministerie van VWS, waaronder het 'Jeugdvoorlichtingbeleid over de Tweede Wereldoorlog in relatie tot het heden' ressorteert, levert een grote bijdrage.

Het Verzetsmuseum Friesland heeft een educatief programma in de aanbieding dat aansluit op de vaste expositie 'Kiezen en delen!' Dit programma bestaat uit een inleiding door een oorlogsgetuige en een rondleiding door de vaste presentatie met nadruk op het thema 'kiezen toen en nu'.<sup>1</sup>

De vaste tentoonstelling is in 1997 in boekvorm verschenen. Elke bezoekende schoolgroep krijgt een aantal exemplaren van dit boekje *Een Tweede Wereldoorlog* mee om het museumbezoek terug op school voort te zetten of te evalueren.

Verder zijn er leskisten beschikbaar, bedoeld als introductie op een bezoek aan het museum. De leskisten sluiten nauw aan bij de vaste opstelling. Het inspirerende ervan is toch vooral dat de fascinatie die authentieke objecten aantrekt heel tactueel kan worden beleefd: de leerlingen mogen alles aanraken, kunnen de spullen beetpakken en dat kan in het museum niet of nauwelijks.

In de nieuwe vaste opstelling blijven we overigens uitgaan van de potentie van het authentieke object, het voorwerp als drager van het verhaal. Dat maakt een museum een uniek instrument in de overdracht van het verleden. Niet de teksten, de grafieken, de schema's of de plaatjes, die kun je ook in andere vormen toepassen, maar de authentieke artefacten vormen het wezen van een museale opstelling.

### Aanpassing aan de onderwijsvernieuwingen

De belangstelling voor het museum is en blijft constant hoog en traditioneel gesitueerd rond de periode april-mei. Opmerkelijk, zeker in het kader van dit artikel, is dat de 'heavy-users' scholen voor het basisonderwijs zijn. Het voortgezet onderwijs is ondanks allerlei stimulerende maatregelen zoals gratis busreizen en gratis entree een ondervertegenwoordigde groep.<sup>2</sup> Klassikaal bezoek blijkt voor veel docenten moeilijk te realiseren. Organisatorische obstakels en het keurslijf van de 50 minuten les blijken de verklaring te vormen. Individualisering van het bezoek zou hiervoor een oplossing kunnen zijn.

Tot zover is het allemaal nog vrij traditioneel en vooral gericht op het klassikale bezoek, nog niet erg studiehuisachtig dus. Maar daar komt verandering in. Net zo goed als de scholen nog

bezig zijn te ontdekken wat tweede fase en studiehuis nu werkelijk gaan betekenen, hebben ook de musea nog wel even tijd nodig om hun nieuwe rol in te studeren. Indachtig de woorden van staatssecretaris Rick van der Ploeg *'meer markt bewustzijn kan geen kwaad' zullen vele musea hun educatieve pakket aanpassen aan de vernieuwde onderwijsmarkt, ook het VMF.*<sup>3</sup>

Wat nu volgt is een reeks observaties, kanttekeningen, voornemens en aanbevelingen die een rol spelen bij bovengenoemde 'produktaanpassing'.

- **Groepsbezoek verandert in individueel bezoek**

De verschuiving van groepsbezoek naar individueel bezoek is naar onze mening waarschijnlijk de grootste te verwachten verandering als gevolg van de invoering van het studiehuis. De begeleiding van een leerling of een klein groepje leerlingen is erg arbeidsintensief. Dertig keer één leerling of in een keer dertig leerlingen begeleiden maakt nogal een verschil! Het probleem werd ook op de conferentie *Musea en Studiehuis* gesignaleerd: *'het wegvallen van de schoolklas brengt voor de musea grote logistieke problemen met zich mee'*.<sup>4</sup>

Oplossingen moeten worden gezocht in het ontwikkelen van educatief materiaal met een hoog zelfredzaamheidsgehalte. Leerlingen moeten op een hun passend moment, dus zonder afspraak, het museum binnen kunnen lopen en aan het werk gaan op een goed geoutilleerde studieplek, een 'edudrome', waar alle informatie beschikbaar is om opdrachten uit te kunnen voeren. Museale zelfwerkzaamheid moet hierbij tijdsbesparing opleveren voor de educatief medewerker. Het VMF is inmiddels begonnen met het uitwerken van plannen om te komen tot zo'n edudrome.

Voordeel van de individualisering kan zijn dat meer leerlingen uit het voortgezet onderwijs gebruik gaan maken van het museum. De docent hoeft immers niet langer alles te regelen en het individuele bezoek gaat niet ten koste van lestijd van andere collega's. Een ander voordeel is dat ook de 'gewone' bezoeker veel plezier kan beleven aan de speciale studiehuis-faciliteiten. Zelf dingen opzoeken, extra achtergrondinformatie kunnen raadplegen, bronnenmateriaal dat direct toegankelijk is, we zullen er veel bezoekers een groot genoeg mee doen.

Een in onze ogen negatief effect van meer individueel bezoek is het wegvallen van de beproefde klassieker in de museale informatieoverdracht, de rondleiding. Ondanks alle hands-on presentaties, audio-visuele toevoegingen, zaalbriefjes, computergestuurde sound-and-vision programma's blijkt een rondleiding nog altijd goed te werken. Een groot probleem kleefde de rondleiding aan: de groeps grootte. Minder dan vijf is gewoon te kostbaar en meer dan vijftien wordt al gauw te veel. In het Fries Museum/Verzetsmuseum wordt momenteel gewerkt aan een systeem dat de individuele bezoeker op maat en naar keuze auditief door het museum leidt. Het betreft een volledig digitaal systeem waarmee twee uur geluid op een chip wordt vastgelegd. Het biedt de bezoeker de gelegenheid op elk gewenst moment, door het intoetsen van een cijferreeks, bepaalde informatie op te roepen. Uiteraard zullen er versies in de moderne vreemde talen beschikbaar komen maar voor het VMF zal ook een speciale versie voor het onderwijs samengesteld worden. De leerling heeft zo een eigen persoonlijke rondleider tot zijn of haar beschikking die opdrachten geeft, vragen stelt en de weg door de opstelling wijst. Daarnaast bevat de edu-tour ook authentieke geluidsfragmenten.

- **Ken uw klanten**

*'Het Studiehuis biedt musea de kans om in contact te komen met middelbare scholieren die anders met een grote boog om musea heen lopen'*.<sup>5</sup>

Op weg naar zelfstandig leren, zal ook de gangbare communicatie tussen museum en onderwijs veranderen.



Het boekje bij de vaste collectie.

## Verzetsmuseum Friesland

Postbus 1239, 8900 CE  
Leeuwarden  
Tel. 058 - 212 3001,  
fax 058 - 213 2271

E-mail: [info@verzetsmuseum.nl](mailto:info@verzetsmuseum.nl)  
Website: <http://www.verzetsmuseum.nl>

De docenten zijn traditioneel de toegang tot de leerling. Maar de studiehuis-leerling heeft in principe geen intermediair nodig om tot de bronnen te komen. Dat stelt ons voor de vraag: hoe komen we als musea in contact met onze potentiële klanten: de leerlingen? Dat was al niet eenvoudig met de docenten als tussenpersonen (ook veel docenten lopen met een grote boog om musea en archieven heen!) maar nu wordt de te bereiken groep alleen maar diffuser.

De docent zal naar het zich laat aanzien toch een belangrijke rol als doorverwijzer houden. Het VMF zal zich dan ook in de toekomst blijven richten op de docent en deze voorzien van de benodigde informatie over het museum. Daarnaast zal het VMF proberen ook leerlingen te bereiken, waarbij Internet een grote rol kan spelen.

### • Een museum is een gebouw

In onze optiek blijft een museum een fysiek te bezoeken instelling. Je moet er echt naar toe, en die toegang kost geld, niet veel en vaak aangenaam geregeld met allerlei kaarten als CJP, MJK, Rabo-pas, NS-kaart etcetera, maar toch... Via moderne media, Internet dus, kan best een eerste contact gemaakt worden door leerlingen en docenten, maar als het ernst wordt dan valt er niet aan te ontkomen: je moet er naar toe.

### • Stapsgewijs en samen

*'De relatie tussen onderwijsgevende en museum dient te worden verbeterd. Projecten slagen alleen dan als er tijdens de ontwikkeling van het aanbod geluisterd wordt naar de docenten.'*

Het museale veld heeft een naam hoog te houden inzake produktgericht opereren. Dat er een klant bestaat, die wellicht andere behoeften heeft, speelt zelden een rol. De conservatoren stellen een mooie tentoonstelling samen en de educatoren brouwen daar een educatief programmaatje van en als dat allemaal klaar is treden we in contact met de afnemers.

Meestal gaat dat wel goed, maar wat er aan kansen gemist wordt, beseffen

we vaak niet. Het VMF beschouwt het als vanzelfsprekend dat musea samen met de gebruikers de projecten voor het studiehuis ontwikkelen. De eerste stap is dus het bijeenbrengen van een klankbordgroep. Dat het initiatief daar toe van een groep docenten uitgaat lijkt ons zeer verfrissend, aanlokkelijk zelfs. Van belang is in ieder geval dat mogelijkheden en onmogelijkheden, wensen en verlangens van zowel school als museum in een vroeg stadium worden geïnventariseerd zodat niet waar te maken verwachtingen kunnen worden voorkomen.

### • De krachten bundelen

Lokaal of regionaal zijn er instellingen die in een aanpalend of verwant gebied werkzaam zijn. Met het zoeken naar kansen tot samenwerking kan naar onze mening dan ook niet snel genoeg worden begonnen. Momenteel is het VMF samen met het Gemeentearchief Leeuwarden en het Ryksargyf Fryslân bezig met de realisatie van een archieven-project. Enerzijds is het project bedoeld als kennismaking met de wereld van de archieven. Anderzijds kunnen de leerlingen op beperkte schaal bronnenonderzoek doen naar een aspect van de Tweede Wereldoorlog, in dit geval algemene overheidsmaatregelen tijdens de Duitse bezetting.

Een heel ander project waar we in participeren is de tweedelige documentaire met de werktitel *Medeplichtig*. De documentaire, die in november 1999 door de TROS zal worden uitgezonden, gaat over de rol van de gewone Nederlander bij de jodenvervolgung. Het VMF produceert daar educatief verwerkingsmateriaal bij dat via Internet verspreid wordt en dus individueel en buitenschools voor leerlingen toegankelijk is. *Medeplichtig* is ook een project dat in samenspraak met een klankbordgroep uit het onderwijs tot stand komt. Een pilotproject in dubbel opzicht.

### • Ongelijk verdeeld

Er is in Nederland niet sprake van een museaal aanbod dat gelijkmatig over de regio's is verdeeld. Van sommige musea is er maar één, van andere zijn er soms meerdere maar die kunnen heel ongunstig gespreid zijn, zoals bijvoorbeeld het geval is met de oorlogsmusea.

Het maakt nogal wat uit of je in vijf minuten bromscooter of na een uur in de bus of drie uur in de trein een museum kunt binnentreden.

Ook als we uitgaan van een meer tot de regio beperkte relatie van musea en onderwijs zullen er grote verschillen blijven bestaan in bereikbaarheid. Een openbaarvervoerskaart voor studiehuiszou zou in ieder geval de financiële ongelijkheid opheffen, maar de leerling die verder moet reizen is wel altijd meer tijd kwijt.

## Nieuwe plannen kosten geld

Er gaat ontwikkelingstijd in zitten, er moeten nieuwe materialen aangeemaakt worden, nieuwe apparaten gekocht, en werkplekken ingericht. Een waar 'edudrome' is het resultaat, als er voldoende geld beschikbaar is. Zelden is dat het geval en dus zal het een onsje minder worden. Maar nooit mag dat leiden tot inferieure producten, dan maar een jaartje later.

Het VMF bevindt zich in de situatie dat we liever nog even sparen, dan overhaast ons intrek in het studiehuis nemen.

Het Verzetsmuseum Friesland mag dan al twintig jaar een studiehuis zijn het is wel een huis dat nooit af is. Al die jaren is er druk geklust. Niets wijst erop dat daar de komende jaren verandering in zal komen. Maar tijdens de verbouwing gaat de verkoop gewoon door.

## Noten

1. De groep inleiders bestond aanvankelijk uitsluitend uit ex-verzetsmensen, maar is ondertussen versterkt met oorlogsgetuigen uit het voormalig Nederlands-Indië en ex-dwanganwerkers. De volgende groep die we erbij willen betrekken is die van de 'by-standers'.
2. De Stichting Februari 1941 geeft een ruime subsidie voor het bezoek aan bepaalde verzetsmusea. Zie daarvoor ieder jaar het Kleionummer van september.
3. *Museumvisie*, april 1998.
4. *Verslag Conferentie Musea en Studiehuis* 9 november 1998 (Stichting WeTeN, Utrecht 1999).
5. Zie noot 4.

# D-day in Hollywood-stijl

Tom Hanks in de geschiedenisles?

Bespreking van de film

'Saving Private Ryan'

van Steven Spielberg.

Met onder andere

Tom Hanks, Edward Burns,

Matt Damon en

Tom Sizemore.

Steven Spielbergs nieuwste speelfilm *Saving Private Ryan* was één van de opmerkelijkste films van 1998. Winnaar van vijf Oscars, overladen met overwegend positieve recensies en emotionele reacties van Normandië-veteranen, is dit opnieuw een poging van Spielberg om een thema uit de Tweede Wereldoorlog te verfilmen. Is *Saving Private Ryan* te vergelijken met Spielbergs eerdere meesterwerk *Schindler's List*? Kan *Saving Private Ryan* ook gebruikt worden bij de lessen geschiedenis? En zo ja, op welke manier kan deze film dan een bijdrage leveren?

Voor docenten speelt daarnaast dat filmmateriaal over de invasie schaars is. De veelgebruikte documentairebeelden zijn meestal vrij kort. *The Longest Day* (1962) was eigenlijk de enige speelfilm die zich richtte op de invasie. Is *Saving Private Ryan* een (beter) alternatief?

## De oorlog in de klas

Het behandelen van de Tweede Wereldoorlog is en blijft een topper in de klas. De leerlingen en de meeste docenten blijven belangstellend, nieuwsgierig en betrokken als het gaat over de oorlog, die ruim vijftig jaar geleden eindigde. Er is ook maatschappelijk gezien nog steeds een brede belangstelling voor het onderwerp, getuige de vele films en documentaires op televisie, artikelen en interviews in tijdschriften en kranten, de vele herdenkingsmonumenten en -momenten in september, februari en natuurlijk mei.

En het meest indrukwekkend blijft het voor veel leerlingen als ze in contact

komen met mensen die de oorlog daadwerkelijk hebben meegemaakt. Ooggetuigen zijn zeer aansprekende primaire bronnen. Door gesprekken met opa's en oma's of kennissen komen de vele feiten, gebeurtenissen en emoties van de oorlog (weer) tot leven. Mede hierdoor wordt de inleving gemakkelijker gemaakt en gaan leerlingen zichzelf vragen stellen als: zou ik onderduikers geholpen hebben en in het verzet zijn gegaan?

Over enkele maanden zal *Saving Private Ryan* op video verschijnen en daardoor makkelijk beschikbaar komen voor gebruik tijdens de geschiedenisles. De vraag is of *Saving Private Ryan* een bijdrage kan leveren aan het verkrijgen van een betere kijk op de invasie van de geallieerden op 6 juni 1944 in Normandië.

Heel veel scholen hebben destijds gebruik gemaakt van gemeentelijke subsidies om met hun leerlingen *Schindler's List* in de bioscoop te kunnen zien. Die Spielberg-film heeft op vrijwel iedereen, jong en oud, een diepe indruk gemaakt. Niet eerder werd de holocaust zo indringend verfilmd voor een groot publiek. De historische en opvoedkundige waarde van *Schindler's List* heeft zich inmiddels ruimschoots bewezen. Is *Saving Private Ryan* ook een film van een soortgelijk niveau?

## De regisseur en de film

Spielberg, maker van uiteenlopende kassuccessen als *Jaws*, *E.T.: the Extra-Terrestrial*, *Raiders of the Lost Ark* en *Jurassic Park*, waagde zich eerder aan

thema's uit de Tweede Wereldoorlog. Naast *Empire of the Sun* (1987), gesitueerd in Azië, overtuigde hij met zijn meesterlijke verfilming van de holocaust in *Schindler's List* (1993). Daarmee wist hij door te breken als serieus verteller én schepper van een historisch drama.

*Saving Private Ryan* begint met de beelden van een oude man die onrustig voor zijn familie uitloopt, op weg naar een militaire begraafplaats in Normandië (Frankrijk). Eindeloze rijen van witte kruisen zijn zichtbaar. Voor een van de graven staat hij stil. In zijn gedachten komt het beeld op van een groep soldaten die in een landingsvaartuig zitten. De boot deint op de golven, de lucht is grijs. Niemand spreekt, de gezichten staan strak van de spanning. Een soldaat geeft over, dan nog een. De motor van de boot en het klotsen van de golven zijn de enige geluiden die we horen. Soldaten prevelen gebeden en klemmen hun wapens vast tegen zich aan, dan gaat de laadklep van het voertuig naar beneden en breekt de hel los. Oorverdovende explosies, fluitende kogels, schreeuwende mannen. Terwijl de soldaten uit het vaartuig proberen te komen, maaien Duitse machinegeweren vanaf de duinen de onbeschermde soldaten neer.

In de volgende vijftientig minuten wordt de toeschouwer letterlijk gebombardeerd met oorlogsgeweld. De combinatie van de handheld camera, die schokkerige beelden oplevert en de oorverdovende explosies die te horen zijn, geeft je het gevoel dat je er middenin zit. De camera rent, valt, wordt bespat met bloed en verdwijnt onder water. We zien en horen voortdurend explosies, soldaten die orders schreeuwen en mannen die ledematen kwijt raken. Dan opeens verdwijnt de camera met de soldaat onder water en alles is stil, om in de volgende seconde weer boven water en temidden van het geweld terug te keren. Overall rondvliegende kogels, opspattend zand en water, schreeuwende en stervende soldaten.

Als toeschouwer zit je aan je plaats genageld, gefascineerd kijkend naar al dit brute geweld, dat op een uitzonderlijke en spectaculaire manier is gefilmd.

### **De zoektocht**

Na deze dramatische opening met de inname van het strand, komt er een echt Hollywood-verhaal tot leven. Een peloton van acht militairen onder leiding van kapitein Miller (een glansrol van Tom Hanks) moet in opdracht van de hoogste legerleiding op een missie om een vermiste parachutist van de 101ste Airborne Division, 'private' Ryan (gespeeld door Matt Damon), terug te halen. Zijn drie broers zijn omgekomen in de oorlog en de legerleiding wil niet dat één gezin vier zonen verliest voor het vaderland.

De zoektocht naar de vermiste Ryan levert de nodige spanning op in het peloton. Kapitein Miller moet al zijn

kant van de inmiddels bekende militairen. De Duitse aanval wordt met veel inzet bestreden. Miller beschermt Ryan, want dat was de missie. Er zijn rauwe beelden van vechtende soldaten, onder andere een scene waarin twee soldaten over de grond rollen, vechtend op leven en dood. Onder het uitspreken van verontschuldigen duwt de Duitse soldaat uiteindelijk langzaam een mes in het hart van de Amerikaan. Het volgende moment spaart diezelfde Duitser het leven van de soldaat-schrijver die versteend toekijkend zijn maker niet te hulp had durven komen. De Duitser passeert hem zwiggend op de trap.

Vlak voordat de Duitse troepen de brug dreigen te veroveren komen Amerikaanse jachtvliegtuigen de soldaten ontzetten. De hulp komt te laat voor de meeste leden van het peloton en ook voor kapitein Miller, die, dodelijk getroffen, nog wat laatste woorden



*Kapitein Miller en de onwillige soldaat Ryan.*

invloed aanwenden om zijn mannen bij het doel te houden. Na een aantal spectaculaire scènes vinden ze dan eindelijk soldaat Ryan. Maar deze weigert koppig om mee terug te komen, omdat zijn medesoldaten nu zijn broers zijn geworden. Het peloton van kapitein Miller besluit te blijven en te helpen met het verdedigen van een vitale brug tegen de naderende Duitsers. In deze nieuwe climax van geweld vecht je als toeschouwer mee aan de

heeft voor 'private' Ryan. Hij legt hem op een goed leven te leiden, een goed mens te zijn, zodat het werk van zijn peloton niet voor niets is geweest.

Dan zoomt de camera in op soldaat Ryan en verandert hij weer in de oude man uit het begin van de film. We zien nu dat hij bij het graf van kapitein Miller staat. Als zijn vrouw hem tegemoet komt, smeekt hij haar om te zegen of hij een goed mens is geweest



en een goed leven heeft geleid. Haar verbaasde blik maakt duidelijk dat hij het verhaal nooit aan haar verteld heeft. Haar bevestigende en troostende woorden kalmeren hem enigszins en de familie Ryan verlaat het kerkhof. De laatste beelden zijn van de Amerikaanse vlag die wappert in de wind.

### Reacties

Als winnaar van vijf Oscars, waaronder die van beste regisseur en beste cinematografie, bleek *Saving Private Ryan* goed in de smaak te vallen van het Amerikaanse publiek. Geëmotioneerde oorlogsveteranen zijn blij met de aandacht die ze krijgen. Voor heel wat veteranen van de invasie-stranden betekent deze film erkenning voor de helse omstandigheden waaronder zij zich hebben moeten redden. De bekende Amerikaanse historicus Stephen Ambrose vindt het de beste oorlogsfilm ooit gemaakt, maar hij werkte dan ook als historisch adviseur mee aan de film. Spielberg zelf ziet *Saving Private Ryan* vooral als een eerbetoon aan al die veteranen die overal ter wereld hun leven gaven voor de vrijheid van ons allen.

Naast allerlei lovende filmkritieken over met name de cinematografische vernieuwingen, die resulteerden in de verpletterende opening van de film, zijn er ook minder positieve reacties. Verontruste ouders vinden dat de film te gewelddadig is. Een Britse veteraan, met wie een van ons sprak, was ontevreden met het resultaat: alsof de invasie alleen een Amerikaanse zaak was geweest! Sommige critici, waaronder de Rotterdamse hoogleraar maatschappij-geschiedenis Binneveld, spreken van een ordinaire en saai oorlogsfilm met een overdosis aan onnodig geweld. Zij verwijten Spielberg uit te zijn op goedkoop effect door het geweld uit bijvoorbeeld de vele Vietnam-films te willen overtreffen. Binneveld is van mening dat de andere invasie-film *The Longest Day* geschikter is voor de historische beeldvorming.

Historisch gezien is *The Longest Day* beter: drie uur docu-speelfilm, waarin een uitvoerig en gedetailleerd beeld van het verloop van de strijd op 6 juni 1944 wordt gegeven. De mislukte Amerikaanse dropping in St. Mère Eglise, de stille nachtelijke landing van de zweefvliegtuigen en de inname van de Pegasusbrug, de nacht voor de lan-

ding door de Britten, de landing en gevechten op de vijf verschillende oorlogsstranden, de coördinatie tussen de verschillende divisies en de paniek bij de Duitsers, komen in deze film allemaal aan bod. *Saving Private Ryan* behandelt alleen de invasie van Omaha Beach door Amerikaanse soldaten en is daardoor eenzijdig.

Als mensen geen kennis hebben van de invasie en alleen deze film kennen, dan ontstaat er volgens Binneveld beslist een onjuist beeld van de oorlog: de invasie was een bloederige en louter Amerikaanse aangelegenheid. Maar terwijl er op de andere invasiestranden, Utah, Juno, Gold en Sword ook gevochten werd, vielen daar beduidend minder verliezen te betreuren. Volgens Binneveld zijn er op de eerste invasiedag ruim 165.000 soldaten aan land gezet, met 'slechts' achtduizend gewonden en ruim tweeduizend doden, voor het merendeel op Omaha Beach. Vanuit militair oogpunt bezien was dit aantal slachtoffers in verhouding tot de hele operatie bijzonder laag. (Andere bronnen spreken van ongeveer vijfduizend doden, waarvan bijna tweeduizend alleen op Omaha Beach.)

Hier staat volgens ons tegenover dat *The Longest Day* de intensiteit en emotionaliteit mist, die in *Saving Private Ryan* wel terug te vinden zijn. In een poging om volledig te zijn, komen er in *The Longest Day* zoveel mensen en gebeurtenissen voor, dat het de kijker enige moeite kost zich te identificeren met de personen in de film. Het documentaire karakter van *The Longest Day* betekent automatisch een zekere afstandelijkheid. En dat is zeker het laatste wat je van Spielbergs film kunt zeggen.

### Een vergelijking

Zowel *Schindler's List* als *Saving Private Ryan* zullen door veel leerlingen zijn bekeken. Maar de films laten zich slecht vergelijken. Daar waar *Schindler's List* de donkerste en meest afschuwwekkende episode van de Tweede Wereldoorlog, de holocaust, verbeeldt, daar richt *Saving Private Ryan* zich op een deelaspect van de Tweede Wereldoorlog, de invasie in Normandië, die uiteindelijk en ten koste van veel mensenlevens, toch succesvol is verlopen. In *Schindler's List*, de film die de tragedie van de joden zo beklemmend in beeld brengt, dat je als toeschouwer langzaam maar zeker meegetrokken

Erik (17), Yvonne (16), Natasha (17) en Andy (17) zitten in 4 Havo van het Petrus Canisius College in Alkmaar en hebben geschiedenis in hun pakket.

Zij waren het er snel over eens dat *Saving Private Ryan* een spannende en goede film is. *Saving Private Ryan* geeft volgens hen een heel realistisch en niet geromantiseerd beeld van de oorlogshandelingen tijdens de invasie. Erik vond de openingsscène op het strand het sterkste deel, voor Yvonne en Andy was dat de dood van kapitein Miller en daaraan gekoppeld de ontroerende slotscène. Natasha vond de scène waarin een van de soldaten een kind probeert te redden van het oorlogsgeweld en die goede daad met de dood moet bekopen, de meest aangrijpende scène. Alle vier waren ze het er over eens dat de film bijdraagt om een beter beeld te krijgen van de gruwelijke dingen die gebeuren in een oorlog. Zij vonden dat *Saving Private Ryan* een aanrader was aan leeftijdsgenoten en waardeerden de film gemiddeld met een 9. En die hoge waardering gaven ze niet vaak aan een film, zo verzekerden zij.

Leerlingen uit 4 HAVO van het Penta College CSG Angelus Merula uit Spijkenisse gingen ook met hun geschiedenisgroep naar de bioscoop.

Iris (15): 'Via via hoorde je wel wat over de film. Hij zou erg bloederig zijn. Dat vond ik best wel meevallen. Het eerste stukje van de film begint op de Amerikaanse begraafplaats in Normandië. Dat kwam mij wel bekend voor, want in de zomervakantie van 1997 heb ik met mijn ouders alle invasiestranden in Normandië bezocht. Dat was indrukwekkend'.

Jeroen (15): 'Ik vond *Saving Private Ryan* een realistische film. Alles was zo echt. Vooral het begin is aangrijpend. Dan varen al die schepen het strand van Normandië op en dan lijkt het net alsof je zelf in zo'n boot zit. Soms was de film ook wel grappig en dat vind ik heek knap van de regisseur, want het lijkt me moeilijk om met zo'n serieus onderwerp ook een beetje lol in de film te brengen. De film was ook wel een beetje eng dat was vooral wanneer je allemaal ingewanden en lichaamsdelen zal vliegen'.

Meta (15) was zeer onder de indruk geweest van het verhaal, maar ze had toch ook wel oog gehad voor sommige spelers: 'Vooral Matt Damon (*Private Ryan* in de film) vind ik echt een schatje. Verder vond ik de acteur die de bange tolk speelde ook heel goed, echt zo'n mietje, maar op het eind was hij ineens toch hel sterk en schoot hij die Duitser dood'.

wordt in de verschillende stadia van de holocaust, zit een sterk emotionele lading. De film ijlt nog dagenlang na in je hoofd. Als toeschouwer van *Saving Private Ryan* blijven de emoties en betrokkenheid veel meer aan de oppervlakte. Je zit voor de duur van de film gevangen in een dramatisch spektakel, maar al snel daarna waren de emoties weer vervlogen. Het aantal geweldadige spektakelfilms dat wekelijks op televisie te zien is, zorgt blijkbaar voor enige gewenning en vervlakking.

### **Is de film geschikt voor het onderwijs?**

De volgende scènes uit *Saving Private Ryan* zouden in aanmerking kunnen komen om in de klas getoond en besproken te worden.

1. De invasie op Omaha Beach, dus de eerste dertig minuten van de film. Er is geen ander filmmateriaal dat de moordende omstandigheden van sommige invasiestranden in Normandië zo krachtig weergeeft. De gruwelijkheid van de oorlog, de moordkracht van mensen en wapens, de moed en de wanhoop, de verlamme angst en de onwaarschijnlijke menselijke kracht, worden zeer overtuigend neergezet.
2. Ook het einde van de film, waarin de Amerikanen een brug verdedigen tegen een Duitse overmacht, maakt de spanning en de angst haast voelbaar

die (individuele) militairen hebben meegemaakt in de strijd om leven of dood. Leerlingen kunnen zich met deze beelden een indruk vormen van wat het betekent heeft om in de frontlinie te moeten vechten.

3. Dan zijn er een aantal momenten en scènes waarin ethische regels en morele codes overtreden worden door de Amerikanen. De Amerikaanse soldaten zijn geen helden, maar gewone mensen met gevoelens van haat, twijfel en angst. Duitsers, die nergens in de film een gezicht krijgen, worden meestal zonder pardon neergeschoten en ook eigen verliezen worden gelaten geïncasseerd. Soldaat Ryan wordt vervloekt en aan de zin van de missie wordt openlijk getwijfeld. Ook kapitein Miller heeft geen glorieuze tekst of moraal: "...I just want to finish the war and go home..."

Enkele scènes, waarin deze houding van de Amerikanen duidelijk naar voren komt zijn:

- Kort nadat het strand is ingenomen verjagen de Amerikanen een aantal Duitsers uit hun bunker. Hierbij schieten de Amerikanen zonder aarzelen tegenstanders in de rug en zelfs degenen die zich met een witte vlag overgeven, worden doelbewust en zonder enige aarzeling gedood. Dit biedt aanknopingspunten voor een gesprek over oorlogsrecht en oorlogsmisdaden, menselijkheid in een oorlog,

wraak- en haatgevoelens.

- Als de het doel van de missie bekend is gemaakt, verzetten de mannen zich. Niemand wil zijn leven wagen om achter vijandelijke linies op zoek te gaan naar een onbekende, vermiste soldaat, die waarschijnlijk toch al dood is.

Ook hier kunnen leerlingen zich over buigen: is de reactie van de soldaten begrijpelijk? Welke overtuiging of presie wordt gebruikt om toch te gaan? Hoe zou jij gereageerd hebben, enzovoort.

- Halverwege hun missie verliezen de Amerikanen een kameraad door Duits vuur. Als ze even later een Duitse soldaat gevangen nemen, wordt zonder overleg besloten om hem uit wraak te vermoorden. Terwijl de Duitser zijn eigen graf moet graven, probeert een zachteardige soldaat, die niet veel van de verschrikkingen heeft meegemaakt, de mannen ervan te weerhouden hem te executeren. Uiteindelijk besluit de kapitein dat executie niet verantwoord is en laten ze de soldaat gaan. Deze beslissing leidt tot een fikse ruzie en bijna tot desertie. Ook het hoe en waarom van dit dilemma kan een goed uitgangspunt zijn voor een nader gesprek.

### **Ten slotte**

Docenten die bij de behandeling van de invasie in Normandië gebruik willen maken van een speelfilm, kunnen nu kiezen uit twee behoorlijk verschillende mogelijkheden.

*Saving Private Ryan* is de meest recente en meest spectaculaire film, maar beperkt zich tot de Amerikaanse landing op Omaha Beach.

*The Longest Day* is een klassieker uit de jaren zestig en iets minder spectaculair, maar biedt wel een verantwoord historisch beeld van de invasie.



Stefan Boom

# Leven op stand

Bespreking van:

Ileen Montijn,

'Leven op stand, 1890-1940'

(Thomas Rap, Amsterdam

1998).

Soms raakt een boek door een samenloop van omstandigheden extra in de belangstelling. Dat overkomt *Leven op Stand* van historica en columnist (in het NRC) Ileen Montijn ook. Het boek gaat over de periode 1890-1940 en past daarmee in het Nederland-eindexamenonderwerp voor geschiedenis. Maar het beschrijft ook

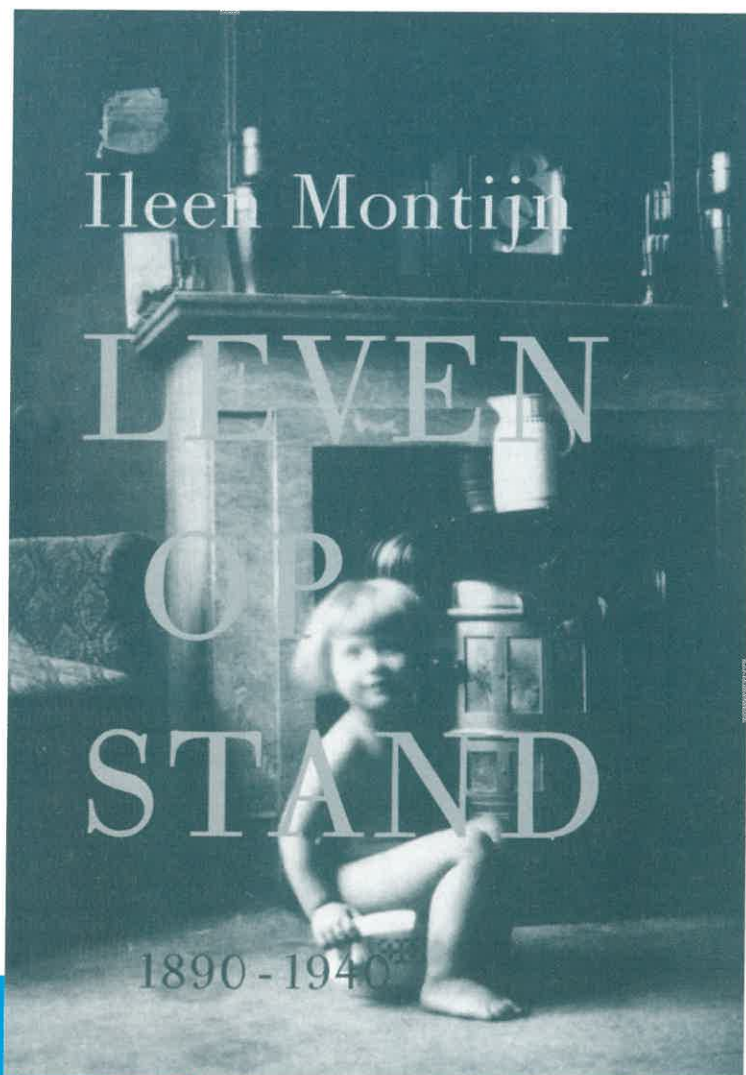
het familieleven in de 'betere kringen', en sluit daarmee aan op het thema van de afgelopen boekenweek.

Tijdens die boekenweek heeft uw Kleio-redacteur in Bussum een lezing van Ileen Montijn over haar boek (in de plaatselijke boekwinkel) bijgewoond. Bussum is een dorp in het Gooi dat aan het einde van de negentiende eeuw door de aanleg van een spoorlijn een ideale forensenplaats werd voor de Amsterdamse burgerij die zich een villa buiten de stad kon permitteren. De groep die door Ileen Montijn beschreven werd, viel daardoor op een treffende manier samen met het publiek tijdens haar lezing. De voorbeelden, die zij uit haar boek vermeldde, werden dan ook met instemming en herkenning begroet, of door opmerkingen af en toe genuanceerd.

Veel van de aanwezige oudere dames (want die vormden de meerderheid) vulden het betoog van de auteur aan met eigen ervaringen en overgeleverde anekdotes. Zij herkenden zich in dit boek; wat dat betreft is Ileen Montijn dus geslaagd in haar opzet.

## Het onderwerp

In *Leven op Stand* beschrijft Ileen Montijn het huiselijk leven van de bovenlaag van de Nederlandse bevolking rond 1900. Letterlijk zelfs. De huizen van die bovenlaag spelen namelijk een belangrijke rol in haar boek. Waar staat dat huis, hoe wordt het ingericht, hoe wordt het onderhouden en verzorgd, wat is de dagindeling van de bewoners, hoe gaan zij met elkaar om, wat (en hoe!) eten ze, hoe verzorgen zij zichzelf, wie bedienen er. In acht hoofdstukken worden deze onderwerpen aangesneden en, gelardeerd met aansprekende details en anekdotes, beschreven.





Ileen Montijn,

Maar het eigenlijke thema van haar boek is minder tastbaar. Het gaat over leven op stand, het invulling geven aan een standsbesef, de normen en waarden die passen bij een duidelijk herkenbaar milieu.

De 'betere kringen', de deftige burgerij, wat is daar wel en wat is niet behoorlijk; dat is het onderwerp van het boek. Over dit thema is niet veel onderzoek gedaan door historici. Wel door taalkundigen die het socio-dialect van de hogere kringen hebben geïnventariseerd. Dat onderdeel komt in dit boek (bewust) nauwelijks aan de orde. Iemand die wil weten of er gevraagd moet worden naar de wc (zo hoort het) of naar het toilet (dat hoort niet) zal in het boek weinig van dit soort voorbeelden vinden.

Voorwaarde voor het behoren tot de 'betere kringen' was het hebben van personeel. Minimaal één dienstmeisje voor dag en nacht, bij voorkeur twee, was een absolute must. Uiteraard horen daar ook een tuinman en een werkster voor het grovere schoonmaakwerk bij. En, niet te vergeten een naaister. Dit aspect van het leven op stand is wel redelijk onderzocht, dat wil zeggen vanuit het perspectief van het dienstmeisje (onder andere door Barbara Henkes), niet vanuit hun 'mevrouwen'. Ileen Montijn levert met dit boek een aanvulling op dat beeld. Ze constateert daarbij dat het hier gaat om een 'verloren wereld', met het verdwijnen van het personeel is er een einde gekomen aan de leefwereld van de oude 'stand'.

### **De bronnen**

Volgens Ileen Montijn zelf is dit boek eigenlijk geen historische maar eerder een antropologische studie

geweest, een onderzoek naar een uitgestorven mensensoort. Dat heeft veel te maken met het bronmateriaal voor dit boek. Over de representativiteit van haar gegevens maakt zij zich geen grote illusies. De nadruk van haar studie ligt in het westen, de deftige burgerij in andere delen van Nederland (bijvoorbeeld het zuiden) komt nauwelijks aan bod.

De meest primaire bron die zij gebruikt vormt het archief Montijn-Van Hoek, een weidse naam voor een doos brieven van de grootouders van de schrijfster. Egodocumenten uit het Internationaal Archief voor de Vrouwenbeweging (het IAV) en het Gemeentearchief van Amsterdam leverden dagboeken en bijvoorbeeld een werklijst voor dienstbodes die van generatie op generatie werd doorgegeven. Etiquetteboeken, er zijn er tientallen verschenen, leverden expliciet geformuleerde regels over 'hoe het hoorde'. Interviews met bejaarde dames leverden interessante informatie over de dagelijkse gang van zaken. Uit op schrift gestelde herinneringen, zoals die van Annie M.G. Schmidt, kwamen leuke details naar voren. Zo herinnerde Annie zich dat haar moeder er reuze trots op was geweest dat zij en haar man elkaar in hun hele, lange, huwelijk nooit naakt hadden gezien.

Meisjesboeken (Joop Terheul), damesromans en de 'grote literatuur' (Couperus, Emants, Vestdijk) gaven andersoortige, meer indirecte informatie.

Advertenties uit kranten leidden Ileen Montijn naar onverwachte mogelijkheden iets te weten te komen over seksualiteit, voorbehoedmiddelen en het

omgaan met het 'maandelijke ongemak' voor vrouwen. Via zo'n advertentie kwam zij terecht bij de catalogus van de firma Sanitas uit Amsterdam, die condooms, maandverband en middelen tegen b.o. (body-odeur) aanpreeft.

Tenslotte kon zij in damesbladen (*De vrouw en haar huis* bijvoorbeeld) terecht voor meer kleurrijke details.

### **Conclusie**

Al dit materiaal levert een kleurrijk, aansprekend en interessant boeket aan details en anekdotes op. Maar het biedt geen systematisch overzicht van de opvattingen van een bevolkingsgroep. Dat is ook niet de pretentie van het boek.

Er is meer bekend over dienstmeisjes, arbeiders en grote ondernemers rond 1900 dan over de vrouwen die – wanhopig soms – hun stand moesten ophouden in hun deftige, vaak oncomfortabele villa's. Ileen Montijn voorziet met dit boek in die leemte. En ze doet dat op een aardige, toegankelijke manier.

Ik denk dat *Leven op stand* nu eens een geschiedenisboek is dat ook meisjes zal aanspreken, zowel door de behandelde onderwerpen als door het soort bronnen dat gebruikt is. En ook jongens zullen veel interessante gegevens over het dagelijks leven in de 'betere kringen' in dit boek aantreffen. Kortom, een aanwinst voor de schoolbibliotheek.





# Boeken

## ZOJUIST VERSCHENEN

*"Ik heb over oorlogen horen spreken alsof het heldenondernemingen waren en men prijst de roemvolle daden van de strijders die zich door hun moed onderscheiden, maar wat is al dat bloed een belediging van de mensheid, wat een gruwel tegen de natuur."*

Het lijkt een verzuchting uit de krant van nu, maar het zijn de overpeinzingen van Penelope nadat Odysseus de vrijers heeft ter dood gebracht. In Luigi Malerba's *Ithaka voor altijd* wordt het einde van de Odyssee opnieuw verhaald, maar met meer nadruk op de emoties van Penelope dan Homerus deed. Hoewel het verhaal bekend is, blijft dit boek boeien, temeer doordat de thema's niet alleen universeel zijn, maar ook juist weer in deze tijd erg aanspreken.

(Arbeiderspers, 185 blz., f29,90. Vertaling Etta Maris. ISBN 9029530391.)

*"Laat je niet kwellen, o mens, door 't lot dat je doemde tot zwerfen, voortgeschopt als een steen/rolend land in land uit."*

Ook dit citaat is niet van nu, maar komt uit de klassieke oudheid. Het is een van de ruim honderd epigrammen die zijn overgeleverd van Leonidas van Tarente, een inwoners van Italië uit de derde eeuw voor Christus, die door de Griekse wereld zwierf en Helene Nolthenius inspireerde tot een prachtige historische roman, *Voortgeschopt als een steen*. (Querido, 164 blz., f45,-. ISBN 9021477335.)

Eén van de mooiste historische romans van Simon Vestdijk, *Rumeiland*, is opnieuw uitgebracht door uitgeverij Conserve. Het is een prachtig vormgegeven, gebonden herdruk van een avonturenroman die vaak op lijn wordt gesteld met *Treasure Island* van Stevenson; een aanrader voor nieuwe lezers en zij die nogmaals willen genieten van dit 'piratenboek' dat zich in Jamaica afspeelt (365 blz., f49,95, ISBN 9054291109).

Geen historische roman, maar bijna net zo spannend is de reconstructie van het leven en de tijd van Pontius Pilatus door Ann Wroe. Het boek *Pilatus* is meer geworden dan een biografie doordat Wroe ook de legendevorming bespreekt en de manier waarop deze spraakmakende historische persoonlijkheid doorleeft in literatuur en beeldende kunst. (Contact, 400 blz., f49,90. Vertaling A. van der Mijl. ISBN 9025495524.)

Ook een biografie, maar dan een die eigenlijk de geschiedenis van de 20e eeuw in een notendop behelst, is *Lindbergh* door A. Scott Berg. Na zo'n tien jaar research, onder andere in de uitgebreide Lindbergh-archieven is een spraakmakend epos ontstaan van meer dan zevenhonderd pagina's over een van de meest raadselachtige personages van onze eeuw. (Luitingh-Sijthoff, 759 blz., f79,90. Vertaling A. Vesting. ISBN 9024535999.)

Een autobiografie over het tijdperk van fascisme, Tweede Wereldoorlog en de jaren daarna, zo zou men in het kort de beschrijving van de levensloop van *Klaus Mann* kun definieëren. Maar daarmee doen we het meesterwerk van deze zoon van Thomas Mann op alle fronten tekort. Waar een bespreking van zo'n speciaal boek eigenlijk onmogelijk is, blijft niets anders over dan de oproep tot lezen! (Het keerpunt, Prive-domein, De Arbeiderspers, 602 blz., f59,90. Vertaling W. van Toorn. ISBN 9029530138.)

Tenslotte mag de mini autobiografie van Koos van Zomeren niet onopgemerkt blijven. Onder de titel *1946, Verkenningen van een geboortjaar* zijn Van Zomeren kronieken uit *NRC/Handelsblad* gebundeld. Hierin probeert hij een stukje vervlogen Nederland vast te leggen. (De Arbeiderspers, 215 blz., f29,90. ISBN 9029558415.)

Jos Trippensee



## VERLOREN VERLEDEN

**Bespreking van:**  
**Hans Teitler, *De opstand der 'Batavieren'*.**  
**Marijke Huisman, *Mata Hari (1876-1917); de levende legende.***  
**Patra Dreiskämper, *Radeloos, redeloos, reddeloos! De geschiedenis van het rampjaar 1672.***  
**Wouter Kloek, *Een huishouden van Jan Steen.***  
**De boekjes hebben 84 tot 94 bladzijden en kosten f19,90 per deel.**



*'Ik wil van jou, van Laaghartige Moorden: Floris VI!' Heb ik niet. Mag ik dan van jou van Zeehelden: Michiel de Ruyter? Moet je hebben! Alsjeblieft. Kwartet!'*

Een leuk idee van uitgeverij Verloren om een kwartetspel cadeau te doen aan de intekenaars op de nieuwe reeks boekjes over vaderlandse geschiedenis.

De klaagzang over de teloorgang van kennis over de vaderlandse geschiedenis bij Kamerleden ('Willem van Oranje in 1600 bij Dokkum vermoord') gaf Els Kloek (RUU) aan-

leiding om haar plannen voor verbreiding van populaire onderwerpen uit die geschiedenis in daden om te zetten.

Haar motief: *'We kunnen wel zeuren over die eeuwige achteruitgang aan historische kennis, maar kunnen jonge en oude mensen die erin geïnteresseerd zijn, eigenlijk nog wel aan informatie komen?'*

De reeks Verloren Verleden heeft als motto: 'Gedenkwaardige momenten en figuren uit de vaderlandse geschiedenis'. Binnenkort zullen er weer twee deeltjes verschijnen, *Praten als Brugman* van Nico Lettinck en *De hongervinter* van David Barnauw. Het is de bedoeling er ieder jaar vier uit te brengen.

Het hart van elke degelijke, ouderwetse, verhalen vertellende docent gaat harder kloppen, alleen al bij het vernemen van enkele onderwerpen die nog in de reeks aan bod zullen komen: de moord op Bonifatius, Kenau, de Zilvervloot, het stokje van Oldenbarneveld, de kist van Hugo de Groot. Is de structuralistische geschiedbenadering dan eindelijk definitief weer plaats aan het maken voor de evocatieve, narratieve invalshoek die de ouderen onder ons zich nog levendig herinneren van de schoolbanken? Zelf kreeg ik bij deze titels weer de gestalte op mijn netvlies van de onderwijzer van de derde klas lagere school uit de jaren vijftig, die destijds zo meeslepend over de middeleeuwse roofridders kon vertellen, dat wij alles om ons heen vergaten.

Maar zo bedoelde redacteur Kloek het natuurlijk niet.

*'Nostalgie was niet onze drijfveer',* verklaart zij. *'Wel het verlangen het verhaal een plaats terug te geven in de geschiedbeleving. Door de sterke thematisering van het moderne onderwijs zijn we het zicht op de spraakmakende personen en zaken aan het kwijtraken.'*

Zij voelt wat dat betreft verwantschap met het streven van Frits van Oostrom die vorig jaar in zijn *Historisch Tableau* via oude en nieuwe schoolplaten van de evocatieve en narratieve benadering op zeer smakelijke wijze enkele nieuwe proeven wist samen te stellen. (Zie *Kleio*, september 1998.)

Kloek: *'Ik wil de vaderlandse geschiedenis niet ironiserend*

*benaderen, zoals het boekje 'Vaderlandse geschiedenis in een notendop' naar mijn smaak teveel doet. We willen de verhalen weer terug, maar daarna juist ook aandacht voor hoe de mythevorming is binnengeslopen, en dan die ter discussie stellen. Neem als voorbeeld Van Heutz, wat er van die man in de Indonesische beeldvorming is gemaakt, komt ook aan bod. Hij is verheerlijkt én verguisd.'*

Het verschil met voorlopers van deze reeks, zoals de Fibula- en Kosmos-reeks, is volgens Kloek, dat nu duidelijk vanuit één concept gewerkt is, en dat de onderwerpkeuze niet afhankelijk is van de vraag, welke historicus nog toevallig een aardige doctoraalscriptie op de plank had liggen. De onderwerpen zijn gespreid in tijd en zowel politiek, sociaal-economisch als cultureel van aard. Als ze maar nationaal spraakmakend zijn geweest. Daarom wel een Mata Hari, maar niet een Henriëtte Roland Holst.

De opzet is de volgende. Elk deeltje heeft na een pakken-de instap achtereenvolgens een algemeen historisch kader met allerlei dwarsverbanden, de beeldtraditie en de verschuivingen daarin en de huidige stand van het historisch onderzoek.

Zijn de eerste vier deeltjes, gemeten naar die opzet, geslaagd te noemen?

*De opstand der 'Batavieren'* behandelt de bekende episode van Julius Civilis (alias Claudius Civilis), die in het jaar 69 vergeefs een opstand ontketende tegen het Romeinse oppergezag. Hierover hebben we eigenlijk maar één bron ter beschikking: Tacitus. Auteur Hans Teitler geeft eerst een tamelijk wijdlopende behandeling van het verloop van de opstand en een even omstandige beschrijving van de manier waarop Tacitus' geschriften op het einde van de Middeleeuwen werden herontdekt.

Zijn verhandeling mondt uit in een niet onaardige speurtocht naar het voortleven van het begrip Bataven, synoniem voor stoerheid en onverzettelijkheid, dat niet alleen rond 1800 hoogtij vierde maar nog tot in onze dagen voortleeft (Denk maar aan Batavus-fietsen.) De illustraties doen soms wat knullig aan en een deugdelijk kaartje ontbreekt helaas.

Een heel leesbaar boek is dat over onze enige echte dubbelspionne Margaretha Zelle/Mata Hari, een levende legende. Mooi zoals dit lichtzinnige wicht door Marijke Huisman wordt geplaatst tegen de achtergrond van het wufte leven in het Parijs van de Belle époque, het negentiende eeuwse romantische oriëntalisme en het occulte symbolisme. Tot het laatst van haar detentie begreep de 41-jarige verdachte niet wat voor gevaarlijk spel zij gespeeld had.

Vanaf het moment van haar executie (oktober 1917) door een Frans vuurpeleton, rees haar ster als femme fatale om nooit meer ten onder te gaan. In Leeuwarden is een permanente Mata-Hari-expositie in het Fries Museum, en er verschenen Mata-Hari-likeuren, Mata-Hari-toneelstukken, Mata-Hari-gedichten enzovoort. Josine Van Dalsum vormde Mata Hari om tot feministe. Uiteindelijk kwam de spionne terecht in de denkbeeldige Hall of Fame waar inmiddels ook Marilyn Monroe, James Dean, en Lady Di prijken: hun tragische dood was voorwaarde voor eeuwig stardom.

Wat lastiger te consumeren was voor mij het boekje van Petra Dreiskämper over het Rampjaar 1672. Het begint met de twintigste augustus van dat jaar, de inktzwarte dag waarop Johan en Cornelis de Witt op gruwelijk wijze door het Haagse



gepeupel werden vermoord. Dan gaan we terug in de tijd en volgt een uitgebreid exposé over de verdeeldheid en factiestrijd in de Republiek, het internationale kader, de aanval van Frankrijk, Engeland, Munster en Keulen, de Hollandse Waterlinie, Michiel de Ruyter, Bommen-Berend

(wiens kanonskogels door Groningse huisvrouwen in hun schorten zouden zijn opgevangen) en de helse strooptochten van de soldaten van de Zonnekoning. Het volk was redeloos, de regering radeloos en het land reddeloos: maar op het laatst bleven we toch voortbestaan.

Het begeleidende beeldverhaal blijft helaas beperkt tot contemporaine gravures. Wordt dan tegenwoordig nooit meer de kreet gehoord: 'Wij zijn de jongens van Jan de Witt?'

Toch heb ik van dit boekje het nodige opgestoken.

Het huishouden van Jan Steen wordt deugdelijk behandeld door Wouter Kloek. Zijn boekje geeft niet alleen een biografie van de schilder, maar ook een kritische benadering van het beeld van de schilderende losbol en kroegtijger, die nauw verbonden was met het volksleven in de Gouden Eeuw. Die reputatie heeft altijd sterk de interpretatie van Steens werk beïnvloed. Vooral sinds de grote Jan Steen-tentoonstelling in 1996 weten we dat het gecompliceerder ligt.

De auteur maakt aannemelijk dat Steens weergave van het dagelijks leven allebehalve compleet is. Daarnaast krijgt de lezer een aardig inkijkje in het kunstenaarsbestaan van de zeventiende eeuw. Het boekje maakt tenslotte ook heel goed duidelijk hoe ongrijpbaar Steen voor ons is. Zijn oeuvre is veel heterogener dan doorgaans wordt gedacht, en ook de ongelijke kwaliteit van zijn doeken stelt kunstkenner voor raadsels.

Afgaande op deze eerste vier delen van *Verloren Verleden* kan geconcludeerd worden dat de reeks in zijn opzet slaagt. De boekjes lezen over het algemeen prettig, ze zijn uiterst informatief en het patroon instap – historisch kader – beeldtraditie – stand van het historisch onderzoek is telkens waarneembaar. Een zekere wijdlopiegheid moet men dan maar voor lief nemen. De illustraties zijn van goede kwaliteit en vertellen een eigen verhaal.

Of ook de leerlingen met de boekjes uit de voeten kunnen is zeer de vraag. De reeks is duidelijk geschreven voor een algemeen, in geschiedenis geïnteresseerd volwassen publiek. Wellicht dat bepaald leerlingen van de tweede fase ze toch met succes ter hand zullen nemen voor een eigen onderzoek. De docent kan er in ieder geval zijn voordeel mee doen.

Jan van Oudheusden

## JEUGDBOEK

**Malcom Bosse, *Slagtand en steen* (Piramide, Amsterdam/Antwerpen 1998) 205 blz.**

De fascinerende schijfstijl van Bosse neemt de jeudige lezer in een tijdreismachine mee naar het India van de zeventiende eeuw. Bosse laat hem kennismaken met de veertienjarige brahmaan Arjun. Die is met zijn oom en zijn zusje Gauri met een karavaan op weg naar Kashi, waar hij een godsdienstige studie zal gaan volgen. Wanneer Arjun bij een stop alleen een wandeling gaat maken, wordt de karavaan overvallen door rovers. Bij terugkomst ziet Arjun dat de mannen vermoord worden en de vrouwen meegenomen worden om te worden

verkocht als slavinnen.

Na het vertrek van de rovers komt Arjun uit de bosjes te voorschijn en hij merkt een man op die tussen de achtergebleven rommel scharrelt. Hij gaat met deze man mee, niet vermoedend welk onheil er boven zijn hoofd hangt. De man verdoofd hem namelijk met een slaapmiddel en verkoopt hem aan het leger. Hij wordt gerecruteerd voor het olifantenkorps; hij blijkt er capaciteiten voor te hebben en door zijn meester Rama leert hij ze ook uit te buiten.

Het leger bereidt zich voor op een veldslag. Arjun overleeft het gevecht en wordt door zijn dapperheid de grote held van het leger. Hij valt in de smaak bij de koning en mag om een gunst vragen. Hij laat iedereen schrijven over een oorlogsheld die zijn geroofde zusje Gauri zoekt. Maar naarmate zijn bekendheid groeit, vergeet hij Gauri en denkt hij alleen nog maar aan zijn eigen successen. Dan krijgt hij van de koningin nog een gunst voor zijn heldendaden. Arjun laat zichzelf een felgekleurd kostuum aanmeten, wat een domme zet is; nu is hij op het slagveld een wandelende schietschijf.

De daarop volgende veldslag wordt hem fataal, omdat een rivaliserende krijger uit zijn eigen leger wraak op hem neemt. Arjun wordt door de vijand gevangen genomen. Als slaaf komt hij dan in contact met het beeldhouwen. Tijdens een beeldhouw-sessie aan de tempel van de prins wordt hij tot het gilde toegelaten. Als Arjun zijn meesterwerk heeft voltooid, mag de lezer zelf een eind aan het boek breien. Dat betekent dat Arjun nog lang en gelukkig zal leven.

In begin van het boek is Arjun een eenvoudige, aardige jongen. Maar door zijn toenemende roem neemt hij een onuitstaanbare arrogante pose aan. Als slaaf wordt hij voor dit gedrag op zijn vingers getikt en kunnen we weer genieten van de oude bescheiden Arjun. Al met al heeft hij weinig vriendschappelijke omgang met andere mensen, de enkele contacten die hij heeft zijn extremen: of iemand is zijn beste vriend, of hij is zijn aartsvijand.

De titel verklaart de twee voorliefdes die Arjun in de loop van het verhaal ontwikkelt: 'slagtand' staat voor Arjuns passie voor zijn olifant en 'steen' symboliseert zijn beeldhouwtalenten. De stijl van het boek is over het algemeen zeer gedetailleerd, maar wordt soms afgewisseld met een teleurstellende oppervlakkigheid. Series van goede one-liners worden afgesloten met clichématige, uit een basisschool-opstel geplukte zinnen. De schrijfstijl wisselt dus sterk, maar dat mag de pret niet drukken, want het verhaal is als een sprookje. Je verwacht elk moment dat Cherakan uit de bosjes springt. Het boek is dus volkomen terecht genomineerd voor de kinderboekenprijs 1999.

Bosse heeft voor de afsluiting van het verhaal een goede formule toegepast; hij had het de lezer niet aan kunnen doen Arjun te laten sterven. Daarmee zou het verhaal ook gestorven zijn en alle mooie herinneringen daaraan.

Marjolein Meerkerk

### Rectificatie

In *Kleio 2*, maart 1999 schreef Jan van Oudheusden over de vakinhouden van de zeven verschillende methodes voor de tweede fase die op de markt zijn. Hier volgen daarbij nog twee aanvullingen:

Er zijn inmiddels vijf uitgeverij die een totaalpakket kunnen presenteren, behalve Meulenhoff, Thieme, SMD, EDU ook Wolters/Noordhoff. En een apart historische overzicht is er ook van de methode *Flashback*, dit bevat de twintigste eeuw.

# Kleiookrant

## DE CE-besprekingen 1999

De besprekingen vinden voor alle schooltypen plaats op 26 mei in de volgende plaatsen:

### VBO/MAVO

**Alkmaar:** Petrus Canisius College, Fabritiusstraat 1 (16.00 u.).  
**Amsterdam:** Dalton SG Spinoza, Peter van Anrooystraat 8 (16.30 u.).  
**Den Bosch:** St. Janslyceum, Sweelinckplein 3 (16.00 u.).  
**Den Haag:** SG Westhage, Mient 351 (16.30 u.).  
**Ede:** Marnix College, Prins Bernardlaan 25 (16.00 u.).  
**Goes:** Willibrordcollege, Fruitlaan 3 (15.30 u.).  
**Enschede:** Kottenpark College, Lyceumlaan 30 (16.00 u.).  
**Maastricht:** St. Michaelschool VSO, Anjelierenstraat 40 (15.30 u.).  
**Rotterdam:** Roncallimavo, Tattistraat 3-5 (Alexanderpolder) (16.30 u.).  
**Utrecht:** Collega Blaucapel, Winklerlaan 373 (16.30 u.).  
**Afdeling Zutphen:** Baudartius College, Isendoornstraat 1, (16.00 u.).

### HAVO/VWO

Aanvang tenzij anders vermeld: VWO 16.30 u. en HAVO 17.45 u.

**Alkmaar:** Murmellius Gymnasium, Bergerhout 1.  
**Amsterdam:** Gerrit van de Veen SG, G. van de Veenstraat 99.  
**Ede:** CSG Het Streek, Bovenbuurtweg 1.  
**Nijmegen:** Canisiuscollege Mater Dei, Berg en Dalseweg 207.  
**Den Bosch:** St. Janslyceum, Sweelinckplein 3.  
**Breda:** Onze Lieve Vrouwelyceum, Paul Windhausenweg 11.  
**Eindhoven:** REC Eindhoven, Berlagelaan 13.  
**Goes:** Willibrordcollege, Fruitlaan 3.  
**Groningen:** Zernikecollege, Helperbrink 30.  
**Leiden:** Visser 't Hooft Lyceum, Kagerstraat 1.  
**Den Haag:** 1e VCL, Van Stolkweg 35.  
**Haarlem:** Linnaeuscollege, locatie

**Spaarne/Theresia,** Zwemmerslaan 2.  
**Kerkrade:** College Rolduc, Graaf Saffenburgweg 15 vwo 16.00 u.; havo 17.00 u.  
**Hengelo:** Twickel SG, Woolderesweg 130.  
**Sneek:** S.G. Magister Alvinus, Almastraat 5.  
**Rotterdam:** St. Laurenscollege, Voorhout 100.  
**Zeist:** OSG Schoonoord, Dribergseweg 10, Zeist.  
**Zutphen:** Baudartiuscollege, Isendoornstraat 1.  
**Zwolle:** Van der Capellen SG, Lassuslaan 230, Zwolle Noord

Contactpersoon VBO/MAVO:  
Harm van Dam, Juliana van Stolberglaan 37, 6713 PA Ede. Tel. 0318-652 208.  
Contactpersoon HAVO/VWO:  
Peter Westerveld, Breehoven 7, 6721 SP Bennekom. Tel. 0318-430350.

46

## Nieuws van het

# VGN

## bestuur

### I Lopende zaken

Op de bestuursvergadering van 29 maart is uitgebreid besproken welke mensen deel zouden moeten uitmaken van de vervolgcmissies de Wit, en op welke wijze het combi-vak geschiedenis/maatschappijleer uitgewerkt zou moeten worden.

Vanuit het bestuur zal Loek Jansen deel uitmaken van de stuurgroep.

De taken zijn in het deels vernieuwde VGN-bestuur opnieuw verdeeld. Het resultaat kunt u zien op de eerste pagina van *Kleio*.

De commissie Cliomatica is op 31 maart heropgericht en zal zich vooral gaan toeleggen op het beter toegankelijk maken van het Internet voor docenten en leerlingen. Daarnaast zal de commissie nieuwe software beoordelen op bruikbaarheid in de klas.

De werkgroep Staatsinrichting zal versterking krijgen en onder meer meewerken aan een conferentie staatsinrichting voor vmbo/mavo in het najaar.

Renée Schreuder

### II Geschiedeniswerkplaatsen in oprichting

Samen met de Rijksarchiefdienst is de VGN bezig de afdelingen in de provinciehoofdsteden te reanimeren. Het is de bedoeling om daar geschiedeniswerkplaatsen te vestigen, verbonden aan het provinciale Rijksarchief.

Geschiedenisdocenten zullen daar ideeën, plannen, problemen, lespakketten, toetsvoorbeelden etcetera kunnen bespreken en uitwisselen. Ook het samen ontwikkelen van lesmateriaal door docenten in samspraak met de archiefinstelling staat op het programma.

Meer algemene zaken als de invulling van de kerndoelen uit de basisvorming en het vorm geven aan vakinhoudelijke vernieuwing in de tweede fase kunnen aan bod komen. Bovendien past het werkplaatsidee bij doelstellingen



als het zelfstandig doen van onderzoek door leerlingen en de eis van omgevingsgeschiedenis.

Gedacht wordt aan vier bijeenkomsten per schooljaar: twee in oktober/november en twee in februari/maart. In het schooljaar 1999-2000 zal gestart worden met werkplaatsen verbonden aan de Rijksarchieven in Friesland, Noordbrabant en Zeeland. Bij succes zullen het jaar daarop de werkplaatsen uitgebreid worden tot alle provincies. In Friesland start de werkplaats in het najaar met een studiemiddag voor geschiedenisdocenten.

Het bestuur moedigt de leden aan berichten over de activiteiten in Friesland, Noord-Brabant en Zeeland voor het komende studiejaar aandachtig te volgen en vervolgens actief te participeren in de werkplaatsen. Introduceer hier ook uw collega die nog geen VGN-lid is en die misschien via deze vorm van praktijkgerichte (na)scholing de VGN-gelederen komt versterken.

Johan Raven



Op zaterdag 20 maart jl. brachten zo'n zestig VGN-leden hun vrije dag door in de aantrekkelijke vergader- en verblijfruimtes van de Gertrudiskapel in Utrecht. Daar werd, voor het eerst na jaren Jaarbeurs, de Algemene Ledenvergadering van de VGN gehouden. Het ochtendgedeelte werd besteed aan 'huishoudelijke zaken', de middag aan een ledenraadpleging over de vervolgvacatures van de commissie-De Wit.

De vergadering werd geopend door Kees Weltevrede, voorzitter van de VGN, die vervolgens de jaarrede uitsprak. Hij ging daarbij uitgebreid in op de interne organisatie van de VGN en op de tweede faseproblematiek. U vindt die gedeeltes hierbij afgedrukt. Gewapend met de (fraai getinte, maar bij kunstlicht helaas niet zo goed leesbare) blauwe jaarstukken gingen de aanwezigen vervolgens in op de jaarverslagen en plannen van bestuur en commissies.

En nog voor de lunch vertelde Carla van Boxtel aan haar gehoor over de respons op de Kleio-enquête naar de gewenste vakinhoud van het geschiedenisonderwijs onder docenten en medewerkers aan universiteiten en hogescholen. In een later nummer van *Kleio* zal een uitgebreid artikel hierover verschijnen.

# De jaarvergadering van de VGN

20 maart 1999

## Uit de Jaarrede 1999

### *Beste collega's,*

... Zijn er dingen te verbeteren? Lopen bepaalde zaken niet goed? Hoe kunnen we meer leden krijgen? Deze vragen nopen tot gedegen onderzoek. Dat heeft de OAC op zich genomen. Dit jaar zal er een sterkte/zwakte analyse van de VGN in alle geledingen en op alle aspecten worden gehouden. De analyse zal duidelijk maken waar de VGN prioriteiten moet zetten in de toekomst.

Eén van de problemen die het bestuur op zich af ziet komen is de structuur van de financiële organisatie en de ledenadministratie. Immers de trouwe, nauwkeurige en goede toewijding van het echtpaar Houweling zal niet eindeloos blijven voortduren. Daarbij komt dat de taken van bestuursleden de neiging vertonen steeds veelomvatter te worden. Kunnen we blijven werken met vrijwilligers of moet er een vorm van professionalisering komen? Hopelijk kan de OAC dat meenemen in de sterkte/zwakte analyse.

De belangrijkste gebeurtenis in het afgelopen jaar was het verschijnen van het rapport *Het verleden in de toekomst*.

Inmiddels is dit rapport breeduit besproken in de geschiedeniswereld. De adviezen zijn overgenomen door de VGN, het KNHG, de Staatssecretaris en de Tweede Kamer.

Ik citeer uit het *Verslag* van 3 december: overleg tussen VKCOC&W en SO (27 januari 1999) onder andere over het rapport van de Commissie Geschiedenisonderwijs; tevens over de taakverlichting in de TF-profielen naar aanleiding van de monitoring. Opmerkingen en citaten over de positie van gs-si en combivak:

S. Dijkma (PvdA): '*Het combivak gs-mij, ckv 2-3 en het examenvak Lo2 zullen later worden ingevoerd dan was gepland, wat vooral heeft te maken met de vaststelling van het examenprogramma. Bij gs-mij speelt ook de problematiek rond de voorstellen voor een nieuw geschiedenisprogramma dat meer recht moet doen aan overzichtskenmis*'.

Hierbij merkte mev. Dijkma nog op dat haar fractie het wenselijk vond dat het profielvak gs-si het rapport van de commissie-De Wit op hoofdlijnen volgt, maar dat er geen sprake mag zijn van een dubbele van de overzichtskenmis. Cornielje (VVD) was het eens met het uitgangspunt dat kennis van een historisch overzicht de basis moet zijn van het geschiedenisonderwijs. Hij onderschreef de uitgangs-

punten van het rapport van de commissie-De Wit. Staatssecretaris Adelmund: *'De SO wilde de discussie over het combinatievak van geschiedenis maatschappijleer en aardrijkskunde niet meer heropenen. De Kamer heeft indertijd gekozen voor een combinatievak geschiedenis en maatschappijleer zonder aardrijkskunde en zo staat het nu in de wet. Over het geschiedenisonderwijs heeft de commissie De Wit onlangs een advies uitgebracht. De voornaamste aanbeveling is dat leerlingen moeten beschikken over een goede historische overzichtskennis. De SO kon zich over het algemeen goed vinden in de aanbevelingen van deze commissie en zij had de indruk dat die breed werd gedeeld.'*

Wij staan nu aan het begin van de weg om die adviezen om te zetten in concrete zaken als: een minimum-pakket aan historische kennis en vaardigheden, een longitudinale leerlijn, enzovoort. Het ministerie staat open voor onze voorstellen. Bovendien is er nu duidelijkheid op gebied van het combinatievak in de tweede fase havo en vwo: het combinatievak zal ontwikkeld moeten worden op basis van de adviezen in het rapport. Kern van het vak moet burgerschapsvorming zijn. De commissie-De Wit stelt dat voor het vmbo het combinatievak *'zou moeten worden opgebouwd*

*rondom twee scharnierende elementen: de staatsinrichting en de behandeling van de ontwikkeling op lange termijn van de verdeeldheid en de maatschappelijke samenhang in de Nederlandse samenleving.'*

Voor het havo/vwo: *'Wel zou hier ruimte kunnen zijn voor uitbreiding in de vorm van een beperkt aantal gehistoriseerde actuele probleemvelden, gegroepeerd om de gebruikelijke thema's van de staatsinrichting. Dat zouden bijvoorbeeld kunnen zijn: de verzorgingsstaat, Europese integratie en nationale identiteit, welvaart en milieu, mannen en vrouwen, autochtoon en allochtoon.'*

We hebben een goede kans ons vak uit te bouwen. Het bestuur hoopt dat de vervolgcoursonnities een vruchtbare basis gaan leggen voor het geschiedenis- en staatsinrichtingsonderwijs voor na 2003. Vanmiddag kunnen we aan die taak gaan beginnen. Let wel: Het ministerie wacht nu op ons. Het politieke besluit is genomen. De indertijd beloofde brede commissie heeft geadviseerd. Nu moet het ijzer gesmeed worden. Nu is de beurt aan ons. Ik denk dat het tijdsgewricht ons zeer gunstig gezind is. Dat ligt aan het feit dat er veel politieke aandacht en bestuurlijke maatregelen zijn om cultuur, school, cultureel erfgoed te stimuleren. De musea, de

archieven en historische verenigingen zoeken manieren om tot meer samenwerking te komen met het onderwijs.

Een delegatie van ons bestuur was op de Euroclio-conferentie *Heritage and national identity: key-concepts in historical education?* In het komende bulletin nr. 12 op de website van Euroclio zult u daarover lezen, maar ook in *Kleio*. Op ons maakte grote indruk dat de Schotten het voor elkaar hebben gekregen om meer dan een miljoen bronnen uit hun cultuur toegankelijk te maken op het Internet en op cd-rom. Het onderwijs kan via teksten, beelden, video, audio en de virtuele werkelijkheid gebruik maken van SCRAN: Scottish Cultural Resources Acces Network. Ze hebben een investering gedaan van meer dan £15 miljoen. Dat is iets waar wij alleen nog maar van kunnen dromen.

Maar niet wegdromen. De VGN moet meewerken aan alle initiatieven die in deze richting worden ondernomen. Er is een flink aantal ontwikkelingen die veelbelovend zijn voor de toekomst. Sta mij toe er een aantal te noemen.

We zijn erin geslaagd het ministerie te overtuigen van de noodzaak om drie jaar van te voren de subdomeinen aan

te wijzen, want er zullen scholen zijn die het profielvak gs-si beginnen in 4-vwo en dan moet je weten welke domeinen je voor het schoolexamen moet doen en voor het centraal examen. Bovendien geeft het meer ruimte voor stofomschrijvingscommissies en boe-schrijvers met hun uitgevers.

Contacten met de RAD (Rijksarchiefdienst) hebben geresulteerd in een website voor leerlingen met betrekking tot het examenonderwerp 'Nederland 1880-1919'. De RAD heeft toegezegd in de toekomst op deze weg verder te gaan en materiaal te ontwikkelen op ICT-basis voor het onderwijs.

De VGN probeert in samenwerking met de Commissie Havo/Vwo het Landelijk Historisch Didactisch Documentatiecentrum van de grond te krijgen. We zijn op zoek naar subsidies en fondsen. Er is al een ruimte beschikbaar op de Leidse Universiteit. Gisteren heb ik nog contact gehad met het Ministerie over dit onderwerp en de bevoegde ambtenaar stelde dat het voorstel alleen kans van slagen heeft als het mee wordt genomen in de politieke besluitvorming rond het invullen van de adviezen van de CGO.

Kees Weltevrede, voorzitter VGN.

*'Ik sluit af met een verrassing',* zei tot slot de voorzitter.

Hij doelde op de poster, die is ontworpen rond de cartoon die Jos Collignon voor de VGN maakte. Deze werd aangeboden aan de Commissie Havo/Vwo voor al het werk dat de afgelopen tijd werd verricht. Elise Storck en Genio Ruesen namen hem in ontvangst. Hij is aan alle leden opgestuurd in verband met het 40-jarig bestaan van onze vereniging.

*Elise Storck en Genio Ruesen laten de VGN-poster zien.*





Met behulp van flappen werd duidelijk wat de aanwezigen belangrijk vonden in een canon en welke vorm van de varianten het meest beviel.

Het middagdeel van de jaarvergadering stond in het teken van de discussie rondom de canon, voorgeschreven en ons opgedragen als gevolg van het rapport van de commissie-De Wit. Dit deel stond onder de kundige leiding van Margriet Hielkema. Er werd van de aanwezigen verwacht dat zij zich zouden uitspreken over de vorm van de canon.

Margriet bracht ons in de stemming met een prachtig citaat uit een gedicht van Leo Vroman waarin hij de cultuurgeschiedenis door en voor televisie uitgelegd en verklaard heeft. In dit gedicht is duidelijk wat er gekend en gekund moet worden.

Elise Storck nam daarna de taak op zich de aanwezigen goed geïnstrueerd de discussie in te laten gaan.

Het verslag van dit deel van de jaarvergadering is van de hand van Greetje de Vries..

## Een Canon als Meerstemmig Muziekstuk

Het rapport van de commissie-De Wit heeft sinds het verschijnen een jaar geleden al

bij vele discussies over de toekomst van het geschiedenisonderwijs in Nederland een rol gespeeld. Eén van de voorstellen in dit rapport behelst een 'canon' voor het geschiedenisonderwijs, waarin dan zou moeten zijn verwoord waar dit onderwijs over zou moeten gaan. De vraag die daar natuurlijk onmiddellijk op volgt is: op welke wijze zou je dan tot zo'n canon moeten komen?

Voor deze vraag stonden de circa zestig aanwezigen tijdens het middagdeel van de VGN jaarvergadering dat verzorgd werd door de commissie havo/vwo.

Doel van de discussie was – tastenderwijs – te komen tot een zekere overeenstemming over de vraag welke vorm een canon voor het geschiedenisonderwijs zou moeten hebben en welke zeker niet. De conclusies van de vergadering zouden dan als eerste aanzet meegenomen kunnen worden door de te installeren vervolggcommissies, die een nadere invulling moeten gaan geven aan de adviezen van de commissie de Wit.

Aan het einde van de middag bleek een aantal zaken zeer duidelijk te liggen, andere punten behoeven nog nadere discussie.

### • Vijf varianten

Aan de hand van vijf modellen hadden de deelnemers zich thuis kunnen voorbereiden op de mogelijke vormen die een canon zou kunnen aannemen. Vier hiervan, de voor de tweede fase gehanteerde beschrijving in domeinen, de voor de basisvorming opgestelde beschrijving in kerndoelen, de hier van afgeleide 'plattgrond', een beschrijving in meer maatschappij-typische zin en het themaveldenmodel zijn reeds bekend (zie voor een méer uitgebreide toelichting de *Kleio* van februari 1999). De laatste variant, het 'raamwerk', is kortgeleden ontwikkeld.

In dit model wordt geprobeerd een chronologisch patroon van overzichtskenis in trefwoorden en beelden te creëren, die als kapstukken kunnen dienen voor verdieping in een latere fase. Herhaling is hier uitdrukkelijk ingebouwd in de didactiek, iets wat bij de meeste andere modellen ontbreekt. Het chronologisch kader dat met dit model wordt gecreëerd, kan thematisch worden ingevuld. Dit patroon kan zich na enige tijd herhalen waarbij thema's variëren en voor verdieping zorgen. Uitwerking van deze canon zou een concentrische opbouw van de leerstof van basisonderwijs tot en met tweede fase kunnen opleveren.

### • De discussie

De discussie concentreerde zich rond een drietal vragen: 1. Is er in feite niet al een – onofficiële – canon? 2. In welke mate moet de overheid een canon uitwerken? 3. In welke vorm moet een eventuele canon worden beschreven? (waarbij de hierboven genoemde varianten in de overweging werden meegegeven). De groepsdiscussies naar aanleiding van deze vragen leverden duidelijkheid op.

Je zou inderdaad kunnen zeggen dat er officieus al een soort canon in het geschiedenisonderwijs bestaat. Kijkend bij voorbeeld naar de methodes, met name voor de opbouw, dan zien we grote overeenkomsten in de onderwerp-

keuze. Wat we echter absoluut niet weten is hoe er door docenten en vaksecties wordt omgegaan met dit 'aanbod': wat wordt behandeld en wat wordt overgeslagen? En, niet te vergeten: hoe wordt het behandeld?

Ook met betrekking tot de tweede vraag bestond een grote mate van eenstemmigheid.

We willen niet:

- een centralistische opzet van het geschiedenisonderwijs, waarbij de overheid in detail gaat voorschrijven wat er moet worden onderwezen;
- een canon die zich beperkt tot een beschrijving c.q. opsomming van inhouden, het zogenaamde stampmodel.

We willen wel:

- een op last van de overheid, maar door of namens de VGN ingevulde canon, die in globale termen is gesteld;
- die thematisch-chronologisch nader ingevuld kan worden en dus ook veranderbaar is;
- bij voorkeur concentrisch van opbouw is;
- en die niet losgezien kan worden van de didactiek en het vaardigheden-onderwijs. Een longitudinale benadering van het gehele geschiedenisonderwijs verdient daarbij sterk de voorkeur.

Een dergelijke canon levert een aantal voordelen op:

1. Er kan meer stroomlijning worden aangebracht in het totaal van geschiedenisonderwijs van basisschool, via havo naar tweede fase, omdat iedereen meer inzicht krijgt in wat er in al die onderwijslagen gebeurt en een betere afstemming mogelijk wordt. Verandering van school levert voor een leerling daardoor minder snel lacunes op.
2. Er ontstaat een landelijk kader waarbinnen het geschiedenisonderwijs zich gaat afspelen, waarbij ruimte blijft bestaan voor eigen keuzes van specifieke onderwerpen en benaderingswijzen, maar die houvast biedt voor, bij voorbeeld, de indeling in periodes.
3. Een canon die een chronologisch kader biedt dat thematisch wordt ingevuld, maar

waarin tevens via de opbouw van het totale geschiedenis-leerplan herhaling in de vorm van nuancering en verdieping kan worden aangebracht, kan een bijdrage leveren aan de bevordering van het zozeer gewenste chronologische besef van leerlingen.

De vergadering werd het overwegend eens over de voorkeur voor variant 5, het raamwerk, waarbij het leerstofkeuzemodel van variant 4 goede diensten zou kunnen bewijzen bij de nadere invulling. De vorm waarin het raamwerk is gegoten lijkt in veel van bovenstaande behoeften te kunnen voorzien. Het model is op alle niveaus toepasbaar en kenmerkt zich door eenvoud, helderheid en biedt vele variatiemogelijkheden.

Er is een vast patroon dat voortdurend genuanceerd en verdiept kan worden, zodat functionele herhaling mogelijk wordt. Samenhangende leerstof-eenheden kunnen in een bredere context, chronologisch gerangschikt worden. Het basispatroon is gemakkelijk aan te leren en te onthouden; de invulling kan voortdurend wijzigen. Dit biedt scholen en docenten de ruimte voor een eigen precisering van inhouden en benaderingswijzen. Het door de overheid voorgeschreven kader kan daardoor inhoudelijk tot een minimum worden beperkt, terwijl landelijk toch een behoorlijke afstemming gerealiseerd kan worden.

#### • Slot

We zullen toe moeten naar efficiënter geschiedenisonderwijs, want het aantal lessen is sterk afgenomen. Viermaal op dezelfde wijze de Tweede Wereldoorlog behandeld krijgen, moet dus voorkomen worden. Leerstofafspraken tussen de verschillende onderwijslagen kunnen hierin voorzien.

Maar alleen een beschrijving van inhouden is niet voldoende, ook de didactisering moet een plaats krijgen in deze discussie. Didactische afspraken bij voorbeeld met betrekking tot een chronologische opbouw met functionele herhaling zouden het leerrendement (het 'chronologische



*Er werd afscheid genomen van Harald Buskop. Met veel dank en een grote bos bloemen verdween hij van de bestuurstafel. Johan Raven gaat zijn plaats innemen.*

besef) kunnen verhogen, omdat herhaling dan tevens verdieping wordt en leerlingen historische vaardigheden op een steeds hoger niveau kunnen oefenen.

Een in globale termen geschreven landelijk leerplan kan zorgen voor een logische opbouw van het vak, waardoor leerlingen overzichtskennis verwerven, samenhangen gaan zien en historische fenomenen, personen of gebeurtenissen in de tijd kunnen plaatsen. Elke school, zelfs elke docent kan een eigen invulling aan z'n geschiedenisonderwijs blijven geven, terwijl hij toch voortdurend het raamwerk hanteert. Zo wordt de geschiedenis-canon dus tot een meerstemmig muziekstuk, waarbij elk vogeltje zingt zoals het gebekt is.

namens de commissie havo/vwo,  
Greetje de Vries

## Nieuw bestuurslid Johan Raven

Ik ben geboren in de Hongerwinter, getogen in de Kop van Noordholland. Ik bezocht het lyceum in Den Helder en studeerde geschiedenis in de jaren zestig in Amsterdam. Vanaf 1966 was ik werkzaam als leraar geschiedenis en staatsinrichting aan de havo-top en de Pedagogische Academie te Eindhoven en vervolgens Alkmaar. In 1979 vervulde ik mijn functie van adjunct-directeur met die van docent geschiedenis aan de Lerarenopleiding Ubbo Emmius te Leeuwarden/Groningen. Ik werkte daar tot in oktober 1995 een groot-scheepse bezuinigingsoperatie mijn (onvrijwillig) vertrek noodzaakte.

Sindsdien ben ik wachtgelder; onderbroken door een aanstelling van één jaar (1998-1999) bij het Rijksarchief Friesland als educatief medewerker. Ik maakte gedurende vijftien jaar, tot mijn verkiezing in het VGN-bestuur, deel uit van de Didactiek- en Activiteitencommissie.



Mijn huidige neven-activiteiten zijn:

- lid van het bestuur van OSG Pieter Jelles voor Leeuwarden e.o.,
- voorzitter van de Culturele Raad van de gemeente Leeuwarderadeel,
- voorzitter van de Vrienden van de Provinciale Bibliotheek van Friesland,
- lid van de Excursiecommissie van het Fries Genootschap voor Geschied-, Oudheid- en Taalkunde.

## Transparant

Het decembernummer van het tijdschrift *Transparant* van de Vereniging van Christen-Historici is gewijd aan de staat Israël. Het is een dik nummer, waarin een groot aantal auteurs aan het woord komt. De gevoelens ten opzichte van Israël zijn gemengd. Is dit nu niet of wel de staat die in het oude Testament in het vooruitzicht wordt gesteld? 'Reacties in de Gereformeerde Kerken op de stichting van de staat in 1948' door G.J. van Klinken, 'De staat Israël als straf van God?' door een christen-palestijn, 'Gods hand in de geschiedenis?' - ja of nee? Waardenvrij is de geschied-beschouwing van de christen-historici uiteraard niet, maar er blijft veel te discussiëren over. Dit nummer laat meerdere interessante invalshoeken zien bij de beschouwing van een politiek gegeven. Een geel middenkatern bevat lesmateriaal, waarmee leerlingen beter op de hoogte raken van de gereformeerde visie op de persoon Abraham Kuypers, de sociale kwestie en de



neutraliteitspolitiek tijdens de Eerste Wereldoorlog - met vragen en antwoorden; dit uiteraard in het kader van het komende eindexamen over Nederland 1880-1919.

*Transparant*, jg.9 nr.3, december 1998, heeft 62 blz. en kost f12,50 (inclusief verzendkosten). Belangstellenden kunnen een exemplaar van dit themanummer bestellen bij de heer G. Hennink, Stadhuisstraat 16a, 2871 BR Schoonhoven.

## Heropend

### Verzetsmuseum gebouw plancius amsterdam

Het Verzetsmuseum in Amsterdam, dat gevestigd was in de Lekstraat in de voormalige synagoge, heeft een nieuwe behuizing gekregen. Vanaf 1 mei is het weer te bezoeken. De vaste collectie is vernieuwd en uitgebreid. De expositie geeft een chronologische beeld van circa 1930 tot 1950. Er is geprobeerd dat zo levendig mogelijk te doen. In een decor van kleurenfoto's, die door de fotograaf Hustinx in de oorlog zijn genomen, vertellen documenten, foto's, videobeelden en geluidsfragmenten over bezetting en verzet.

De faciliteiten, ook op het gebied van educatie, zijn aanzienlijk verbeterd. Voor leerlingen is er een 'informatie-eiland' gemaakt, waar jongeren gebruik kunnen maken van boeken en computerprogramma's om informatie te verzamelen voor een eigen onderzoek of opdracht.

Dit alles op basis van horen zeggen: u moet zelf maar eens gaan kijken. Verzetsmuseum Amsterdam, Gebouw Plancius, Plantage Kerklaan 61a. Tel. 020-620 2535.

## Braver dan braaf

### Normen en waarden voor de jeugd vastgelegd in centsprenten (1700-1880)

Tot en met 4 oktober is in het Historisch Museum Apeldoorn een tentoonstelling te zien van centsprenten. Dat zijn grote prenten, met als een soort strip meerdere tekeningen erop, die lesjes leren. Voor een cent kon je in de achttiende en negentiende

eeuw in de boekhandel, maar vaak ook bij de schoolmeester, deze leuke meestal gekleurde platen kopen. Wanneer je ze nu bekijkt, zie je wat voor vast en onwrikbaar beeld men destijds van de wereld aan kinderen leerde. Trots op het eigen verleden, wantrouwen ten opzichte van vernieuwingen, tevredenheid met de plaats op een onwrikbare maatschappelijke ladder en een leven in deugdzaamheid worden aangeprezen. Mensen die zich daar niet aan houden worden belachelijk gemaakt. Braver dan braaf moest het kind dus worden!

Historisch Museum  
Apeldoorn,  
Raadhuisplein 8,  
Tel. 055-5788 429.

## Bevrijdings- museum 1944 Groesbeek

### De oorlog op tafel Spelletjes uit de kast van oorlogskinderen

'Mag ik van 'Hitler als voorbeeld' Hitler als kindervriend?'

Nu een beladen vraag om te stellen, maar in de oorlogsjaren kon je dat zonder nadenken doen om je kwartet vol te krijgen.

In het Bevrijdingsmuseum 1944 in Groesbeek ligt vanaf half april dit kwartetspel op tafel, samen met menig ander kinderspel, waarin de Tweede Wereldoorlog een rol speelt. Veel bordspelen en legpuzzels weerspiegelen de actualiteiten van die tijd en maken reclame voor een van de partijen. Zoals de grote kindervriend van hierboven, werden ook de onoverwinnelijke Engelsen en/of Amerikanen bewierookt. Bij andere spelen merk je iets van de leefomstandigheden van destijds, of van de mogelijkheden: de schaarste aan materialen is ook van de spelletjes af te lezen.

Het lijkt echt de moeite waard deze verborgen bronnen te bekijken. Misschien kan je er

Der Führer als Vorbild

K 37



Der Führer als Kinderfreund

Der Führer als Kunstfreund  
Der Führer als Naturfreund  
Der Führer als Tierfreund

inspiratie opdoen om zo'n spel eens door leerlingen na te laten maken, of om iets dergelijks te laten ontwerpen. Hitler als doelwit van een V-1 snoepje ... maar dat bestaat al!

Bevrijdingsmuseum 1944  
Wylersbaan 4, Groesbeek.  
Tel. 024 - 397 4404.

## Allard Pierson Museum Amsterdam



GROTE GODEN!

Van 1 mei tot en met 26 september kunnen kinderen - zo te lezen gaat het om basisschoolleeftijd - individueel of in groepsverband kennismaken met de vele goden van de Egyptenaren, de Oude Grieken en de Romeinen. Er is een educatief speciaal programma met voorbereidingsmateriaal voor gebruik

op school voorafgaand aan het bezoek. De kinderen leren welke goden er waren, hoe ze zijn afgebeeld, wat specifiek hun taak was. Ze vergelijken de drie culturen op dit gebied en er wordt ook een vergelijking gemaakt met godsdiensten van nu.

Allard Pierson Museum  
Oude Turfmarkt 127,  
1012 CG Amsterdam.  
Tel. 020 - 525 2556.

## Oorlog in Europa

### *NAVO, Servië en het conflict in Kosovo*

Het kan natuurlijk niet missen: ergens in Nederland is nu wel een lespakket over de huidige Balkancrisis te krijgen. Van het Centrum voor Mondiaal Onderwijs in Nijmegen kwam het bericht dat er een lesbrief met handleiding is gemaakt in de serie *Per Expreste*, lesbrieven over actuele ontwikkelingen in het wereldnieuws, gekoppeld aan een educatieve website. Deze derde editie van *Per Expreste* is geschikt voor de bovenbouw van het basisonderwijs en voor de basisvorming.

De lesbrief gaat in op de eeuwenoude voorgeschiedenis van het conflict, op de situatie van de vluchtelingen en de rol van de media aan beide zijden. Door middel van een rolspel wordt gekeken naar mogelijke oplossingen. De handleiding heeft een feiten-dossier, de tijdbalk, een overzicht van mythen en stereotiepen van beide partijen, didactische aanwijzingen en een overzicht van nuttige adressen en internetsites.

Lesbrief en handleiding zijn voor een prikke (f7,50) te bestellen, en gratis te downloaden. De website geeft nog allerlei andere nuttige adviezen, informatie, lessuggesties en links.

Besteladres:  
Centrum voor Mondiaal  
Onderwijs, Postbus 9108,  
6500 HK Nijmegen.  
Tel. 024 - 361 3074

<http://www.cmo.nl>  
Downloaden met behoud van de originele opmaak kan vanaf [www.cmo.nl](http://www.cmo.nl)

## SLO en ICT

### *ICT in het vak geschiedenis en staatsinrichting Een handreiking voor de zich oriënterende docent*

Bij de SLO verscheen een brochure voor docenten die ICT-toepassingen in hun lessen willen (gaan) gebruiken. Het inzetten van computer, cd-rom en Internet in de klas is nog niet voor iedereen even vanzelfsprekend. Maar wel is het zo dat de kerndoelen van de basisvorming en de examenprogramma's van bovenbouw en tweede fase uitdrukkelijk vermelden dat de leerlingen ICT-toepassingen aangeboden krijgen. Na een veldaanvraag door de VGN heeft de SLO nu een informatieve brochure doen verschijnen.

In het theoretische deel wordt ingegaan op de mogelijkheden en effecten van ICT-gebruik en de problemen die ermee samenhangen. Daarnaast wordt een overzicht gegeven van de eisen die de overheid op dit gebied stelt voor de verschillende sectoren van het onderwijs.

In het praktische deel worden vijftien concrete voorbeelden van historische ICT-toepassingen uitgewerkt, die betrekkelijk eenvoudig in de les gebruikt kunnen worden. Er worden historische programma's op diskette, cd-rom en het Internet beschreven. Daarbij is gelet op spreiding van de programma's over de basisvorming, de bovenbouw en de tweede fase. Ook staatsinrichting wordt niet vergeten. De bijlagen in de brochure bevatten suggesties, een begrippenlijst, praktische tips en nuttige (Internet)adressen.

Huub Oattes, *ICT in het vak geschiedenis en staatsinrichting* (SLO, Enschede 1999) 68 blz., f22,50. Bel voor uw bestelling met de afdeling Verkoop, 053 - 484 0305.

## Nascholingsconferentie Geschiedenis Katholieke Universiteit Nijmegen



Vrijdag 24 september 1999

van 09.30 tot 17.00 organiseert de Afdeling Geschiedenis van de KUN, i.s.m. het Universitair Instituut voor de Lerarenopleiding en het Centrum voor Duitslandstudies, een nascholings-conferentie over het CE-onderwerp

### **Duitsland en Europa 1945-2000**

Het Bevrijdingsmuseum geeft hierbij extra ondersteuning.

Het programma bestaat uit lezingen, workshops en een informatiemarkt.

Sprekers zijn: dr. R. Havenaar (Stofomschrijving); prof.dr. F. Wielenga (Herenigings-vraagstuk); dr. J. Pekelder (Perspectieven van de BRD en de DDR); Duitse gastspreker (Duitsland als partner in Europa). Centraal in deze lezingen staan de historisch wetenschappelijke achtergronden.

De didactische kant wordt, in drie workshops, verzorgd door:

drs. W. Lenders (Visualisering van Duitsland);  
drs. J. de Vries (Leerstofomschrijving in ICT);  
drs. M. Tholey (Beeldvorming over Duitsland).

De kosten voor deze nascholingsconferentie bedragen f 150,- per persoon, all in. In de volgende Kleio wordt het volledige programma bekendgemaakt.

Voor vragen kunt u contact op nemen met Mw.dr. M. Grever, [m.grever@let.kun.nl](mailto:m.grever@let.kun.nl), tel. 024-3615761 (inhoudelijk) of Mw.dr. E. van der Zwart, [E.Vanderzwaard@unilo.kun.nl](mailto:E.Vanderzwaard@unilo.kun.nl), tel. 024-3615573 ma di do vr 9.30-14.00 uur (organisatorisch).



## DE LEIDSE NASCHOLING 1999: DUITSLAND EN EUROPA, 1945-2000

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

**ZATERDAG 25 SEPTEMBER 1999**

een studiedag over het CSE-onderwerp voor 1999:  
'DUITSLAND EN EUROPA, 1945-2000'

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

In een programma dat bestaat uit plenaire lezingen en een aantal parallelle workshops worden de hoofdvraag en de deelvragen van het examenonderwerp behandeld. Aan bod komen onder andere: de situatie vlak na de oorlog, de Duitse deling,

het uiteengroeien van de BRD en de DDR, de bouw van de Muur, de Ost-Politik van Brandt, de rol van de BRD in de Europese eenwording, de val van de Berlijnse muur en de Duitse eenwording. Sprekers op deze dag zullen onder andere zijn: dr. H. Dekker, dr. R. Havenaar, dr. W. Melching, dr. J. Pekelder, dr. B. Schot en prof.dr. H.L. Wesseling.

In de praktijk-seminars, onder leiding van drs. J. Walhain, wordt kant-en-klaar lesmateriaal voor de eindexamenstof aangeboden.

De kosten voor de studiedag bedragen f125,- per persoon. Hierbij is inbegrepen een lunch, koffie/thee en de syllabus. Leden van de VGN krijgen f10,- korting en betalen dus f115,-.



U kunt zich reeds voorlopig inschrijven bij: ICLON - Sectie Nascholing  
t.a.v. Mw. I.C. Leenstra, Postbus 9555, 2300 RB Leiden.

## The Past in the Future

**Cursus Computergebruik  
Education on Mutual  
Understanding Program  
Set up for future School Exchanges**

### ULSTER 1999

Voor inschrijving en informatie:  
Hélène Budé-Janssens en Daniëlle Heerens  
(Euroclio)

Louise Henriëttestraat 16, 2595 TH Den Haag.  
Tel/fax 070 - 385 3669.  
E-mail: Joke@euroclio.nl

Na het succes van de voorgaande jaren wordt ook dit jaar de nascholingscursus *The Past in the Future* aangeboden. Deze cursus over het gebruik van computers in het geschiedenisonderwijs zal plaatsvinden van 7 tot en met 14 november in Coleraine, Ulster.

Voor de cursus zijn beurzen beschikbaar gesteld door het Europees Platform. De eigen bijdrage bedraagt f750,-. De Plato-beurs en de eigen bijdrage zijn dekkend voor de reiskosten, cursuskosten, alle hotelovernachtingen, de meeste maaltijden en excursies binnen het programma. Uit de evaluatie van de cursus van vorige jaren is gebleken dat de meeste scholen deze eigen bijdrage betalen uit het Nascholingsfonds.

Gezien de grote belangstelling voor deze studiereis raden wij u aan zo snel mogelijk te reageren, echter uiterlijk 15 september 1999.

# viaDELTA *tweede fase*

**SMD Educatieve Uitgevers heeft een nieuwe methode geschiedenis voor de Tweede Fase: viaDELTA geschiedenis, Flashback.**

**Wat maakt viaDELTA geschiedenis, Flashback bijzonder?**

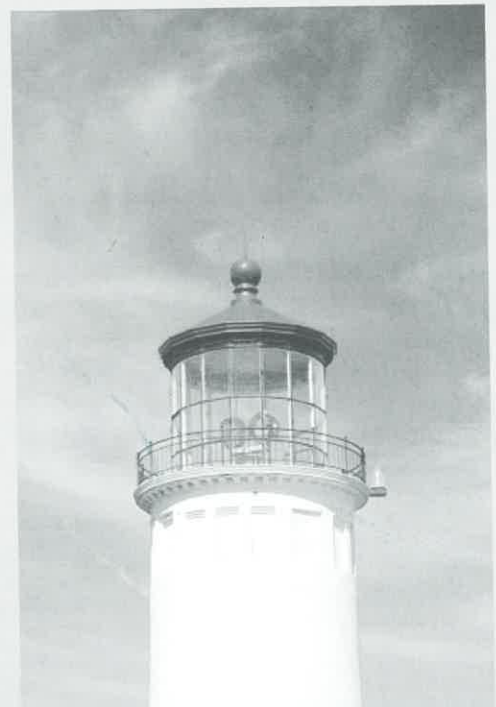
- niveau- en tempodifferentiatie in de vorm van drie leerwegen
- opbouwende vaardighedenlijn
- veel aandacht voor vakspecifieke vaardigheden
- veel ruimte voor bronnen- en beeldmateriaal en pakkende anekdotes
- duidelijk onderscheid in HAVO- en VWO-materiaal
- maximale afstemming met alle andere viaDELTA-methoden, de gammavakken in het bijzonder
- zeer geschikt voor zelfstandig leren en werken
- volledige dekking van de eindtermen
- gegarandeerde actualiteit

**Speciaal voor 4-VWO:  
Overzicht 20e eeuw**

Voor meer informatie of het aanvragen van een beoordelingsexemplaar kunt u bellen met de afdeling marketing van SMD Educatieve Uitgevers, tel. 071-5797570.

E-mailen kan uiteraard ook: [info@smd-edu.nl](mailto:info@smd-edu.nl).

**Gewoon héél praktisch!**



# Geschiedenis