

nummer 6 september 1998

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

KLEID

**Starten met de
Tweede Fase?**

**Filips II:
een slechte pers**

**Discussie rond
De Wit**

**Holocaust-
ontkenning op
Internet**



Algemeen Bestuur

Kees Weltevrede

voorzitter (Onderwijs Advies Commissie, KLEIO, Euroclio-VGN, contacten met het wetenschappelijk onderwijs, 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 Gendergeschiedenis, Euroclio-VGN, stofomschrijvingen, contacten met de CEVO)
Dr. J.P. Heyelaan 4,
3818 GT Amersfoort.
Tel. 033-4657 363,
Fax 033-4657 384,
E-mail leusink@worldonline.nl

Harald Buskop

eerste secretaris (externe correspondentie, Commissie PABO, Atlantische Onderwijscommissie, contacten met de VALO)
Sportlaan 370,
2566 LP Den Haag.
Tel. 070 - 364 8946.
Fax 070 - 364 8946.

Loek Janssen

tweede secretaris (interne correspondentie, Commissie Basisvorming, contacten met de archiefwereld)
Ananasstraat 1,
6543 ZH Nijmegen.
Tel. 024 - 373 4800.

Hans Kummerer

penningmeester (financiën en administratie, Didactiek- en activiteitencommissie, contacten met historische verenigingen, omgevingsgeschiedenis)
Dr. Dreeslaan 205,
5707 KC Helmond.
Tel. 0492-551138,
fax 0492-574277.

Herry Groothuis

(Commissie Vbo/Mavo, Commissie Staatsinrichting, contacten met het Cito)
Bollenhofsestraat 17,
3572 VH Utrecht.
Tel. 030 - 2713 204.
E-mail: h.groothuis@worldonline.nl

Renée Schreuder

(Commissie Volwasseneneducatie, Commissie Cliomatica)
Couwenhoven 46-01,
3703 EM Zeist.
Tel. 030 - 6959 506.

Ineke Veldhuis-Meester

(Intercommissie, Commissie Havo/Vwo, WIEG, contacten met lerarenopleiders van universiteiten en hogescholen)
Quintuslaan 4,
9722 RV Groningen.
Tel. 050-5270 099.

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

Wilt u daarbij aangeven tot welke categorie van leraren u behoort en op welk schooltype u werkzaam bent.

Alle leden van de VGN hebben een abonnement op Kleio. Niet-leden kunnen zich abonneren.

Contributies voor 1998:

- Bij bezoldiging t/m HOS-schaal 10: f95,-
- Bij bezoldiging vanaf HOS-schaal 11: f115,-
- VBO/MAVO-docent met drie of meer vakken: f65,-
- Bij minder dan 16 uur: f80,-
- Kennismakingslidmaatschap (alleen voor studenten): f45,-
- Buitengewone leden (zij die niet meer in het onderwijs werkzaam zijn): f85,-
- Partnerlidmaatschap: f140,-
- een abonnement:
 - Binnenland f100,-
 - Buitenland, f125,-
 - binnen Europa
 - Buitenland, f135,-
 - buiten Europa (luchtpost)
 - Losse nummers f 15,-

Prijzen voor advertenties in Kleio:

- 1 pagina f510,-
 - 1/2 pagina f400,-
 - 1/4 pagina f225,-
- bijsluiters f410,-
Gebruik van steunkleur is mogelijk. Voor informatie over andere formaten en inleverdata van de opnamemodellen kunt u zich wenden tot de eind-redacteur.

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

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

Tineke Bogaerts,

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

ISSN 0165-6449

Wilt u artikelen voor Kleio toesturen aan de secretaris van de redactie. Berichten voor de Kleiokrant, aktualiteiten, mededelingen van commissies, aankondigingen, brieven: alles betreffende het komende nummer moet naar de eindredacteur.

Van de redactie

Boeiende weken voor historici! Een prehistorisch grafveld bij Rijswijk, Wilhelmina voor het voetlicht, Anne Frank, Srebrenica, Clintons strapatsen, Ruslands ingestorte economie ... eind augustus-begin september stelde de actualiteit weer eens zoveel dringende vragen aan de geschiedenis, dat de docent in dit schoolvak zich als vanouds een onmisbare vraagbaak kan wanen. Gelukkig is het nieuwe schooljaar nu in het hele land weer van start gegaan, zodat wij volop tegemoet mogen komen aan die maatschappelijke vraag naar degelijke historische achtergrondkennis. Er valt heel wat uit te leggen en te be-discussiëren. Zo wil het ook het rapport-De Wit, waarover in dit Kleio-nummer nog eens stevig nagetafeld wordt.

Als uw school behoort tot de Tweede-Fasestarters, kunt u een welkom opstekertje vinden in de getuigenissen die Carla van Bortel optekende uit de mond van ervaringsdeskundigen op drie scholen.

Verder bevat dit nummer onder meer een boeiende bespiegeling op Filips II (vierhonderd jaar geleden overleden) en een bijdrage over groepswork in de klas. Ook is er een uitgebreide bespreking van een opmerkelijk stapeltje boeken met ouderwets-degelijke en evocatieve vaderlandse historie. Wie weet kunnen we binnenkort de wanden van onze klaslokalen met een nieuwe generatie schoolplaten gaan versieren! Maar dan wel een plaatsje vrijhouden voor Wilschuts Periodiek Systeem! De redactie went u veel leesgenot toe. Zij kijkt ook met belangstelling uit naar uw reacties!

jan van Oudheusden

Bij dit Kleionummer ontvangt u een special van Historica ter gelegenheid van de herdenking van de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid, die in 1898 in Den Haag werd gehouden. Destijds baarde deze veel opzien en nog jaren later functioneerde zij als ijkpunt voor de positie van de vrouw in Nederland.

Redactie

Jan van Oudheusden, voorzitter, Massenetstraat 21,
5144 WP Waalwijk.
Tel. 0416 - 33 74 30.

Jos Trippenzee, secretaris,
Beltmolen 30,
3833 KM Leusden.
Tel. 033 - 494 18 24

Ruud Slotboom,
Hazenhof 54,
3451 LL Vleuten.
Tel. 030 - 677 40 61.

Huib Oattes,
Roerdomp 80,
3641 TK Mijdrecht.
Tel. 0297 - 28 11 97.

Harry Jansen,
Hatertseweg 463,
6533 GH Nijmegen.
Tel. 024 - 355 34 84.

Carla van Bortel,
Evieveland 6,
5422 AK Gemert.
Tel. 0492 - 36 11 36.

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

Marijke Meuwissen,
Kwartelstraat 34bis,
3514 EW Utrecht.
Tel. 030 - 273 1670.



In dit nummer

2 *Voorbereid op de Tweede Fase*
KleioGesprek met drie geschiedenissecties

Carla van Boxtel

Nu de meeste scholen met een havo/vwo afdeling pas volgend schooljaar met de Tweede Fase zullen beginnen, is het nog niet te laat voor bezinning op een eigen aanpak en het mogelijk voorkomen van problemen. Ervaringen van collega's maken u wijzer.

10 *Een verstandige, voorzichtige vorst of 'de duivel van het Zuiden'*
Filips II in de geschiedschrijving

Feliciano Páez-Arias Camino

Filips II had altijd een slechte pers, in de Nederlanden, maar ook daarbuiten. Denk maar aan *Don Karlos* van Schiller. Dat beeld is deze eeuw wat genuanceerder geworden en in 1998, nu het vierhonderd jaar geleden is dat de vorst overleed, ligt de nadruk op de herwaardering.

16 *Discussiëren over het Rapport-De Wit*
Een steen in de vijver

Jan van Oudheusden

Verslag van de bijeenkomsten georganiseerd door de VGN en het KPC voor docenten en 'experts'. Vele meningen passeren het voetlicht. De lezing van Arie Wilschut tijdens de experts-meeting is hierbij volledig afgedrukt.

24 *Een groepsopdracht gericht op begripsontwikkeling*
Twee weten méér dan één

Jannet van Drie

Het maken van een begrippennetwerk zet leerlingen aan het denken en het converseren. En zodoende leren ze aardig wat van elkaar.

En verder

29 *Kleioskoop* (Armand Gaikema en Marc de Zwaan)

33 *Boek van de maand* (Kees Bogaerts en Wijnand van der Sanden)

39 *Boeken*

44 *Kleiokrante*

Voorbereid op de Tweede Fase

Dit schooljaar gaan maar een kleine vijftig scholen met de Tweede Fase van start. Ter voorbereiding op deze vernieuwing werd en wordt geëxperimenteerd met zelfstandig werken, studiewijzers, praktische opdrachten en het gebruik van nieuwe media. Het valt allemaal niet mee. De secties geschiedenis van de ORS Lek en Linge te Culemborg, het Niels Stensen College te Utrecht en het Christelijk College Nassau-Veluwe te Harderwijk vertelden Kleio over hun ervaringen.

2

ORS LEK EN LINGE

De openbare scholengemeenschap Lek en Linge in Culemborg bestaat nu acht jaar. De school is al vroeg begonnen met een andere manier van werken. Zelfstandigheidstraining en vaardigheden staan voorop in het leerconcept. Ook in de geschiedenislokalen werd niet meer klassikaal les gegeven. In *Kleio 1995/7* vertelde de sectie geschiedenis hoe het een en ander aangepakt werd. In 1998 begint de school met de Tweede Fase. Winnie de Jager en Harry van Alphen, ook in 1995 al van de partij, vertellen over hun ervaringen met de nieuwe manier van werken.





Rechts Winnie de Jager, en assiterend: Harry van Alphen.

Beginnen in de basisvorming

'Toen leerlingen in groepjes gingen werken zagen we ineens een heleboel. Dat een leerling bijvoorbeeld niet kan samenvatten, meelift met de groep of geen goede werkhouding heeft. En dan probeer je dus vaardigheidsonderwijs te geven. Je wilt ze bijvoorbeeld leren samenvatten en werkt daarom met proefsamenvattingen. De vraag is vervolgens hoe je dat gaat nakijken. Je krijgt dus met allerlei praktische problemen te maken. Toen kwamen we tot de conclusie dat het belachelijk is om pas in de vierde klas te beginnen. Het moest één lijn worden vanaf de eerste. Toen hebben we een vakwerkplan gemaakt. Van klas 1 tot en met 6 moet er een lijn in zitten: in de inhoud, in de opbouw van de vaardigheden, in de projecten die we doen, de excursies die we organiseren en de Lek-en-Lingedagen. De Tweede Fase moet je niet los zien van wat je in de basisvorming doet. De Tweede Fase is ook geen doel, maar een middel. Het is belangrijk dat je de lijn, die begint in de basisschool, waar al veel nieuwe werkvormen worden gebruikt, doorzet in de brugklas.'

Studiewijzers

'Als je leerlingen in groepjes laat werken moet je dat gestructureerd laten doen. Daarom zijn we met studiewijzers begonnen. De grote lijn is van geleid naar begeleid zelfstandig leren. In de eerste en tweede klas krijgen de leerlingen handleidingen. We begonnen met boekjes voor het hele jaar waar de begrippen en vaardigheden in stonden die ze moesten kennen, wat en hoe ze het werk moesten maken en de toetsen die ze kregen. Allemaal per hoofdstuk gerangschikt. Maar uiteindelijk zijn we gekomen tot handleidingen op één a-viertje, op een soort kaart en

geperforeerd voor in de map. Op de voorkant staat wat ze moeten doen; dat is de werkwijzer. De achterkant heeft betrekking op leren leren en vaardighedenontwikkeling. Toen steeds meer vakken van die omvangrijke studiewijzers gingen maken kon je er bij de leerlingen niet meer mee aankomen. Dan worden ze overladen. Die studiewijzers keren zich dan tegen ons. De kinderen werden er ook faalangstig van. Dat is nu veranderd. Het is dus belangrijk dat ze zo kort mogelijk zijn.

In de derde klas komen er de planingsformulieren bij. En in de bovenbouw hebben we werk- en studiewijzers. Eén bladzijde geeft aan wat we in dat blok doen. Daarnaast zijn er logboekopdrachten waarin leerlingen voorkennis activeren, kennis kunnen toetsen, aan kunnen geven hoe ze het hoofdstuk gaan aanpakken etcetera. Dat is dus meer een studeerwijzer. We hebben ook aftekenmomenten ingevoerd. Want je merkt dat je een leerling, die het werk niet kan organiseren of niet gemotiveerd is, zomaar laat rondlopen. Ze moeten nu bijvoorbeeld elke week opdrachten laten aftekenen. Dan heb je als docent in de gaten hoever iemand is. Dat is ook makkelijk wanneer je groepsoopdrachten wilt geven of klassikaal iets wilt bespreken. Want dan moet je toch ongeveer weten wat iedereen af heeft. De leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor het aftekenen. Ze kunnen per blok honderd punten halen, bijvoorbeeld twee toetsen voor veertig punten en daarnaast de aftekenopdrachten die ook punten opleveren. In het begin geven we twintig punten voor de aftekenopdrachten en dan bouwen we dat geleidelijk af. Het moet een stimulans zijn om regel-

matig te werken. Het is natuurlijk niet zo dat een leerling al een 4 haalt wanneer die gewoon zijn werk doet.'

Ervaringen met zelfstandig werken

'We krijgen in het schooljaar 1998/1999 zelfwerkzaamheiduren; één of twee uur waarin je als docent niet in het lokaal hoeft te zijn, maar wel in het gebouw. Je kan die uren ook gebruiken om alvast met een groepje over hun werkstuk te praten.

We hebben hier al enige ervaring mee omdat afgelopen jaar een aantal leerlingen die geschiedenis als achtste vak hadden gekozen, geen enkele geschiedenisles bijwoonden, maar wel een keer in de week contact hadden met ons. En ook leerlingen die van 5 havo komen en in mei instromen in 5 atheneum, geven we de mogelijkheid om aan de hand van de studiewijzers zich voor te bereiden op 6 atheneum, zodat ze daar meteen kunnen instromen.

We hebben ook een stiltelokaal ingevoerd. Dat wordt redelijk gebruikt. De ruimtes bij de trappen en de nissen zijn wel geschikt om wat in groepjes te bespreken, maar niet om echt te studeren. Ze gebruiken dat stiltelokaal om in de tussenuren te gaan zitten.

In de bibliotheek hebben we tien computers. Wanneer leerlingen voor een praktische opdracht Internet willen gebruiken, geven we ze een kaart waarop staat dat dat mag in verband met een opdracht. Het aantal computers is wel een probleem dat steeds groter wordt. En er moeten natuurlijk ook genoeg printers zijn. Wanneer leerlingen zeggen dat ze iets op Internet gaan opzoeken ga ik meestal wel even kijken of ze er ook zitten. Het is hier heel gewoon wanneer je even het lokaal uitgaat. Het is niet zo dat ze de boel op zijn kop zetten wanneer je de klas uit bent. Die verantwoordelijkheid is ze wel geleerd.

Voor een deel moeten leerlingen de vrijheid krijgen om fouten te maken, maar het mag nooit zo zijn dat ze zo'n grote fout maken dat ze niet meer verder kunnen. De zelfstandigheid in de Tweede Fase uit zich niet in het feit dat de docent weg kan. De docent moet begeleiden: met leerlingen bespreken waarom ze niet op schema zijn, hoe ze dat kunnen verbeteren en waar ze precies de fout ingaan.

Wanneer leerlingen in groepjes werken doen sommige leerlingen wel wat,

Datum / lesuur dag	Wat te doen ?	Te besteden tijd	Paraaf docent
1.			
2.			
3.			
Ruimte voor vragen/opmerkingen t.b.v. contactles			

Geleide vrijheid op Lek en Linge.

4

maar anderen niet. De ruis op de achtergrond kan steeds luider worden. Het is een hele techniek om overzicht te houden over hoe die groepjes aan het werk zijn. Want anders ben je branden aan het blussen en overal waar je geweest bent, laait het vuur weer op. Leerlingen mogen dus wel lopen, maar je moet zelf de eindverantwoordelijkheid hebben, weten waar iedereen is en waar iedereen mee bezig is. Je bent veel meer aan het organiseren. Je moet precies weten wanneer je bepaalde zaken centraal kunt doen. Het groepswork bevalt goed. Vwo 4 leerlingen die in groepjes van vier werken, houden bijvoorbeeld discussies die aan het thema verwant zijn. En ze trekken meteen de lijn door naar het nu of ze zien een verband met een heel ander onderwerp. Je bent niet bezig met vragen bedenken en nabespreken, nee dat doen ze zelf. 'Meneer we komen niet uit deze discussie.' En dat is geweldig.

De feitenkennis wordt wel wat minder. Dat komt ook omdat onderwerpen fragmentarisch worden aangeboden. In de derde hebben we een stencil gemaakt van begrippen die ze moeten kennen, van agrarische samenleving tot socialisme. We deden de Cito-staatsinrichtingstoets wel maar de bavotoets niet. Nu zijn de toetsen veel beter en doen we ze beiden.

Eén van de problemen is de organisatie naar aanleiding van tempoverschillen. Met ons aftekensysteem geven we aan

wat leerlingen minimaal af moeten hebben, dan weet je ook wat je eventueel klassikaal kunt bespreken. Je kunt ze ook met hun groepje laten afspreken wanneer ze iets af hebben. Dan kunnen ze met check-in-duo's of iets dergelijks elkaar helpen. Wanneer leerlingen achterlopen op hun planning is het je taak als begeleider om samen met de leerlingen te achterhalen hoe dat komt en ervoor te zorgen dat ze weer bijkomen. Dat controleer je dan vervolgens ook. Wanneer leerlingen een week niets aan geschiedenis doen omdat ze zich helemaal willen storten op scheikunde, is dat geen probleem, wanneer ze het de week daarop maar allemaal weer inhalen. Het nadeel is wel dat je helemaal gek wordt, als je acht aftekenopdrachten tegelijk moet nakijken. Dan ben je alleen maar aan het kijken of alles gedaan is. Je voelt je een soort administratief medewerker. Dat is dus een voorbeeld van doorslaan. Op een gegeven moment zie je gelukkig steeds sneller of iets wel of niet goed uitgevoerd is.

Het is wel belangrijk dat het verhaal van de docent blijft op bepaalde momenten. Je krijgt er als docent moeite mee wanneer je nauwelijks meer iets klassikaal doet. Je mist het sociale, het enthousiasmerende. Het is je vak, je wilt graag iets kwijt. Anders moet het materiaal het allemaal zelf uitdragen en dat is teveel gevraagd. Ook voor leerlingen is het leven dan wel erg saai. Als alle vakken op dezelfde manier georga-

niseerd zijn zitten ze zeven uur achter elkaar in groepen te werken. En ze hebben toch een uitgezette lijn nodig. In een aantal klassikale lessen kun je een en ander in structuur brengen. We denken erover om daarom eerst een hoorcollege te geven en pas daarna een zelfwerkzaamheiduur.

Praktische opdrachten en het profielwerkstuk

'We zijn ook bezig met het profielwerkstuk en de praktische opdrachten. Vanaf het begin hebben wij het een en ander al opgezet zoals dat nu in de Tweede Fase gevraagd wordt. Leerlingen moesten eigen onderzoek doen. De presentatievorm daarbij was vrij; videopresentatie, excursies, tentoonstellingen, posterpresentaties, lessen geven in de onderbouw of lezingen geven.

Om die vaardigheden te ontwikkelen beginnen we al in de onderbouw. In de tweede klas moeten leerlingen een actualiteitschrift bijhouden, in de derde klas (en dit jaar in de vierde) hebben we een oral history-project waarbij ze met behulp van interviews een vraagstelling moeten beantwoorden. In de vierde klas doen leerlingen een presentatieproject van het Joods Historisch Museum. We hadden dus al een aantal praktische opdrachten liggen.

Het is niet alleen maar leuk wat de leerlingen moeten doen. Bepaalde vaardigheden zijn verplicht. Het gaat niet om de leuke videopresentatie, het moet wel echt inhoud hebben. En wanneer iemand kiest voor een posterpresentatie, wordt scherp gekeken naar het niveau van de inhoud van die poster. Ze moeten er een goede structuur in hebben verwerkt. Er moeten bronnen zijn vergeleken en er moet een kritische houding uit spreken.

Dit jaar laten we leerlingen in de bovenbouw bij het katern over Suriname een praktische opdracht maken. Ze moeten een posterpresentatie maken over contacten tussen een westerse en een niet-westerse cultuur. Je zit je dan vervolgens wel af te vragen welke criteria je voor de beoordeling opstelt.

Verder hebben we, omdat we deelnemen aan het netwerk van de Faculteit Letteren van de Universiteit Utrecht, een bibliotheekopdracht georganiseerd in de Universiteitsbibliotheek. Dat wordt een praktische opdracht. Het is belangrijk dat leerlingen weten hoe ze

in zo'n grote bibliotheek moeten zoeken, omdat de plaatselijke bibliotheek natuurlijk erg beperkt is. Leerlingen kunnen op de pas van de docent lenen in die bibliotheek. Ze kunnen ook op een bepaalde dag gebruik maken van een helpdesk; iemand van de universiteit helpt ze dan bij vragen. Bijvoorbeeld waar ze het beste iets kunnen zoeken.

Vorig jaar hebben we al beslist dat leerlingen niet meer voor alle vakken een werkstuk maken. Ze maken één profielwerkstuk. Dat mag ook voor bijvoorbeeld geschiedenis en economie samen zijn. De andere vakken geven dan een vervangende opdracht. De leerlingen kunnen zelf hun begeleider kiezen en iemand die het werk gaat beoordelen. De beoordelaar is meestal degene die er het meest vanaf weet. We kunnen zo beter gebruik maken van elkaars deskundigheid. Dat betekent dat je ook eens naar een collega toegaat voor advies. Je moet toch samen dat profiel dragen en maken. We hebben bijvoorbeeld de vaardigheden over alle vakken verdeeld in de profielcommissie. Misschien dat we dat na twee jaar wel weer switchen omdat je na twee jaar oefenen van een posterpresentatie misschien wel eens wat anders wilt, bijvoorbeeld een betoog. Die samenwerking verloopt bij ons erg goed. We hebben ook een standaardformulier voor de oriëntatie op het profielwerkstuk: hoofd- en deelvragen, en een aantal besprekingen met de begeleidende docent. We hebben nu wel afgesproken dat we per docent een

maximum stellen, bijvoorbeeld vijftien leerlingen per docent.'

Randvoorwaarden

'Hier op school hebben zo'n vijftig docenten de nascholing samenwerkend leren gedaan. Samenwerkend leren doe je niet één moduul. Dat moet continu in je lessen tot uiting komen. Samenwerking tussen docenten is erg belangrijk. Je moet van elkaar weten wat en hoe je iets doet. Je kunt zeggen we doen allemaal hetzelfde. Dan heb je uniformiteit. Maar aan de andere kant kun je als docent ook verschillende dingen doen, omdat dat meteen wat afwisseling biedt.

NIELS STENSEN COLLEGE

Het Niels Stensen College is gevestigd in Utrecht. Men is twee en een half jaar geleden schoolbreed begonnen met de voorbereiding op de Tweede Fase. In de onderbouw participeert de school in het SLIM-project van de Hogeschool Utrecht, een project waarin samenwerkend leren centraal staat (zie hiervoor *Kleio* 1994/5). In de bovenbouw (vierde klassen) werd in het schooljaar 1997/1998 een project van drie weken gestart waarin de contacttijd met leerlingen bekort werd tot 25% van de normale tijd. De school heeft een grote infozaal met veertig computers die aangesloten zijn op Internet.

Het Niels Stensen College zal het Studiehuis in 1999 invoeren. Jaap Patist vertelt over de ervaringen die de sectie geschiedenis heeft met de nieuwe gang van zaken.

Beginnen in de basisvorming

'In de onderbouw hebben we al veel opdrachten die te maken hebben

Wat wel problematisch is, is het blijven zitten/overgaan. De Tweede Fase is er eigenlijk op gericht het jaargroepensysteem af te schaffen, want leerlingen tekenen delen van hun examendossier af. Terwijl er aan de andere kant maar één keer een eindexamen is. Wat doe je met een leerling die voor geschiedenis alles heeft afgesloten, maar voor wiskunde niet? Wij gaan de zeven domeinen aftoetsen die gelden voor het examendossier. Maar daarnaast geven we ook andere toetsen die alleen voor de overgang gelden, maar niet voor het dossier. Dan kun je bepaalde gedeeltes laten overdoen.'

met onderzoek doen. Het stellen van hoofd- en deelvragen werken we langzaam uit, er worden allerlei presentatievormen (toneelstukjes, spreekbeurten en dergelijke) geoefend en samenwerkend leren staat via het SLIM-project centraal.

Onze ervaring is dat het allemaal veel tijd kost, vooral het SLIM-project. Bij het onderwerp Egypte waren ze bijvoorbeeld twee maanden bezig. Dat is erg veel, wil je de rest van het lesprogramma in de eerste klas ook nog redelijk kunnen doen. Nu maken de leerlingen dus niet alle opdrachten van dat project meer.

Leerlingen leren in de brugklas veel over het samenwerken. Die brugklas vormt zich ook sterk op het sociale vlak. Het is belangrijk dat er vanaf het begin groepsopdrachten worden gegeven. Als leerlingen samen een product opleveren moeten ze er onderling uit zien te komen. Daarnaast maken de leerlingen in de basisvorming ook huiswerk onder toezicht van een docent.'



Jaap Patist in de infozaal van het NSC.

DE EERSTE WERELDOORLOG (1914-1918).

De invloed op de burgers en soldaten en de gevolgen voor het beeld van vrede en veiligheid.

GESCHIEDENIS

Examenprogramma HAVO (profieldeel: cultuur en maatschappij/economie en maatschappij)

Domein A: Vaardigheden en benaderingswijzen (1 t/m 6)

Domein E: Oorlog en vrede

Subdomein: Internationale betrekkingen en oorlogvoering.

OPZET.

Na een college van 2 lesuren (90 minuten) gaan jullie in door de docent samengestelde tweetallen gedurende 3 weken werken aan het opzetten van een tentoonstelling rondom de Eerste Wereldoorlog, met een daarbij behorende 'catalogus'. Het thema van de tentoonstelling is 'Oorzaken en gevolgen'. Per persoon zal er gemiddeld 15 klokuren in gestoken moeten worden om de opdracht naar behoren uit te voeren; bij de berekening van de studielast ga ik er van uit dat jullie *niet* samen naar dezelfde video gaan kijken of dat beiden achter dezelfde computer zitten. Belangrijk is dus dat er goede afspraken worden gemaakt over de te verrichten werkzaamheden.

Zet die afspraken ook duidelijk in jullie *logboek*. Zet daarin ook jullie planning (o.a. ten aanzien van afspraken maken, inventarisatie bronnen; verwerking van de informatie; maken van tentoonstellingsgedeelte en het catalogusgedeelte).

RANDVOORWAARDEN.

Algemeen:

- De opdracht wordt uitgevoerd in de periode van 11 maart tot 2 april.
- De koppels worden door middel van loting samengesteld.
- Ingeschatte gemiddelde studielast 15 klokuren (klokuur is 60 minuten) per persoon.
- Plenaire bijeenkomsten (waarbij de hele klas betrokken is) tellen mee in de studielast, evenals de vakbegeleidingsgesprekken (90 minuten + 2x15 minuten = 120 minuten)

Begeleiding:

- Onder begeleiding versta ik een gesprek over de voortgang en opzet dat gevoerd is na het maken van een afspraak hierover.
- Tijdens deze opdracht hebben jullie recht op twee begeleidingsgesprekken van 15 minuten (per koppel). Aan elk gesprek mag daarnaast maximaal 20 minuten werk voor de begeleider verbonden zijn.
- Je bent verplicht om één begeleidingsgesprek te voeren.
- Indien de begeleiding meer tijd kost, dan zal dat -afhankelijk van de intensiteit van de begeleiding- leiden tot puntenvermindering in de eindbeoordeling.

Logboek:

- In het logboek staan:
 - oonderlinge werkafspraken
 - planning
 - overantwoording van de gewerkte tijd
 - tijd die besteed is aan het zoeken op internet en de daarbij gevonden informatie.
- Het logboek dient met het catalogusgedeelte ingeleverd te worden. Zie ook 'Beoordeling'.

veel gebruik maken van begeleidingsgesprekken gaat er een punt af. Het gebruik van het logboek, waarin het plan van aanpak en de werkverdeling staan, is samen met de begeleidingsgesprekken 20 % van het cijfer. De catalogus die leerlingen bij dit thema moeten maken is 35% van het cijfer en de tentoonstelling 45% van het cijfer.

Het is heel moeilijk om het logboek te beoordelen. Voor jezelf geeft het echter heel veel informatie: werken leerlingen liever in grote blokken achter elkaar door of spreiden ze het liever? Soms zitten leerlingen vier of vijf uur achter Internet en vinden niks. Ze hebben dan toch keihard gewerkt. Dat is moeilijk. De vakbegeleidingslessen zijn dan erg belangrijk. Dan kun je vragen hoe ze precies hebben gezocht en kun je tips geven. Soms geef ik ze zelf informatie om de motivatie op gang te houden.'

Ervaringen met zelfstandig werken

'We willen leerlingen zelfstandig-heid geven maar er ook toezicht op houden. We hebben vakbegeleidingslessen ingeroosterd. Ze moeten dan laten zien wat ze hebben gedaan, welke problemen ze zijn tegengekomen en hoe ze verder willen. Studietoelichters die niet vakgebonden zijn helpen de leerlingen bij studieproblemen. Zij houden in de gaten of het bij bepaalde vakken wellicht minder gaat. In de informimte is een docent die controleert of leerlingen doen wat ze zouden moeten doen.

Als je je leerlingen kunt behoeden voor misstappen of kunt waarschuwen' is het belangrijk dat je duidelijke signalen afgeeft. Anders trap je in dezelfde valkuil als een aantal universiteiten en hogescholen. Daar blijkt dat studenten het niet alleen kunnen. En dan zou dat op de middelbare school wel moeten? Je moet het leerlingen juist aanleren. Je moet ze dus begeleiden in dat zelfstandig leren werken en ze niet in één keer loslaten. Dat zouden ze ook heel vervelend vinden.

De leerlingen die nu deelnemen aan het project moeten in de week zesendertig blokken van vijftien minuten op school zijn. Dat is langer dan dat ze normaal op school moeten zijn. Ze mogen vrij intekenen in een werkruimte, een stilletokaal of de informimte. Maar er is altijd een docent in die ruimtes die aftekent. Is er bijvoorbeeld een groepje dat de hele dag aan

Eerste bladzijde van het onderdeel Eerste Wereldoorlog van het NSC.

Studiewijzers

'In de onderbouw gebruiken we 'planners'. Vanaf de derde klas gebruiken we studiewijzers, met name als er zelfstandig opdrachten gemaakt moeten worden. We hebben daar als leraar ook cursussen in gevolgd. Maar het wordt waarschijnlijk heel vervelend voor de leerlingen als je altijd met studiewijzers zou werken. Een project af en toe is leuk. Maar constant, dan zakt de motivatie weg. Echte studiewijzers waarin een keuzemogelijkheid zit voor leerlingen, gebruiken we niet té vaak. In klassieke situaties is het inbouwen van zulke keuzemogelijkheden moeilijk en dan zou je alleen een heleboel

papier inbrengen waar dat niet functioneel is.

Een voorbeeld: in de studiewijzer bij het thema de Eerste Wereldoorlog staan op twee pagina's de opzet, randvoorwaarden, gestelde eisen en de beoordeling. Dan volgen mogelijke bronnen die in de school aanwezig zijn. Dan komen drie pagina's met mogelijke onderwerpen, een planningsadvies, het logboek en het onderzoeksplan voor de infozaal. In totaal elf pagina's. Alleen de eerste twee pagina's vormen de echte studiewijzer. Leerlingen worden ook beoordeeld op het invullen van het logboek. Als ze

geschiedenis wil werken, dan plannen zij eerst een uur in het werklokaal, dan vier uur in de informuimte en daarna weer een paar uur in het werklokaal. Ik geef alleen in het begin van een onderwerp uitleg om een kader te geven. Tussendoor heb ik alleen nog maar vakbegeleidingslessen. De hele klas werkt dan bij mij in het lokaal. Ze mogen mij vragen stellen als ze ergens niet uitkomen. Het initiatief moet wel van de leerlingen zelf komen. Leerlingen komen ook echt met vragen. Ze hebben als groepje recht op twee keer vijftien minuten begeleiding in de periode van het project. Ze gaan heel precies met die tijd om. Er mag voor mij twintig minuten voor- of nawerk aan zitten. Als ze bijvoorbeeld iets hebben geschreven dat ze graag nagekeken willen hebben, kan dat. Ik zie niet op tegen meer tijdsinvestering. Ik surveilleer nu zelf een aantal lessen. Daar heb je geen voor- of nawerk aan. En een tentoonstelling beoordelen is sneller gebeurd dan een stapel proefwerken nakijken.

Leerlingen missen het klassikale niet. Ze zeggen dat ze het nu makkelijker vinden om langer op school te zitten. Nu kunnen ze zelf bepalen waaraan ze willen werken. Ze vinden het wel lekker zo. Er is natuurlijk ook angst bij leerlingen. Sommigen waren vooraf heel boos dat zij in zo'n experiment kwamen te zitten, terwijl zij niet aan de echte Tweede Fase gaan deelnemen. Als ik nu aan dezelfde leerlingen vraag hoe ze het gevonden hebben, dan zeggen ze dat het wel meevalt. Die angst was er bij docenten ook. Van leerlingen die in de klas niet vooruit zijn te branden, wil ik niet zeggen dat ze nu keihard aan het werk zijn, maar wel zijn ze nu in ieder geval actiever bezig.

Ik denk dat het heel erg belangrijk is, dat er klassikale momenten blijven. De rol van de docent verschuift aan de ene kant naar begeleiding, maar aan de andere kant blijf je natuurlijk degene die het overzicht heeft, de rode draad kan aangeven en de stukjes die de leerlingen aandragen in zo'n project kan samenvatten. Het blijft steeds een afweging. Aan de ene kant hadden ze, wat ze nu in drie weken aan kennis verwerven, ook in drie lessen kunnen doen. Maar aan de andere kant leer je ze veel meer vaardigheden. Hoewel dat natuurlijk moeilijk meetbaar is. Staat je vak voorop, of ben je docent en vind je het aanleren van vaardigheden belangrijk?

Leerlingen zeggen zelf weleens dat ze het gevoel hebben harder gewerkt en meer geleerd te hebben, terwijl dat er bij een toets waarin je volgens je eigen lijnen werkt (die je min of meer hebt losgelaten tijdens het zelfstandig werken) niet uitkomt. Daar zit ik wel een beetje mee. Hoe kan het nu dat leerlingen aangeven dat ze vinden dat ze beter gewerkt hebben, het beter begrepen hebben, terwijl het op die toets er niet uitkomt? Het betekent dat je toetsen pas op het laatste moment kunt maken, zodat ze kunnen aansluiten bij de presentaties van leerlingen.

Ik had een klas waarin leerlingen in groepjes (tweetallen) elk een onderdeel van de Amerikaanse binnenlandse politiek onderzochten. Ze moesten hun paper in een werkgroep naar elkaar verdedigen. Naar aanleiding van de papers maakte ik vragen voor de toets. Dat werkt beter.

Bij havo 4 merk ik dat de diepgang problematisch is. Het kan ook te maken hebben met de hoge eisen die ik stel.

Al uitproberend interviewen we docenten, ouders en vooral ook de leerlingen om te kijken of en hoe we door willen gaan. Kiezen we voor brede zelfstandigheidsuren, projectweken of gaan we in de bovenbouw continu op deze manier werken? Dat moeten we nog beslissen.'

Praktische opdrachten en het profielwerkstuk

'We zijn ook aan het experimenteren met allerlei presentatievormen; havo 4-leerlingen stelden bijvoorbeeld een tentoonstelling samen. We gebruiken daarbij ook de tekstverwerker. Het maken van sheets die aan bepaalde eisen moeten voldoen, zien we als voorbereiding op het maken van een tentoonstelling. Zoiets kan functioneren als praktische opdracht. Uit dit havo 4-project komt ook naar voren, welke stappen beoordeeld kunnen worden onafhankelijk van de vakken. De processen zijn wellicht belangrijker dan het product. Daaraan werken we nu verder. We eisen bijvoorbeeld dat leerlingen de infozaal niet in mogen als ze geen uitgewerkt onderzoeksplan hebben.'

Randvoorwaarden

'Dat de school niet in september start met de Tweede Fase heeft te maken met het plan dat al eerder is opgesteld. We willen genoeg tijd hebben om ons voor te bereiden. Je moet

namelijk niet alleen de leerlingen voorbereiden, maar vooral ook de docenten. Hoe maak je studiewijzers, hoe organiseer je het allemaal? De docenten volgen dus cursussen voor het gebruiken van Internet, het schrijven van studiewijzers, het geven van feedback en het maken van concrete afspraken.

Het maken van afspraken met leerlingen is erg belangrijk. Om de docenten niet teveel te belasten laten we leerlingen zelf een dossier van de begeleidingsgesprekken maken. Dat maakt de reflectie voor hen ook wat concreter.

Wat ook een belangrijke reden is voor het uitstel, is het wachten op nieuwe methodes. Er is wel wat, maar dat valt niet mee. Veel van die methodes zijn nog erg afgestemd op een klassikaal gebeuren. Ik vind dat er bijvoorbeeld weinig geëxperimenteerd wordt met verschillende presentatievormen, terwijl dat toch erg belangrijk is. Het is vaak nog een schriftelijke toets. Wat ik een nadeel vind van sommige methodes, wat ze dan zelf een sterk punt vinden, is dat de opbouw van elk hoofdstuk hetzelfde is. Dat wordt dodelijk saai. Later moeten ze ook steeds een andere ingang vinden om iets te benaderen. Motivatie van leerlingen is erg belangrijk. En motivatie bereik je alleen maar door steeds nieuwe uitdagingen te bieden. Als een leerling een structuur doorheeft dan wordt het een afraffelen van het verplichte rijtje. Ik zou meer afwisseling in aanbod willen zien. Bijvoorbeeld een hoofdstuk gericht op het maken van een werkstuk. Wat ook een nadeel is, is dat de methodes erg duur zijn.

Er is meer samenwerking tussen docenten nodig. Bij het lesgeven: methodes moeten zo gekozen worden dat het makkelijker is om studiewijzers voor verschillende vakken op elkaar af te stemmen. En verder letten we bij het kiezen van methodes ook op mogelijkheden met informatie- en communicatietechnologieën.

Daarnaast is er overleg over het portfolio werkstuk. Met name ten aanzien van de beoordeling van werkstukken, omdat ook het beoordelen van de processen belangrijk is. We willen gaan werken met vaste beoordelingscriteria. Bij aardrijkskunde en geschiedenis hebben we natuurlijk al ervaring met eindwerkstukken. Dat willen we nu wat meer op elkaar afstemmen.'

CHRISTELIJK COLLEGE NASSAU-VELUWE

Op het Nassau-Veluwe in Harderwijk is men drie jaar geleden begonnen met een project in 4 vwo. De school is in alle vakken begonnen met zelfstandig werken. In september 1999 gaat de hele bovenbouw met de Tweede Fase van start. De school is dan uitgebreid met een mediatheek en er zijn lokalen verbouwd. In de mediatheek komt een stiltelokaal voor zo'n vijftientig leerlingen, met mogelijkheid tot uitbreiding. Er komt ook een computernetwerk in de school. Liek Mulder, Frank Vester, Gertjan Willems en Johan Damen vertellen over hun ervaringen.

Beginnen in de basisvorming

In de onderbouw worden de leerlingen al voorbereid. We werken bijvoorbeeld al met studiewijzers in de basisvorming. Het werken met studiewijzers, de uren waarin leerlingen zelfstandig werken en het groepswerk bevielen in vwo 3 erg goed. De leerlingen waren erg gemotiveerd. Je ziet dat dan de basisvorming alsnog tot leven wordt gewekt.

Studiewijzers

'Een studiewijzer moet meer zijn dan een ingevulde agenda. We geven ook aan waarom bepaalde stof wordt bestudeerd, de leerdoelen dus. Bijvoorbeeld de vaardigheden die centraal staan. Een ingevulde agenda is zonde van het werk, dan kun je het werk net zo goed per les opgeven. De repetitieweek ligt vast, maar we proberen zoveel mogelijk de studiewijzer open te houden. Leerlingen moeten wel regelmatig iets laten zien. We hebben nu ook een ander puntenstelsel. We verdelen de punten over verschillende deelopdrachten. Naast de repetitie hebben we bij elk thema een extra opdracht. Zo kunnen leerlingen compenseren. Voor jezelf moet je heel goed voor ogen houden wat je eist. Naast de studiewijzer krijgen de leerlingen een vel met aanwijzingen wat je als docent precies wilt. Je moet voor alles criteria aangeven. Als je dat goed doet krijg je een redelijk objectief cijfer. Leerlingen worden bijvoorbeeld beoordeeld op criteria als samenwerken, de uitwerking van de probleemstelling en de inhoud. Ze moeten de taakverdeling zichtbaar maken.

Bij staatsinrichting moeten leerlingen bijvoorbeeld een eigen partijprogramma schrijven. Ze moeten binnen de groep in tweetallen een thema voorbereiden en een lijsttrekker benoemen. Op die manier heb je heel veel interactie binnen de groepjes. Leerlingen los-

sen zelf problemen op of komen bij jou. Als één van de groepsleden niets doet, dan laat je het eerst aan de groep zelf over en als je ziet dat een het na een vermaning niet herstelt, dan moet je de leerling uit de groep zetten of op een andere manier beoordelen. Het is duidelijk winst dat leerlingen bij het samenwerken veel meer van elkaar zijn gaan eisen.'

Ervaringen met zelfstandig werken

'In het eerste jaar liep de gezamenlijke studieruimte niet. Het was een grote chaos. Het was er vooral gezellig en er werd niet veel uitgevoerd. Later hebben we wel wat meer toezicht ingevoerd maar dat hielp niet echt. Daar zijn we dus van afgestapt. Het jaar daarop hebben we weer een project in vwo 4 gedaan, vanaf december. Schoolbreed kwam er een plek in het rooster voor zelfwerkzaamheid: z-uren. In een bepaalde vleugel kunnen leerlingen dan werken onder toezicht van een aantal docenten. Ze zijn dan

vrij om te kiezen waar ze aan willen werken. Nadeel is nog steeds dat het een lange gang is, met wel wat nissen om in te werken, maar met een grote resonantie. Het liep wel wat beter. Het project is uitgebreid naar 4 havo en 5 vwo. Weer met de zelfstudie-uren, hoewel het nog steeds wat rumoerig is. Er zijn ook stiltelokalen, maar daar wordt niet zoveel gebruik van gemaakt. We zijn ook begonnen met de invoering van zes repetitieweken. Dat kennen we niet.

Dit schooljaar (1998/99) gaat de hele bovenbouw met alle vakken op deze manier aan het werk. Dan stappen we af van de vleugel. We hebben per week minimaal één z-uur. Dat uur moeten leerlingen in het lokaal of in de omgeving van het lokaal doorbrengen. Sommige docenten geven nog niet zo goed aan wat een z-uur is. De z-uren zijn eigenlijk niet vakgebonden. Soms moet je een klas zelf aan het werk zetten tijdens zo'n z-uur. De leerlingen hebben nog niet voldoende discipline om voor zichzelf te gaan werken en voor zichzelf te plannen. Ze werken vrij sterk op korte termijn. Maar de huidige vwo 5-leerlingen die al een jaar op de nieuwe manier hebben gewerkt, hebben op dat vlak duidelijk wat geleerd. Zij kunnen al veel beter plannen.

Met name in de z-uren komen leerlingen naar je toe als ze er niet uitkomen. Dan geef je ze een duwtje in de rug. Sommigen denken het wel te weten en lopen vast. Als een leerling een keer



V.l.n.r. Liek Mulder, Johan Damen, Frank Vester en Gertjan Willems.

onderuit gaat zie je toch dat ze meer vragen gaan stellen en hun werk beter organiseren. Ze leren dus wel van hun fouten. We vinden echter dat de leerlingen nog te weinig gebruik maken van de expertise van de docent. Wel zie je dat ze heel veel met elkaar overleggen en dat is ook goed. Het is ook uit een enquête gebleken, dat ze het vooral moeilijk vinden om zelf vragen te stellen.

Bij tekstbestudering komen ze vaak met vragen over details. Je wijst ze dan op het belang van de grote lijn. Nu je in een paar klassikale lessen de grote lijn moet uitzetten en de essentie moet weergeven, kom je zelf ook met minder details. Maar vragen stellen dat is iets waar leerlingen nog in getraind moeten worden.

Tot nu is er erg veel correctiewerk. Dat is wellicht één van de kinderziektes. De leerlingen moeten de zelfstandig gemaakte vragen en opdrachten inleveren. Het nakijken daarvan kost veel tijd. Daar staat wel tegenover dat er veel z-tijd is. In die uren kun je wel iets aan correctiewerk doen, maar daar moet je eigenlijk niet op rekenen. En zo neem je het toch vaak mee naar huis. We merken wel dat al dat nakijken van vragen en opdrachten de leerlingen stimuleert. Als leerlingen zelfstandig werk maken dan willen ze graag weten wat ze goed hebben gedaan, wat ze fout hebben gedaan en wat ze kunnen doen om het te verbeteren. Als je het alleen laat aftekenen is dat onvoldoende. Nakijken wordt gewaardeerd en laat ook zien dat je het vak serieus neemt.

Om de hoeveelheid correctiewerk wat terug te dringen moeten we misschien wat meer met antwoordenbladen werken of leerlingen zelf laten corrigeren. Nadeel van antwoordenbladen is, dat ze een eigen leven kunnen gaan leiden. En je bent dan toch een beetje die stok achter de deur kwijt.

Soms hoor je van leerlingen wel dat ze terugverlangen naar het oude. Weer een presentatie, verzuchten ze dan. Daar moet je voor waken. Bij het examendossier moet je het helemaal goed afstemmen. We hebben gezocht naar verschillende presentatievormen, zodat je niet altijd een werkstuk laat maken. Spontane klassendiscussies mis je als docent wel en de leerlingen missen dat ook. Terwijl ons vak zich daar bij uitstek voor leent. Maar je wint uiteindelijk wel meer dan je verliest.

Lesschema

les 1	-	Klassikale inleiding op het Italiaanse fascisme
lessen 2-4	-	Zelf de pagina's 89 tot en met 94 bestuderen, een samenvatting maken, en de opdrachten 1 en 2 maken. De samenvatting inleveren.
les 5	-	Klassikaal bespreken van de opdrachten 1 en 2.
les 6	-	Klassikale inleiding op Duitsland.
lessen 7-8	-	Zelf de pagina's 98-102 bestuderen, een samenvatting maken, en de opdrachten 2 en 3 maken.
lessen 9-10	-	Klassikale lessen over het nationaal-socialisme.
lessen 11-14	-	Zelf de pagina's 102-112 bestuderen, een samenvatting maken, en de opdrachten 5, 6 en 9 maken. De samenvatting inleveren.
les 15	-	Klassikaal bespreken van de opdrachten 5, 6 en 9 + de vraag hoe de opkomst en verspreiding van ideologieën als fascisme en nationaal-socialisme nu en in de toekomst kunnen worden voorkomen.

Blok D uit het jaarprogramma.

De leerlingen in vwo 6 werkten voor het tweede jaar op de nieuwe manier. De eindexamenresultaten waren heel goed. Ze hebben op eigen kracht heel veel gedaan. Klassikaal zijn aan het onderwerp 'Europa en de buitenwereld' maar vijf a zes lessen besteed. Dat is toch wel een bewijs dat het goed kan.'

Praktische opdrachten en het profielwerkstuk

'Je bent in de bovenbouw natuurlijk gebonden aan de examenstof; dat is hetzelfde gebleven. Maar ze moeten nu zelfstandig het hoofdstuk doorwerken. In het ene geval doen ze dat aan de hand van vragen en opdrachten en een andere keer moeten ze er een samenvatting van maken. Daarnaast hebben we bij ieder hoofdstuk een verwerkingsopdracht; een presentatie, een tentoonstelling inrichten, bij staatsinrichting een kabinet formeren, verkiezingen houden en een verkiezingsprogramma schrijven. Dat zijn eigenlijk de praktische opdrachten. Leerlingen zijn tot heel wat in staat. Als je ziet wat ze soms van een opdracht maken en met hoeveel passie ze eraan werken. Zelfs bij een onderwerp als staatsinrichting. Je kunt dan toch wel zeggen dat het een verbetering is. De leerlingen worden heel inventief. Zo bleken alle havo 4-leerlingen iets van Internet gehaald te hebben voor hun

werkstuk, zonder dat het verplicht was gesteld. Soms gaan ze ook heel ver. Ze gaan bijvoorbeeld naar het RIOD voor informatie of een interview. Laatst was er een groepje dat met een radioverbinding een interview hield met mensen van het Roosevelt Instituut in Middelburg.

De praktische opdrachten doen wel een enorm beroep op je creativiteit. Je moet voorkomen dat ze elk jaar dezelfde opdracht krijgen, zodat ze dingen van de computer kunnen halen. Als je een hele vage opdracht geeft kan dat makkelijk. Door in een opdracht de vraagstelling te veranderen en een bepaald perspectief voor te schrijven kun je dit tegengaan. Bovendien worden ook tussenfases beoordeeld. Bijvoorbeeld het plan van aanpak. Hoewel de thema's meestal worden gegeven, geef je ze steeds meer vrijheid om zelf keuzes te maken. Bij het onderwerp jeugdcultuur bijvoorbeeld, moesten ze eerst allemaal een paper maken maar nu mogen ze zelf kiezen voor de presentatievorm. Een leerling die goed in het audiovisuele is gaat dan bijvoorbeeld een journaal maken. Zo zie je ook de differentiatie in de klas toenemen.

Het is wel goed om ze een kader te bieden. Vaak hebben ze geen idee van wat er kan.'

Randvoorwaarden

'De nieuwe manier van werken kost veel meer energie. We hebben nog niet helder voor ogen hoe het precies zal worden. We zitten met een club die dezelfde richting op willen. Dat scheelt al een heleboel. Vooral in het schooljaar 1996/1997 is er in de sectie veel samengewerkt. Afgelopen jaar was het weer meer ieder voor zich. Maar dat is niet echt bewust. We gebruiken veel materiaal uit vorige jaren. Dat materiaal hebben we toch samen uitgewerkt. We gaan nu werken met nieuwe methodes, dus dan moeten we weer meer samenwerken en de taken wat verdelen. Ook moeten we ook beslissen hoe we het profielwerkstuk uitwerken. Wellicht gaan we werken met een profielwerkgroep waarin mensen uit verschillende profielen zitten. We hebben daar eigenlijk nog geen tijd voor gehad. We zitten daarnaast in een scholennetwerk om met anderen ervaringen uit te wisselen.

Het is belangrijk dat je dingen opschrijft die niet goed gaan. Dat je dat analyseert. Zodat je later niet weer dezelfde fouten maakt. Vroeger was het zo dat je als docent je zwaktes niet toonde. Je ging niet iets vragen aan een collega. Je ziet nu dat mensen het makkelijker zeggen dan vroeger, dat docenten zich kwetsbaarder opstellen. Wat dat betreft is men 'gelijker' dan vroeger. Iedereen zit toch met ongeveer dezelfde problemen. Hoewel sommigen natuurlijk wel wat verder zijn dan anderen.'

Een verstandige, voorzichtige vorst of 'de duivel van het Zuiden'?

Feliciano Páez-Arias Camino

Filips II in de geschiedschrijving

Weinig historische figuren zijn in het verleden zo zwart gemaakt als Filips II. Juist voor ons Nederlanders is een herbezinning op het eeuwenoude stereotiepe beeld zinvol. De herdenking dit jaar van de vierhonderdste sterfdag van de koning lijkt een goed moment om wat nuanceringen aan te brengen.

Voor dit artikel vertaalden en bewerkten Chris van Asperen, Iet Attema en Marja Kaptein een lezing die werd gehouden op het Euroclio-congres over Filips II in Toledo in september 1995.

In 1914 introduceerde Julián Juderías de term 'zwarte legende' met de publicatie van het boek *La leyenda negra y la verdad histórica* (De zwarte legende en de historische werkelijkheid). Het eenzijdige, negatieve beeld van Spanje, dat sinds de zestiende eeuw in de geschiedschrijving overheerste, wordt erin geanalyseerd. De conclusie is, dat een consequente 'zwarte legende'

eigenlijk nooit heeft bestaan. Ze was veeleer het gevolg van een zekere paranoia van de Spanjaarden zelf, veroorzaakt door hun isolement en frustraties. Deze paranoia bereikte trouwens haar dieptepunt in de jaren veertig van deze eeuw, tijdens het Franco-regime. De historische basis voor de legende is echter duidelijk aan te wijzen. Tijdens de regering van Filips II zijn enkele publicaties verschenen die ingezet werden als propagandamateriaal tegen zijn politiek en daardoor mede het historische beeld van die tijd en zelfs van de geschiedenis van Spanje sterk hebben vertekend. Het gaat vooral om de volgende vijf bronnen.

Feliciano Páez-Arias Camino is docent geschiedenis in Madrid en lid van de Spaanse zusterorganisatie van de VGN, AEPGH.

1. *Het boek der martelaren* (1563) van de Engelsman John Foxe, die vanwege zijn geloof vanuit Engeland naar de Nederlanden was gevlucht. In zijn boek levert Foxe harde kritiek op de Spaanse inquisitie. Onder de dekmantel van de religie zouden de inquisiteurs uit zijn op eigenbelang.

2. In de *Uiteenzetting van enkele praktijken van de Heilige Spaanse Inquisitie'* (1569) van de Spaanse protestant Reginaldo González Montano worden de martelpraktijken van de Inquisitie belicht. Montano was als Spaanse balling naar Londen gevlucht.

3. In 1581 verscheen in Antwerpen de *Apologie* van Willem van Oranje, waarin de slechtheid van Filips en de wreedheden van de Spanjaarden benadrukt werden. Dit pamflet werd geschreven vanuit de filosofie dat de aanval de beste verdediging was in de strijd tegen het Spaanse gezag tijdens de Opstand.

4. De in ongenade geraakte privé-secretaris van Filips II, Antonio Pérez publiceerde in ballingschap zijn memoires onder de titel *Relaciones* (1593). Pérez is de eerste die de koning beschuldigt van een amoureuze relatie met de prinses van Eboli (echtgenote van een van zijn naaste adviseurs) en van medeplichtigheid op de moord van zijn zoon Don Carlos.

5. Bartolomé de las Casas schreef in 1542 het boek *Brevisima relación de la destrucción de las Indias* (*Kort relaas van de verwoesting der Indië*) over het optreden van de Spanjaarden in Amerika. Dit werk, voornamelijk over de vele wreedheden van de Spanjaarden bij de behandeling van de Indiaanse onderdanen, kreeg binnen en buiten Spanje veel bekendheid; vooral de edities met illustraties door Theodoor de Bry (1528 – 1598) werden bestsellers door de vele houtgravures, waarop de wreedheden van de conquistadores met veel fantasie en nog erger dan ze al waren, werden afgebeeld.

Het eigenaardige is, dat van bovenstaande bronnen er maar liefst drie door Spanjaarden zijn geschreven. Behalve het werk van Las Casas werden de publicaties niet onmiddellijk bekend in Spanje. De boeken van Montano en Pérez werden pas in de negentiende eeuw in Spanje gepubliceerd. En de



Antoon Mor,
Fillps II op
30-jarige leeftijd
(San Lorenzo de
El Escorial).

werken van Foxe en Oranje zijn, voor zover ons bekend, nooit in het Spaans vertaald.

Als we het werk van De Las Casas buiten beschouwing laten, kan gesteld worden dat de kritiek in de anti-Spaanse literatuur zich enerzijds richt op de inquisitie en op Filips II, en anderzijds op het 'karakter van de Spanjaarden'. Ze staan in deze geschriften zelfs als *halfjoden*, *halve Saracenen* en *atheïsten* te boek. Dat is geen geringe kritiek op een volk waarvan de geschiedenis zo nauw verbonden was met de inquisitie!

Filips II: biografische gegevens

Het valt op dat Philips II voor iemand die in de wereld van toen een belangrijke positie zou gaan bekleden, een gebrekkige opleiding had genoten. Op zevenjarige leeftijd kon hij nog niet lezen of schrijven, terwijl hij vanaf zijn derde jaar al leerde jagen. Als heerser van een enorm rijk kon hij zich alleen maar goed in het Spaans uitdrukken. De keuze van zijn leermeesters was discutabel. Men koos voor de orthodoxe, katholieke Juan Martínez Siliceo en niet voor de beroemde Spaanse humanist Luis Vives. Zijn leraar aardrijkskunde werd Juan Ginés de Sepúlveda, een man die zowel Erasmus als De Las Casas bestreed.

Het gezinsleven van Filips was niet bijster gelukkig. Hij kreeg elf kinderen. Drie werden dood geboren en zes overleden eerder dan hijzelf. Zijn vier echtgenotes stierven allen eerder dan hij, en drie ervan in het kraambed. Het jaar 1568 (!) was een rampjaar zowel op persoonlijk als politiek gebied: enerzijds stierven zijn vrouw en de kroonprins don Carlos, anderzijds brak er een opstand uit in de Nederlanden en rebelleerden de morisco's (de gekerstende Arabieren) in Granada.

We leren de menselijke kant van Filips het beste kennen door de liefdevolle brieven die hij aan zijn dochters Isabella en Catalina tussen 1581 en 1583 vanuit Portugal stuurde. De brieven zijn in een houterig handschrift geschreven en de stuntelige wijze waarop hij zich uitdrukt, staat in schril contrast met het Spaans van de grote schrijvers van zijn tijd. Sommige historici concluderen hieruit, dat hij over een middelmatige intelligentie beschikte. Men gaat er vanuit dat hij een schuchtere man is

geweest, die zich verschoot achter een groot vertoon van plechtstatigheid en bang was tekort te schieten in zijn functie zeker in vergelijking met zijn vader.

Filips was meer een verzamelaar dan een lezer van boeken. Aanvankelijk schafte hij in zijn bibliotheek de voor de Renaissance representatieve werken aan, maar aan het einde van zijn leven had hij meer aandacht voor boeken over magie, astrologie en religie. Filips hield niet van stierengevechten en theater. Hij was echter een groot liefhebber van het bijwonen van een 'auto-da-fé', het spectaculaire schouwspel van de Spaanse inquisitie.

Het was een soort religieus theater, dat volgens een officieel protocol opgevoerd werd, voorafgaand aan de terechtstellingen, met als doel de anti-ketterse gevoelens van het volk aan te wakkeren.

Een typische Spanjaard van karakter

Tijd- en standplaatsgebondenheid van zestiende-eeuwse auteurs speelt bij de beoordeling van Filips II een grote rol. Dat zij niet altijd letterlijk genomen mogen worden laat het hierna volgende voorbeeld duidelijk zien.

Uit door tijdgenoten gemaakte portretten doet het uiterlijk van de zoon van Karel V en Isabella van Portugal helemaal niet typisch Spaans aan. Toch beschreef de uit Venetië afkomstige Federico Badoaro in 1557 Filips als een echte Spanjaard: *'Hij heeft een blanke huid en blond haar, waardoor hij het uiterlijk van een Vlaming heeft.*

Daarentegen is de indruk die hij maakt er een van hooghartigheid, omdat zijn gedrag dat van een Spanjaard is'. Deze beschrijving door Badoaro is sindsdien door velen nagevolgd. Maar wat bedoelde men met typisch Spaans gedrag in de zestiende eeuw? In een publicatie uit het begin van de zeventiende eeuw noemt García Cárcel als verschil tussen Fransen en Spanjaarden dat 'een Fransman gewoonlijk veel en luid spreekt en een Spanjaard steeds weinig en dan ook nog zacht'.

Wie zou dat tegenwoordig nog durven beweren? Het gaat hier om een zestiende-eeuws stereotiep beeld van de



Montanus: een ander geluid, verdraagzaamheid.

Spanjaard, dat sterk verschilt van het negentiende-eeuwse romantische stereotype, dat zich kenmerkt door passie, spontaniteit en zorgeloosheid, en dat nu nog wijd verbreid is. De Spanjaarden uit de tijd van de Habsburgse heerschappij lijken verdacht veel op de flegmatieke Engelsen van twee eeuwen later, en zo dus ook Filips.

En zo Spaans was hij nu ook weer niet. Vanuit de Bourgondische, Nederlandse en Portugese betrekkingen van het Habsburgse Huis deed zich ook de nodige invloed op Philips II voelen. Als zijn vader Karel V het had over 'ons geliefde vaderland' dan bedoelde hij niet Spanje, noch de Nederlanden, maar het graafschap Bourgondië. Het Habsburgse hof voerde tot 1570 het barokke Bourgondische hofprotocol. Na Filips' eerste reis naar de Nederlanden in 1549 werd de invloed van de Lage Landen op het gebied van architectuur, schilderkunst, muziek en tuinaanleg aan het hof van de koning duidelijk zichtbaar.

Er was ook een sterke band tussen het Spaanse en het Portugese hof. Filips was de zoon van een Portugese prinses. Toen hij in 1559 van zijn reizen naar de Nederlanden en Engeland terugkwam in Spanje, had zijn zuster Johanna van Oostenrijk, de weduwe van prins Johan van Portugal en moeder van koning Sebastiaan van Portugal, vijf jaar lang het bestuur over Spanje voor hem waargenomen. Filips'

goede vriend Ruy Gomes da Silva, prins van Eboli, was een Portugees. Hij had de leiding van de gematigde hofpartij, een groepering die tegenover de meer starre, behoudende groep rond de hertog van Alba (onze Alba) stond.

Niet alleen de vorst was internationaal georiënteerd, maar ook zijn leger. Van de manschappen die naar de Nederlanden werden gestuurd, de *Tercios de Flandes*, vormden de Spanjaarden een minderheid van 15% naast grote aantallen Italianen, Walen, Kroaten en Duitsers.

De Tachtigjarige Oorlog of *Guerra de Flandes* (Oorlog van Vlaanderen) was in Spanje niet populair. Dit blijkt uit een aantal uitdrukkingen die we nu nog in de Spaanse taal aantreffen zoals '*Espana mi natura, Italia mi ventura, Flandes mi sepultura*' (Spanje mijn oorsprong, Italië mijn geluk, de Nederlanden mijn graf). Het gezegde '*Poner una pica en Flandes*' (een hellebaard in de Nederlanden planten) wordt gebruikt om een onrendabele en uitzichtloze investering aan te duiden en je zegt '*Estamos aquí o en Flandes?*' (Zijn we hier (in Spanje) of in de Nederlanden?) om de gemoederen te kalmeren als onrust of rellen dreigen.

De Spaanse cultuur

Er vallen ten tijde van Filips II twee vaak genegeerde tendenzen op. Als eerste het bestaan van een zekere verdraagzaamheid in Spanje. Een aantal vooraanstaande vertegenwoordigers van de Spaanse cultuur onderhield destijds contacten met de Nederlanden. Zo verzorgde de humanist Benito Arias Montano een meerstalige bijbeluitgave in Antwerpen. Vanuit de Nederlanden raadde hij Filips II in zijn brieven af, een harde lijn tegenover de ketters te volgen. Sebastiaan Fox Morcillo, docent filosofie aan de Universiteit van Leuven, publiceerde in 1556 een verhandeling over de staatsinstellingen, waarbij hij een democratisch standpunt innam en kritiek uitte op de inquisitie. Fadrique Furió Ceriol pleitte in zijn werk *De regni regisque institutione* (Over de instellingen van koninkrijk en koning) voor een federale organisatie van het Habsburgse rijk en voor verdraagzaamheid en vrede. Dezelfde Furió werd later de adviseur van Requesens, de landvoogd die in 1573 op zoek ging naar een vreedzame oplossing van het conflict tussen Filips en de Nederlanden.

Deze verzoenende standpunten van tijd- en landgenoten van Filips II zijn gevormd door de geschiedenis van hun eigen land. In de Middeleeuwen bestond in Spanje een zekere tolerantie tussen de religieuze groeperingen van christenen, joden en moslims. Dit had een positieve invloed op het culturele klimaat. Zelfs na de invoering van de inquisitie in 1480 blééf de verdraagzame grondhouding bestaan. Deze kritische, dissidente denkrichting sloot aan bij het werk van Erasmus. Erasmus werd in Spanje bewonderd. De kardinaal van Toledo, Cisneros, nodigde hem zelfs uit om te komen onderwijzen op de moderne universiteit van Alcalá de Henares, maar Erasmus had geen zin om met Spanjaarden om te gaan. Aan Thomas More schreef hij al eerder: '*Non placet Hispania*' ('Ik houd niet van Spanje').

Waarom hield Erasmus niet van Spanje? Een van zijn argumenten is dat het land door de aanwezigheid van semitische elementen niet gekerstend genoeg zou zijn. Toch voelden veel Spanjaarden, ook bekeerde joden, zich sterk tot de ideeën van Erasmus agetrokken. De inquisitieprocessen van 1557 en 1559 in Spanje waren gericht tegen de geestelijke erfenis van Erasmus. Het gevolg was, dat er een ondergrondse Erasmiaanse stroming ontstond die zich verzette tegen de heersende orthodoxie. '*Als Spanje de invloed van het Erasmiaans denken niet had ondergaan, zou het ons nooit de Don Quichot hebben gegeven*' schreef de Franse historicus Marcel Bataillon in 1937 in zijn *Erasmus y España*. Ironie en nadruk op het belang van verdraagzaamheid duiken inderdaad overal op in het werk van Miguel de Cervantes.

Aan de andere kant bestond er natuurlijk het bekende isolement en de repressie. De politiek van Filips was gericht op cultureel isolationisme. Dit heeft zonder twijfel de Spaanse cultuur bepaald en beperkt. Vanaf 1559 was het verboden om aan buitenlandse universiteiten te gaan studeren. Dit betekende een klap voor de wetenschap, want veel Spaanse intellectuelen trokken daarom voorgoed weg uit hun land. De eerste *Index van verboden boeken* verscheen eveneens in ditzelfde jaar. Dit alles was een rem op de culturele ontwikkeling van Spanje, maar hield haar niet tegen.

De inquisitie, per slot van rekening een uitvinding van de Paus en niet van Spanje, werd door Filips gereorganiseerd om efficiënter ingezet te kunnen worden voor zijn *politieke* doeleinden. Het orgaan kreeg vanaf 1561 een andere structuur; gekoppeld aan de staatsinstellingen kon het voortaan als politiek instrument ingezet worden voor massale strafvervolgingen van andersdenkenden. Toen in 1572-73 de vooruitstrevende hofpartij rond de prins van Eboli uiteenviel door het overlijden van Ruy Gomes da Silva en Johanna van Oostenrijk werd deze politiek van repressie sterker. De politiek van Filips botste dus enerzijds met een deel van de Spaanse tradities, maar was anderzijds in harmonie met Europese tendensen uit die tijd, zoals de centralisatie van de macht in handen van de *new monarchs* en de rol van het geloof daarbij.

Het collectieve geheugen van de Spanjaarden

De waardering voor Filips is in Spanje in de literatuur en geschiedschrijving wisselend geweest. Grote Spaanse dichters uit de tijd van Filips zoals Fernando de Herrera roemden zijn heldendaden, vooral zijn militaire successen tegen de Turken in de slag bij Lepanto (1571). Na zijn dood in 1598 vervaagde dit beeld. Het meest bekende gedicht van Cervantes in Spanje is het sonnet, dat hij heeft opgedragen aan het grafmonument voor Filips II in Sevilla en dat





De politiek van een modern vorst, die werkt aan de opbouw van een centrale staat.

begint met de woorden 'Voto a Dios que me espanta esta grandeza' ('Ik bid tot God dat deze grootheid me verstedt doet staan') en waarin men sarcasme, ontgoocheling en een onuitgesproken protest ontwaart. Iets later kwam het beeld naar voren van Filips als tiran, zoals we dat aantreffen in het werk van Juan de la Cueva *El príncipe tirano* (De tirannieke vorst).

In de loop van de zeventiende eeuw werd dit beeld weer verdrongen door dat van de rechtvaardige vorst, onder

andere in de theaterstukken van Lope de Vega.

Met de komst van de Spaanse Bourbons in 1700 ontstond een kritische visie op het Spanje van de Habsburgers. De Habsburgers zouden een politiek gevoerd hebben die in strijd was het Spaanse belang. De economie van Spanje zou zijn opgeofferd aan hun imperialistische avonturen. De Habsburgse vorsten waren geleidelijk aan gedegenereerd; ze stelden steeds

minder voor. Karel V (in Spanje Carlos I), had nog een goede reputatie, maar daarna ging het bergafwaarts, eindigend met de 'behekste' Carlos II, de laatste Spaanse Habsburger. Filips II werd gezien als het begin van het verval.

Een van de meest negatieve werken is het door Schiller geschreven drama *Don Karlos* (1787), over leven en dood van de zoon van Filips II en diens rol daarin. Ook in de Spaanse literatuur is dit negatieve beeld overgenomen. Het zou een hardnekkig leven blijven leiden. Tijdens de Verlichting en de negentiende eeuw werd Filips in Spanje het toonbeeld van starheid en tirannie. Volgens de liberale visie van de Spaanse naturalistische romanschrijver Benito Pérez Galdós hoorde hij thuis in de rij van tirannen als Nero of Attila. Merkwaardig is, dat als het gaat om misdaden uit staatsbelang, de omstandigheden van het overlijden van de kroonprins Don Carlos en de dood van koningin Isabella van Valois en het vermeende aandeel van Filips daarin in de literatuur breed worden uitgemeten, zonder dat ze goed historisch onderbouwd zijn, terwijl de verantwoordelijkheid van Filips voor de dood op Montigny (1570), Juan de Escobedo (1578), Willem van Oranje (1584) of die van Egmont en Hoorn (1568) veel duidelijker aantoonbaar is.

Pas tegen het einde van de negentiende eeuw kwam een ander standpunt over Filips naar voren. Het verschijnen van het artikel van Juan Pérez de Guzmán: 'El lado amable de un rey severo' ('De aardige kant van een streng vorst') in 1876 kan wat dat betreft als een breekpunt worden beschouwd. Maar naast de positieve waardering, blijft men ook kritiek aan het adres van Filips II uiten.

Zo ontstond rond de eeuwwisseling een meer genuanceerde visie op de Habsburgers en de geschiedenis van Spanje. Volgens Manuel Azaña, president van de Tweede Spaanse Republiek van de jaren dertig, was Spanje vanaf het begin van de zestiende eeuw ontspoord. De normale ontwikkeling van Spanje werd toen onderbroken. Het land werd gedwongen zich in dienst te stellen van een dynastie, die haar imperialistische en katholieke stempel op de wereld van toen wilde drukken. Het internationale, Habsburgse belang ging prevaleren boven het Spaanse. Azaña gaf hiermee uiting aan het gevoel van

veel Spanjaarden, dat de geschiedenis hen een streek had geleverd. De Oostenrijkse Habsburgers waren hen op hun dak gestuurd en Filips mag daarom niet in het historisch bewustzijn van andere volken als de vertegenwoordiger van Spanje gezien worden!

Het regime van Franco was lovend over Filips II. Franco wilde zich graag spiegelen aan het roemrijke imperialistische verleden. Het is dan ook geen toeval dat Franco het monument voor de overwinnaars van de Burgeroorlog, Cruz de los Caídos, liet oprichten op luttele kilometers van het in opdracht (en onder nauwkeurige supervisie) van Filips gebouwde paleis-kloostercomplex, het Escoriaal. Bovendien zijn veel officiële overheidsgebouwen uit de Franco-tijd geïnspireerd door de architectuur van dit klooster-paleis.

Ten slotte

Het beeld van Filips II in Spanje onderging de meeste wisselingen in de afgelopen vijftig jaar. Veel Spaanse collega-docenten hebben in hun leven

zodoende al drie (!) verschillende fases meegemaakt in relatie tot Filips II. Op school aan het einde van het Franco-regime: lessen over Filips' roemrijke daden en de instandhouding van het Spaanse wereldrijk, kort na de dood van Franco: Filips als toonbeeld van intolerantie en machtsmisbruik (een felle reactie op het eenzijdige beeld onder Franco), in de laatste jaren een meer evenwichtig en realistisch beeld, bevorderd door nieuwe studies. Dit jaar is het vierhonderd jaar geleden dat Filips II overleed. De restanten van de 'zwarte legende' met het overtrokken beeld van Filips als duivel of monster lijken plaats te maken voor dat van een ontwikkelde, belezen renaissancevorst. Henry Kamen heeft door het schrijven van een spraakmakende biografie een belangrijke bijdrage geleverd aan dit nieuwe imago. In zijn in 1997 verschenen werk komt Filips II naar voren als een integer, hardwerkend mens. In zijn jeugd had hij veel door Europa gereisd. Als vorst omringde hij zich aan het hof met humanisten. Hij verzamelde boeken en kunstwerken. In

Literatuur

Ricardo García Cárcel, *La leyenda negra. Historia y opinión* (Madrid 1992)

H. Kamen, *Philip of Spain* (Yale University Press, New Haven [etc.] 1997)

zijn privé-leven moest Filips helaas menig tegenslag verwerken. Filips was erg gesteld op zijn familie. Dit blijkt vooral uit de ontroerende brieven die hij aan zijn dochters schreef.

Voor Spanje kwam de biografie op een goed moment. De voorbereidingen van de herdenking van Filips' vierhonderdste sterfdag waren in volle gang. 1998 is het jaar van de rehabilitatie. Filips wordt niet langer alleen maar als een intolerante vorst gezien die de neergang van Spanje inluidde. Zijn positieve kanten worden nu benadrukt. Spanje is eind jaren negentig toe aan het beeld van Filips als een voorzichtige, verstandige renaissancevorst, die de basis legde voor de Spaanse Gouden Eeuw.



Gezicht op Toledo. El Greco 1541 tot 1614.

Een steen in de vijver ...

Het Rapport-de Wit is alweer enkele maanden oud. Meer feitenkennis, meer chronologisch overzicht, een minder eenzijdige nadruk op het aanleren van vaardigheden, een canon voor de inhoud: dat waren enkele hoofdelementen. In het juninummer van 'Kleio' is hier uitvoerig over bericht.

Vlak voor de zomervakantie werd er hartgrondig van gedachten gewisseld over de plus- en minpunten van het rapport. Op 20 juni werden de VGN-leden geraadpleegd in Utrecht en op 24 juni organiseerde het KPC in Vught een 'experts'-meeting. Het laatste woord lijkt hiermee nog niet gesproken. Volgens Frits de Graaff, dagvoorzitter te Vught, zorgde het rapport voor een steen in de vijver van het geschiedenisonderwijs.

Je kunt het zo gek niet bedenken, of het rapport-De Wit werpt er wel een balletje over op. Een breed scala aan deelaspecten staat nu ter discussie. Bij welk ander schoolvak wordt die gelegenheid geboden? Heerlijk als je van debatteren houdt, en als je van je vak houdt! Om enkele punten te noemen:

- * Weten wij wel wat de maatschappij van ons wil?
- * Heeft de maatschappij wel een goed beeld van waar wij mee bezig zijn?
- * Hoe ongelukkig was de timing van het rapport? In het rapport lijkt het alsof de Tweede Fase al een gepasseerd station is, terwijl de eerste trein van scholen op dit ogenblik pas dat station binnenloopt.
- * Is de doorsnee-geschiedenisles gereduceerd tot een stramien van bronnetjes lezen en vragen laten maken?

- * Wat kan er verbeteren aan de eind-examenonderwerpen?
- * Is het wel mogelijk de geschiedenis in een canon te vangen?

Leden van de Commissie-De Wit, Kees Weltevrede (in Utrecht en Vught) en Gert Jan van Setten (alleen in Vught), deden de nodige moeite de lijnen die de commissie heeft uitgezet, te verduidelijken. Weltevrede benadrukte, net als Van Setten, dat het geschiedenisonderwijs nu door de politiek erkend is. Wij staan op de politieke agenda. Van welk ander schoolvak kun je dat zeggen? Steeds werd er door de commissieleden naar consensus gezocht tussen kennis en vaardigheden.

Van Setten gaf aan dat de 'brede commissie' in werkelijkheid een smalle commissie was; de maatschappij in al haar geledingen was niet vertegenwoordigd;

de leden bestonden, op De Wit na, uit personen die professioneel bij het geschiedenisonderwijs betrokken waren.

'Het was dus een smalle commissie, zonder baggerkoningen en betonboeren en zonder bevlogen vertegenwoordigers van de vakbeweging.'

Maar niemand van de gesprekspartners van de commissie trok het belang van het onderzoek naar geschiedenisonderwijs in twijfel. Op hoofdzaken waren alle ondervraagden het eens. Er bleek consensus te bestaan op twee punten:

1. Geschiedenis is een belangrijk schoolvak; het moet dan ook een zelfstandig vak blijven.
2. Feitenkennis moet meer centraal staan, in plaats van de thans dominante trend van vaardighedentraining.

'De' maatschappij

'De maatschappij' lijkt van het onderwijs in het algemeen, en van het geschiedenisonderwijs in het bijzonder, de indruk te hebben, dat de leerlingen er tegenwoordig niets meer leren. Het vaardigheden-stramien is naar de smaak van velen te ver doorgesloten. Volgens de commissie bestaat er een maatschappelijke behoefte aan een 'canon', een bepaalde hoeveelheid harde kennis, voor heel het geschiedenisonderwijs. Die behoefte moet je erkennen en serieus nemen, vinden Weltevrede en Van Setten, en de commissie-De Wit vraagt daar dan ook serieus aandacht voor.

Maar klopt die mening van de samenleving wel? Misschien is er niet zozeer iets mis met ons vak, als wel met de beeldvorming omtrent ons vak. Hoe weet je nu wat 'de' maatschappij verlangt van het geschiedenisonderwijs?, zo werd er gezegd.

De commissie raadpleegde de wetenschappelijke bureaus van de belangrijkste politieke partijen, vertegenwoordigers van vakbeweging en bedrijfsleven, universiteiten en hogescholen. Maar is dat de maatschappij? De kans werd niet benut om nu eens op een aantal scholen voor voortgezet onderwijs te gaan rondneuzen, te praten met collega's over de manier waarop zij dag-indag-uit vormgeven aan hun taak, toetsen op te vragen, achter in de klas te zitten, praten met leerlingen en met ouders.

'De commissie heeft wat rondgedwarfeld in de samenleving', aldus Arie Wilschut, vakdidacticus verbonden aan de Hogeschool van Amsterdam.

Margriet Hielkema, naast Weltevrede het andere VGN-bestuurslid in de Commissie-De Wit, beaamde dat de commissie slechts steekproefsgewijs te werk is gegaan om de maatschappij te sonderen. Er moest *snel enig onderzoek* plaatsvinden. Dat onderzoek is dus niet op een wetenschappelijk verantwoorde manier geschied. In die gesprekken werd bovendien duidelijk, dat 'de maatschappij' bepaald niet wakker ligt van geschiedenisonderwijs in Nederland.

Het belang van die gesprekjes en interviews was volgens Hielkema wel, dat iedereen de waarde van geschiedenisonderwijs onderschreef, al kun je daar ook vraagtekens bij plaatsen. Veel vragen bleken getoonzet als: *'vindt u ook niet dat...?'*

Per saldo bleek de beeldvorming over het geschiedenisonderwijs een hoog *ze-weten-niet-meer-wie-Napoleon-was*-gehalte te bezitten. Die beeldvorming wortelde deels in ervaringen van hoogleraren, die van hun eerstejaars geschiedenisstudenten niet meer thuis kregen op eenvoudige vragen over bijvoorbeeld de christelijke wortels van onze westerse cultuur.

Van Setten gaf aan dat sommige commissieleden spraken als bezorgde ouders van kinderen die met een ver-

REACTIE OP HET RAPPORT-DE WIT

Arie Wilschut legde de aanwezigen in Vught de hierna volgende reactie ter discussie voor.

Het advies van de Adviescommissie Geschiedenisonderwijs (Commissie-De Wit) heeft enkele belangrijke vaststellingen opgeleverd waarmee het geschiedenisonderwijs zijn voordeel kan doen. Zo wordt door de commissie geconstateerd dat geschiedenis door de door haar geraadpleegde vertegenwoordigers van 'de samenleving' algemeen als 'belangrijk vak' wordt ervaren voor iedere leerling, een vak dat niet moet opgaan in een combinatievak of leergebied 'mens en maatschappij', maar dat zelfstandig moet voortbestaan.

Deze constatering staat haaks op een onderwijsbeleid dat vakkenintegratie en brede leergebieden beoogt. Des te opmerkelijker is het dat de staatssecretaris van Onderwijs op de dag van de verschijning van het advies uitdrukking gaf aan haar instemming met de aanbevelingen die erin voorkomen. Geschiedenisdocenten zijn als vanzelf blij het vaststellen van het belang van geschiedenis als zelfstandig vak. Dit neemt niet weg dat ook dan nog steeds de verplichting blijft bestaan om zich te bezinnen op de vraag waarom het vak dan wel zo belangrijk is. In de motivering hiervan blijft het advies van de commissie-De Wit zonder meer zwak.

Een andere belangrijke aanbeveling is het bepleiten van versterking van de vakdidactiek. De inhoud van het advies zelf is eigenlijk een en al argument voor de wenselijkheid hiervan. Uit de tekst blijkt namelijk een groot gebrek aan kennis over de wijze waarop een geschoold historisch besef effectief kan worden aangeleerd. In Nederland is hier nauwelijks onderzoek naar gedaan en er bestaan derhalve ook weinig publicaties op dit gebied. Het is de commissie dus niet zo erg kwalijk te nemen dat zij met haar aanbevelingen voor de concrete inrichting van het onderwijs hier en daar de plank mis slaat. Toch is het jammer dat de commissie zich niet meer heeft beperkt tot het inventariseren van de behoeften van de samenleving. Bij het in kaart brengen hiervan komt zij niet veel verder dan vage



College Blaucapel in Utrecht op zaterdagmiddag 20 juni. Voorste rij v.l.n.r. Jan Schipper, Jet en Jan van Herwaarden.

formuleringen als 'algemene ontwikkeling', 'burgerschap', 'cultuuroverdracht' en 'overdracht van normen en waarden'. Dergelijke maatschappelijk behoeften zijn dermate algemeen, dat er niet goed uit af te leiden is, op welke wijze zij moeten worden bereikt.

De commissie had zich bezig moeten houden met het preciezer in kaart brengen van de maatschappelijke behoeften ('Wat moeten scholieren met het oog op welk doel nu precies weten en kunnen?'). Zij had de vertegenwoordigers van de samenleving het hemd van het lijf moeten vragen: Wat missen jullie nu precies? Wat is in jullie sector noodzakelijk? De vertegenwoordigers van de VSNU bijvoorbeeld, die *'een zo volledig mogelijk chronologisch overzicht'* wensten, waarbij *'het gehele verleden zou moeten worden bestreken, met een zekere nadruk op de moderne periode'* (advies, pag. 11), had moeten worden gevraagd: Waarom eist u eigenlijk voor geen enkele universitaire studie geschiedenis in het eindexamenpakket? Zijn uw verlangens dan wel zo urgent? Met het oog waarop precies?

In plaats van aan deze zaken zorgvuldig aandacht te besteden - zoals m.i. de opdracht van de commissie luidde - is de commissie aan het werk gegaan met de wijze waarop vage en algemeen geformuleerde doelen moeten worden bereikt: met de inrichting van het onderwijs. Daarmee heeft zij zich op een terrein begeven dat niet tot haar competentie behoort. Zo is zij ervan uitgegaan dat 'historisch besef' en 'tijdsbesef' automatisch worden versterkt dan wel aangekweekt door het achtereenvolgens in chronologische volgorde aanbieden van (overwegend feitelijke) leerstof.

Of een dergelijke inrichting van het onderwijs het beoogde resultaat inderdaad oplevert, is de vraag. Zo laat het zich bijvoorbeeld indenken dat tijdsbesef veel beter zou kunnen worden versterkt door herhaald aanbieden van allerlei diachronische thema's, waarin voortdurend verschillende tijdperken met elkaar worden vergeleken. Overigens is dat ook een onbewezen veronderstelling, evenzeer als de aannames waarop de commissie zich baseert. Er is domweg geen onderzoek dat uitwijst hoe historisch besef tot stand komt.

bijsterend geringe kennisbagage uit school komen fietsen.

In de boezem van de commissie bleken twee stromingen te bestaan: enerzijds 'het veld', anderzijds de wetenschappelijke wereld. De felste discussies werden in achterkamertjes gevoerd, maar het streven naar compromissen stond bij elke partij voorop. Onder tijdsdruk zijn die tot stand gekomen.

Een vaste canon

Is het mogelijk een pakket harde geschiedeniskennis vast te stellen, waarvan iedereen kan erkennen dat die in de bagage van elke leerling thuisheeft? De commissie pleit voor zo'n canon. Volgens Weltevrede voorziet die in een behoefte aan structuur in onze chaotische maatschappij waarin wij allen met informatie worden overstelpt, en waarin de MTV-generatie zappelings door het leven fladdert.

Het is niet de eerste maal dat er geroepen wordt om een canon. Reeds in 1967 en opnieuw in 1980 was dat het geval, aldus Weltevrede.

'Waarom pakken we die taak nu niet op? Er wordt momenteel teveel ad hoc en als 'trial-and-error' gereageerd. Het is tijd voor een grondige analyse van de geschiedenisdidactiek.'

In Utrecht hield de mediëvist prof. Jan van Herwaarden, geestverwant van het afwezige commissielid prof. P. de Rooy (UvA) een vurig pleidooi voor de canon.

'Wat kan worden vastgesteld is het ontbreken van een gemeenschappelijke voorraad historische kennis, waarop zoiets als historisch besef moet zijn gebaseerd. Wanneer zo'n besef wenselijk wordt geacht, zal in de daarvoor noodzakelijke kennisoverdracht moeten worden geïnvesteerd. Het geschiedverhaal zal weer van stal moeten worden gehaald als component voor de voorstelling omtrent het gedeelte verleden. Het monument van Heiligenlee als 'lieu de mémoire' kan alleen worden verstaan als iedereen - al of niet via de tekst van het Wilhelmus - meteen weet wie graaf Adolf was die is gebleven in Friesland in de slag.'

De ontwikkeling van de canon noemde Van Herwaarden dan ook een zeer belangrijke taakstelling. De maatschappelijke behoefte daaraan is groot. Vooral met het oog op het vbo-mavo-gebied, dat thans het stiefkindje van het geschiedenisonderwijs vormt, maar

wel realiteit is voor zestig procent van onze leerlingen.

Teveel nadruk op vaardigheidstraining acht hij zinloos: *'Wij moeten niet proberen van onze leerlingen kleine historici te maken, door ze overmatig met bronnen te confronteren, en dan steeds weer dezelfde vragen te stellen.'*

Dat hij daarin niet alleen staat, toonde hij aan met een citaat van Vossius: *'Ook maken mensen de fout om eenvoudige en simpele algemene geschiedenis te verwarren met wetenschappelijke geschiedenis die nauwkeurig onderzoek doet naar de omstandigheden en oorzaken van de beschreven gebeurtenissen.'* Het is helemaal niet zo erg om dingen te leren die niet direct een nuttige functie hebben, zo eindigde Van Herwaarden zijn betoog: *'In ons vak bestaat geen verouderde kennis. Ik heb nog heel wat jaartallen in mijn hoofd uit mijn studietijd in de jaren veertig, en het is handig uit dat reservoir te putten, al gebruik ik die jaartallen telkens weer anders.'*

In Utrecht werd in kleine groepen gediscussieerd. In het algemeen was daar instemming met de hoofdlijnen van het rapport. Er is inderdaad teveel sprake van een theezakjesmodel, zo werd er gezegd, waarbij aan vbo-mavo een sterk verwaterde variant wordt gepresenteerd van de leerstof op vwo en havo. Dus het idee van een basispakket (vbo-mavo) en een pluspakket (havo-vwo) werd gesteund.

Het rapport heeft verwachtingen gewekt. Misschien wel overtrokken verwachtingen. Het biedt hoop aan docenten die niet goed uit de voeten kunnen met het feit dat bronneninterpreterende werkmethoden steeds meer de oude Bildungsidealen zijn komen verdringen. Dit bleek uit een steekproef die de redactie van *Kleio* in de maand mei hield, en ook uit brieven die binnenkwamen bij het bestuur en de redactie.

'Met vreugde heb ik kennisgenomen van het rapport. De genuanceerde en toch duidelijke benadering spreekt mij erg aan. Ik onderschrijf de inhoud integraal en roep de VGN en de politiek op daden bij de woorden te voegen,' zo schrijft een collega uit Alkmaar. En naar aanleiding van de *Volkskrant*-column van Maarten van Rossem die de methode *Memo* op de korrel nam, schrijft schoolboekentoeur Hans Ulrich in een ingezonden stukje: *'Misschien wordt alles beter als de bevelvoerende instanties zich conformen-*

ren aan het evenwichtige voorstel van de commissie-De Wit. Dan zullen er geschiedismethoden op de markt komen die een herkenbare, relevante stofkeuze combineren met een moderne didactiek. Er is hoop voor het verleden.'

Veel hangt af van het vervolgtraject. Haast elke spreker was het eens met de uitgesproken wens van de commissie om de vakdidactiek te versterken. Nu is er veel te weinig aandacht voor leerpsychologie. Er moet een leerstoel vakdidactiek komen.

Tom van der Geugten (Fontys, Tilburg) op de conferentie in Vught: 'De kwaliteit van de leraar, niet alleen als verhalenverteller maar ook als computerdeskundige, moet omhoog. Als je vindt dat het geschiedenisonderwijs nu niet goed is, moet je niet voor een dubbeltje op de eerste rang willen zitten.'



Ook ligt er een zware last op de schouders van de toekomstige vervolgcommissie. Wanneer komt die er? Wie installeert die commissie, en met welke opdracht wordt die bekleed? Weltevrede kondigde een grote conferentie aan over ons vak, maar pas in het jaar 2001. Dat duurt nog even. Onduidelijkheid bestaat nog over veel zaken, zoals over de toekomst van het combivak geschiedenis-maatschappijleer in het vmbo. In Utrecht heerste een Babylonische spraakverwarring over dit thema. Niemand wist het verlossende woord te spreken.

Overdracht

Vooraf in Vught werden kritische noten gekraakt over het rapport-De Wit. Prof. W.J. van der Dussen (Open Universiteit Heerlen) leverde scherpe

kritiek op het voorstel het chronologisch inzicht te verbeteren. 'Ik verzet me tegen die karikaturale term 'chronologisch inzicht'. Waarom niet gesproken van historisch besef? Dus dat leerlingen oog krijgen voor processen van verandering en ontwikkeling, voor causale verbanden. Dat is iets anders dan chronologie, waardoor geschiedenis wordt gereduceerd tot een verhaaltje van en-toen-en-toen-en-toen-en-toen. Ook met het begrip 'algemene ontwikkeling' kan ik niets beginnen. Dit geldt immers voor andere schoolvakken ook: aardrijkskunde, biologie ...

Van der Dussen verklaarde te hebben gegruwd bij het lezen van bepaalde termen die het rapport zijn inziens uiterst willekeurig hanteert: de commissie lijkt naar zijn smaak een beetje te jongleren met begrippen als kennis,

inzicht en vaardigheden. Op het eind van het rapport wordt kennis ineens heel belangrijk. Maar in de praktijk blijkt, dat kennis en informatieverwerking vaak samengaan. Inzicht verwerven is ook een legitieme vaardigheid. Pure kennis aanbrengen wil Van der Dussen niet: 'We moeten alsjeblieft niet de rijtjes Romeinse keizers weer terugkrijgen. Geschiedenis is een voortdurende discussie, in plaats van een canon. Geschiedenis stelt altijd een probleem aan de orde. Het idee van 'bestaande kennis' is me een gruwel.' Helemaal allergisch is Van der Dussen voor gebruik van het begrip 'overdracht'. Wat is dat nu, overdracht van feitenkennis? Ik bezit iets, en breng het vervolgens naar jou toe? Het toppunt van gruwelijkheid wordt in zijn ogen gevormd door het streven naar overdracht van normen en waarden.

Een serieus gat tussen school en samenleving?

De voor de intentie van de opstellers van het advies *Het Verleden in de Toekomst* meest cruciale zin is waarschijnlijk de volgende: 'Alles overziende kan de commissie zich niet aan de indruk onttrekken dat er een verwijdering lijkt te zijn ontstaan tussen maatschappelijke opvattingen over het vak geschiedenis en dat wat momenteel binnen het geschiedenisonderwijs in algemene zin van belang wordt geacht.' (12)

Voor het bepalen van het gewicht van deze uitspraak is van belang na te gaan hoe de commissie te werk is gegaan bij het vaststellen van de genoemde discrepantie. Hoe ging de commissie te werk bij het vaststellen van de 'maatschappelijke opvattingen'?

Zij sprak met het oog hierop met negentien personen: iemand van de uitgeverij, iemand namens hoofdredacteuren, het bedrijfsleven, politieke partijen, iemand van Binnenlandse Zaken, de VSNU, de HBO-raad, en de BVE-raad. Genoemde negentien personen bleken matig op de hoogte van wat zich in het onderwijs afspeelt. Aan de representativiteit van deze negentien voor de Nederlandse samenleving kan worden getwijfeld. De commissie heeft niet gesproken met brede groepen van direct betrokkenen in de samenleving, zoals ouders en leerlingen.

Wat betreft de situatie in het onderwijs is de commissie afgegaan op de kerndoelen basisonderwijs en basisvorming, de vernieuwde programma's voor de bovenbouw havo/vwo en vbo/mavo, de inhoud van diverse schoolboeken en gesprekken met de inspecties voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Er is niet gekeken naar wat daadwerkelijk op scholen gebeurt, er zijn geen lessen bijgewoond, er zijn geen proefwerkopgaven of proefwerkresultaten bekeken, er is niet gesproken met leraren of leerlingen. Aan de representativiteit van de bevindingen van de commissie voor wat zich in het onderwijs afspeelt dan wel 'van belang wordt geacht' kan dus ook worden getwijfeld.

De beperkte tijd die de commissie voor haar onderzoek ter beschikking had, kan als excuus worden aangevoerd voor de summier

opzet ervan. Dit neemt echter niet weg dat de geldigheid van de vaststelling dat er sprake is van verwijdering tussen 'samenleving' en 'onderwijs' in twijfel kan worden getrokken. Het is een uitspraak die op zijn minst nader onderzoek zou behoeven. Zo is het verwarren van de inhoud van leerboeken en eindtermen met de reële inhoud en het werkelijke resultaat van het onderwijs een veel gemaakte vergissing.

De met feiten overladen leerboeken van vroeger garandeerden geenszins dat schoolverlaters al deze kennis ook in pacht hadden - het recente onderzoek van het *Historisch Nieuwsblad* onder Kamerleden die merendeels hun onderwijs hadden genoten voor de invoering van de mammoetwet deed reeds vermoeden dat dit niet het geval was. Evenmin betekenen de andere inhoud van leerboeken van tegenwoordig dat leerlingen minder zouden weten of kunnen. Eindtermen en kerndoelen zijn tegenwoordig veel specifiekere dan vroeger: met de invoering van basisvorming is voor het eerst een basisprogramma voor de onderbouw van het VO is vastgesteld. Voorheen ontbraken eisen aan het onderwijs in de onderbouw geheel. Het recent uitgevoerde internationale onderzoek *Youth and History* wijst erop dat het met de historische kennis van de Nederlandse jeugd niet zo slecht is gesteld in vergelijking met die van de jeugd uit andere Europese landen.

Naarmate men verder leest in het advies, krijgt men de neiging steeds meer vraagtekens te zetten de door de commissie geconstateerde 'verwijdering' tussen onderwijs en samenleving. Zo vindt de commissie het aankweken van historisch besef, chronologisch inzicht, en tijdsbesef belangrijke doelen van het onderwijs, en hecht zij veel belang aan algemene ontwikkeling, cultuuroverdracht, burgerschapsvorming en overdracht van waarden en normen.

Ik kan mij niet aan de indruk onttrekken dat deze doelen algemeen in het onderwijs worden nagestreefd. Het zou aardig zijn om eens te onderzoeken hoe veel leraren een of meer van deze doelen zouden noemen als hen de vraag gesteld werd wat zij met hun geschiedenisonderwijs beogen. De commissie heeft het niet gedaan,

maar ik ben er vrij zeker van dat de meeste leraren spontaan deze doelen zouden noemen.

Iets dergelijks geldt als de commissie de gebreken van het huidige onderwijs bespreekt. Daar zou sprake zijn van een 'overheersende invloed van bronnen als didactisch instrument' met 'accent op toepassing van vaardigheden', in sommige gevallen 'geheel los van de inhoudelijke stof'. De leerstof zou 'thematisch van opzet' zijn en het 'perspectief op het overzicht' zou verdwenen zijn (18). Ik ken eerlijk gezegd weinig schoolboeken en lessen waarvoor deze voorstelling van zaken geldt. In de meeste boeken en lessen in de basisvorming wordt spaarzaam of niet met bronnen gewerkt, en staan vaardigheden altijd in verband met een historische inhoud. In alle boeken wordt gewerkt met chronologisch geordende hoofdstukken, nauwelijks met probleemgerichte thema's. Het perspectief op het overzicht ontbreekt dan ook geenszins, wat overigens iets anders is dan dat leerlingen als resultaat van het onderwijs het overzicht feilloos uit het hoofd kennen. In vrijwel alle aan leerlingen voorgelegde proefwerken spelen vragen naar feitenkennis nog steeds een hoofdrol. Dat dit ook geldt voor de eindexamens, werd door de recensent van *NRC-Handelsblad* geconstateerd bij de bespreking van de examenopgaven van 1998.

De aanbevelingen van de commissie voor de inrichting van het onderwijs in de basisvorming versterken mijn indruk dat hier eigenlijk sprake is van een storm in een glas water. De onderwerpen van de op pagina vijftientig omschreven 'canon' stemmen vrijwel precies overeen met wat in het onderwijs gebruikelijk is. Wat betreft de basisvorming is er dus weinig aan de hand - of de commissie bedoelt nog iets heel anders dan wat zij hier als wenselijk uitspreekt. De voor het basisonderwijs voorgestelde beperking tot Nederlandse geschiedenis lijkt mij verstandig, zeker als daarbij sprake is van een zorgvuldige afstemming tussen basisonderwijs en basisvorming waarbij de laatste in een concentrische ordening van het onderwijs als een 'tweede rondgang door de eeuwen' in een wat ruimere, maar nog steeds herkenbare, cirkel kan worden opgevat.

'Moeten we aan de leerlingen soms overdragen: gij zult niet doden? De geschiedenis leert ons wel anders.' We moeten de leerlingen wel gevoel voor problematiek bijbrengen, maar niet de illusie koesteren hen een volledig overzicht van het verleden te kunnen presenteren.

Jan Brouwer (KUN) trok zo mogelijk nog feller van leer tegen de leerstofgerichte toon van het rapport-de Wit. Die acht hij absoluut verouderd. Begrippen als 'overdragen', 'bijbrengen' en 'aanbieden' passen in de didactiek van gisteren en eergisteren, toen de docent nog centraal stond. Terwijl wij al lang een didactiek hanteren waarin de leerling en diens leerproces centraal staan, en de docent hooguit nog als begeleider mag optreden. Je hoort de doelstelling vanuit de leerling te formuleren, aldus Brouwer.

Het WRR-rapport van 1986 had het reeds over de leerling die actief kennis verwerft. *'Men komt uit op algemene ontwikkeling, het encyclopedische Bildungsideaal van de Verlichting en de negentiende eeuw. Dit ideaal is net zo verouderd als 'burgerschapsvorming' en 'normen- en waardenoverdracht'. Ook algemene vakdoelen als het bijbrengen van historisch besef en inzichtverwerving in de nationale identiteit zijn verouderd; ze stammen uit een negentiende-eeuwse nationalistische mentaliteit, die al lang niet meer strookt met de multiculturele samenleving van de eenentwintigste eeuw.'* Volgens Brouwer gaat het rapport in tegen alle trends sinds de jaren tachtig. Te veel nadruk wordt gelegd op kwantiteit van kennis. *'Ik zie het als een achterhoedegevecht en een hopelijk laatste poging om oude koeien uit de sloot te halen.'*

Een balans

In de discussie kwam enkele malen een bepaalde klacht naar voren die onderwijsinspecteurs onlangs hebben gerapporteerd. Die betreft de stereotiepe geschiedenisles van tegenwoordig. Deze schijnt te verlopen volgens het volgende stramen. De docent geeft een magere inleiding; hij voorziet vervolgens de klas van een pakketje bronnen met vragen; de leerlingen gaan die vragen maken; aan het eind van de les worden de antwoorden verstrekt. Door deze dodelijke routine verliezen zelfs de meest positieve leerlingen elk enthousiasme voor het vak. De doelstellingen van de basisvorming worden zo bij lange na niet meer gehaald.

Kees Weltevrede gaf aan, dat docenten zich teveel als 'methodenjunks' opstellen, zonder dat ze voldoende van zichzelf in de lessen stoppen.

Jan Sniekers (SLO) benadrukte daarentegen, dat het huidige geschiedenisonderwijs juist helemaal niet zo is doorge-slagen richting vaardigheden. Met de verhouding tussen kennis en vaardighe-den zit het wel goed. In schoolboeken zie je juist een balans tussen die twee. De aandacht voor 'het verhaal' is er allerminst uit verdwenen. Docenten streven een mengvorm na. Ook de nieuwste methodes, die voor de Tweede Fase, geven naast thematische hoofdstukken een historisch overzicht. Met het voorstel voor de canon is het oppassen geblazen. De commissie wil er teveel in hebben en dat beland je volgens Sniekers al gauw op 'het niveau-Heiligerlee'. Wil je er teveel in, dan kun je eindeloos aan het aanpas-sen blijven. Allerlei feiten staan te popelen om ook in de canon opgeno-men te mogen worden, terwijl de les-tijd toch al zo is beknot.

'Overzichtskennis kan alleen maar bestaan bij de gratie van herhaling. Er wordt veel verwacht van het memorise-ren, maar kennis bekijft niet zonder meer, dat heeft de enquête van het Historisch Nieuwsblad wel aangetoond.' Het streven naar evenwicht tussen ken-nis en vaardigheden acht Sniekers heel waardevol.

Aansluiten aan de basisschool?

Kritiek kwam gaandeweg de discus-sies ook los op de suggestie van de Commissie-De Wit om uit te gaan van wat de leerlingen hebben opgestoken van de geschiedenislessen in het basis-onderwijs.

Het idee van de commissie, dat er op wel zeventig procent van de basisscho-len degelijk geschiedenisonderwijs wordt gegeven, behoeft correctie. Veel brugklassertjes blijken zich immers wei-nig tot niets te herinneren van wat er in die lessen aan de orde is gekomen. *'Alleen Anne Frank, en voor de rest was het allemaal heel saai'*, hoor je wel eens.

Er is nooit degelijk onderzoek gedaan naar het effect van geschiedenis op de basisschool. Laat staan dat we precies weten, hoe het geheugen van de twaalfjarige 'werkt'. Begin dus maar lie-ver gewoon weer bij nul in de brugklas! Zeker omdat volgens bepaalde discus-sianten wel gebleken is, dat het vak

Nadelige ontwikkelingen

Is er dan in het geheel geen sprake van een signaal uit de samenleving dat we serieus moeten nemen? Het instellen van de commissie zelf wijst op het tegendeel. Kennelijk is er sprake van onvrede met de bestaande situatie en van de indruk dat leerlingen tegenwoordig de school verlaten met te weinig histo-rische bagage. Een dergelijk gevoel is een realiteit waarmee het geschiedenisonderwijs rekening moet houden. Wat is hier aan de hand?

In de eerste plaats moet gewezen worden op de na de invoering van de mammoetwet ontstane situatie. Geschiedenis werd een keuzevak voor de bovenbouw. Dat wil zeg-gen dat het onderwijs in dit vak aan veel leerlingen werd onthou-den juist vanaf een leeftijd waarop zij er ontvankelijk voor zijn en er wat mee 'kunnen'. Iedere leraar kent de basale, eendimensionale 'postzegelverzamelaarsbelangstel-ling' (geen werkelijk historische belangstelling, maar een anekdo-tisch gerichte veelweterij) van leer-lingen in de hoogste leerjaren van de basisschool en in de brugklas, een belangstelling die in de puber-jaren van het tweede en derde leer-jaar afneemt. Daarna neemt zij weer toe en ontstaan vragen naar samenleving, cultuur en politiek, maar het geschiedenisonderwijs is dan helaas voor de meesten afgelo-pen. Deze ontwikkeling bij leerlin-gen is in het verleden in de vakdi-dactiek voldoende onderzocht om deze beweringen te kunnen doen. De commissie besteedt er jammer genoeg geen aandacht aan.

Naar mijn indruk is het leeuwen-deel van de onvrede in de samenle-ving toe te schrijven aan de situatie dat de meeste leerlingen vanaf hun vijftiende levensjaar geen geschie-denissen meer leren. Zolang die situ-atie voortduurt, is er sprake van een onoplosbaar probleem. Het is jam-mer dat de commissie daar niet op heeft gewezen. Met haar adviezen voor de basisvorming tracht zij het gat te dichten via het onderwijs aan leerlingen die daaraan wat betreft hun leeftijd en ontwikkelingsfase niet toe zijn. Zo kan het middel erger worden dan de kwaal.

In de tweede plaats moet gewezen worden op enkele ontwikkelingen

in de vakdidactiek. Nadat in de loop van de jaren zestig steeds gro-tere vraagtekens werden geplaatst bij het nut van het toenmalige anti-quarisch gerichte geschiedenis-onderwijs dat gepaard ging met het spreekwoordelijke 'stampen' van veel feiten en jaartallen - zodanige vraagtekens zelfs, dat afschaffing van het vak werd overwogen - is de historische vakdidactiek voor het eerst serieus op poten gezet. Men ging zich bezig houden met vragen naar de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs (een onder-werp waarover omstreeks 1970 menige lezenswaardige publicatie is verschenen), en daarnaast ook met de didactische opzet van het onder-wijs.

Een van de problemen van het vak geschiedenis is, dat het lijkt te bestaan uit een onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende feitelijke gegevens. Je kunt er niet veel meer mee doen dan erover vertellen en ze uit het hoofd leren, zo lijkt het op het eer-ste gezicht. Deze hoedanigheid maakt het vak voor leerlingen bui-tengewoon moeilijk leerbaar. Alles komt een keer aan de orde om daarna nooit meer te kunnen wor-den gebruikt of toegepast. Geen enkele historische situatie is met een andere vergelijkbaar, alles is uniek en telkens weer anders - voor een leerling die ergens vat op wil krijgen een vak om gek van te wor-den. Daarom werd dan ook gecon-stateerd dat alle inspanningen van leraren gericht op 'stampwerk' bit-ter weinig opleverden en dat van alle met veel moeite aangeleerde kennis weinig bleek te 'beklijven' (een werkwoord dat in historisch-didactische discussies voortdurend opnieuw opduikt).

Hoe kon geschiedenis beter didac-tisch worden gestructureerd? Met andere woorden: welke aspecten had het vak die wel vaker dan een keer voorkwamen, die je wel kon toepassen en herhalen? In welke dingen zat een cumulatieve opbouw, zoals ook andere school-vakken die kenden?

Als antwoord op deze vraag kwam eerst het constructiekarakter van het vak aan de orde: 'structuurbe-grippen en vaardigheden', zoals we die later zijn gaan noemen. Die waren vaak toepasbaar en je kon er een opbouw in aanbrengen. Later zijn andere herhaalbare aspecten hierbij gevoegd, zoals bepaalde

centrale vraagstellingen van bestaansverhelderende aard, maatschappijtypen en inhoudelijke sleutelbegrippen van het algemeen-maatschappelijke soort. Nieuwe geschiedenismethoden munten uit in een steeds gestructureerdere ordening van de stof rond deze nieuwe elementen, en kenden derhalve een minder gestructureerde ordening rond een eenmalige chronologische lijn.

Terwijl de didactiek de bedoeling had het vak beter leerbaar te maken, werd de indruk gewekt dat er steeds minder geleerd werd, omdat de oudere generatie nu eenmaal gewend was aan de chronologische lijn en de nieuwe structuring niet herkende. De vakdidactiek heeft in haar ijver om zich te richten op het leerbare en herhaalbare tot dusverre weinig aandacht geschonken aan de wijze waarop een chronologisch kader in leerbare, toepasbare en herhaalbare vorm kan worden aangeboden in het geschiedenisonderwijs.

Mij lijkt het wenselijk dat zij daartoe thans een poging gaat ondernemen als antwoord op het signaal dat gegeven wordt in het rapport van de Commissie-De Wit. Het moet dan gaan om een raamwerk, een chronologisch kader als instrument dat steeds opnieuw kan worden toegepast. Daarbij kan het dus niet gaan om afzonderlijke jaartallen en achtereenvolgens eenmalig te behandelen tijdperken, want dan wordt er immers niets herkend, vergeleken of toegepast. Het chronologische kader zou een instrument moeten zijn dat – herkenbaar en bruikbaar – aan de wand van elk geschiedenislokaal hangt, zoals het periodiek systeem van elementen aan de wand van het scheikundelokaal. Het gehele kader zou telkens opnieuw in het onderwijs een rol moeten spelen. Chronologisch aanbieden van leerstof is dan misschien wel minder wenselijk.

Diachronische thema's, of een concentrische stofordening verdienen waarschijnlijk de voorkeur. Dan kan het gehele kader immers steeds opnieuw in verschillende contexten worden benut.

Dit is overigens ook de wijze waarop een dergelijk kader bij meer historisch geschoolden functioneert. Zij komen ook zelden onderwerpen

in chronologische volgorde tegen, maar weten wel steeds alles waarmee zij geconfronteerd worden in een dergelijke ordening onder te brengen.

Het is overigens opmerkelijk dat een ontwikkeling in deze richting reeds waarneembaar is bij schoolboeken voor de nieuwe tweede fase havo/vwo die thans verschijnen. Hoewel de eindtermen voor de tweede fase havo/vwo daartoe geen aanleiding geven (deze gaan immers over afzonderlijke domeinen en daaruit afgeleide in principe losstaande thema's), verschijnen bij methoden voor de nieuwe bovenbouw historische overzichten van de wereldgeschiedenis (het eerst bij *Sporen*, later ook bij *Pharos*, en naar ik vernomen heb ook bij de nog te verschijnen nieuwe versies van *Memo en Sprekend Verleden*). Kennelijk hebben schoolboekenschrijvers de noodzaak van meer chronologische samenhang als ingezien voordat de commissie-De Wit hierop wees, en zijn zij tot het toevoegen hiervan geheel buiten de eindtermen om uit eigen beweging overgegaan.

De historische overzichten fungeren in de nieuwe bovenbouwmethoden als instrumenteel kader, als achtergrond bij de probleemgerichte thema's (zonder welke de thema's niet goed te begrijpen zijn) en niet als doel op zichzelf. Ook bij de nieuwe versie van *Sporen* voor de basisvorming verschijnt iets als een historisch overzicht, zij het in sterk vereenvoudigde vorm.

Het eindexamen

Dit brengt mij op het laatste onderwerp waaraan ik enige aandacht wil schenken, namelijk het eindexamen.

Ik ben het eens met de commissie dat in de bovenbouw teveel gewerkt wordt met 'los zwevende' thema's en dat keuze van thema's voor het eindexamen zoals die momenteel gaat leidt tot een onbegrijpelijke en onevenwichtige situatie. De commissie is over de consequenties hiervan niet erg duidelijk, maar naar mijn mening zou de bestaande situatie met jaarlijks wisselende onderwerpen niet gecontinueerd moeten worden. Het is immers niet uit te leggen waarom de ene generatie leerlingen van alles zou moeten weten over

geschiedenis op veel pabo's weinig of niets om het lijf heeft. Twintig uur geschiedenis is daar al veel, en die uren worden dan nog hoofdzakelijk gevuld met de didactiek van de geschiedenis. Dat er nooit systematisch onderzoek is gedaan naar hoe de geschiedenisvragen in de cito-toets worden beantwoord, is ook een veeg teken. Meestal bevatten die cito-toetsen overigens maar één of twee geschiedenisvragen!

Het eindexamen

Zowel Genio Ruesen (lid van de Commissie Havo/Vwo) die ervaring heeft in diverse stofomschrijvingscommissies, als vakdidacticus Arie Wilschut hadden kritiek op het voorstel van een nieuwe eindexameninhoud voor het vak geschiedenis. De Commissie-De Wit acht de totstandkoming van de huidige thema's te willekeurig, en zij stelt een beperking voor tot vier à vijf diachronische thema's, uit de periode vanaf ongeveer 1750 tot heden. Ruesen vindt het geen goede zaak, dat daarbij vaardighedencriteria geschrapt zijn. Het leren onderzoek doen is immers essentieel voor ons vak. Hij kan de kritiek op de willekeurige totstandkoming van de huidige eindexamen-thema's overigens wel onderschrijven. 'Er is altijd wel een of andere aanleiding om iets te gedenken. Er is behoefte aan structuur in plaats van de huidige willekeur.' Hij pleit voor een beter procedure voor stofomschrijvingscommissies. Momenteel is het zo, dat een veel te kleine kring van deskundigen de beslissing neemt over wat het volgende onderwerp zal worden.

Ten slotte

De voorgestelde canon van de geschiedenis bleek het hete hangijzer. Die mag nooit het karakter aannemen van een levenloze feitenopsomming, daarover was men het eens. Het probleem is de afbakening van de stof. De traditie mag ook niet richtinggevend zijn voor de vraag wat er allemaal in komt te staan, zo benadrukte Van der Geugten. Hoe licht beïnvloedbaar zijn we niet door de waan van de dag. Je moet oppassen er allerlei modieuze begrippen in te willen zetten. Ook het gegeven dat de docenten tegenwoordig veel vaker dan in het verleden de spanning tussen feiten en beeldvorming aan de orde stellen, mag door de toekomstige samenstellers van de canon niet uit het oog worden verloren, zo stelden diverse deelnemers aan de discussies.

Het probleem van elke canon is: wat moet erin, en wat moet eruit?

Van der Dussen: *'Er wordt met veel te groot gemak over die canon gepraat. Zo van dat doen we wel eventjes. Maar neem bijvoorbeeld het feit van het uiteenvallen van het Ottomaanse Rijk. Dat was vroeger een voetnoot, terwijl we nu vanwege de problematiek op de Balkan beseffen dat die gebeurtenis oneindig veel belangrijker is dan voorheen werd gedacht.'*

Sniekers: *Docenten willen geen keurslijf, dat beseffen wij in de commissie-Tweede Fase al. Waarom zouden ze dan wel een canon accepteren?'*

Van der Dussen: *'Er is voor mij maar één canon, en dat is, dat je alles ter discussie stelt. Onze maatschappij is immers ideologisch in elkaar gezakt; het postmodernisme slaat toe, mensen zijn zoekende, dus zijn de didactici ook in verwarring. Het type maatschappij weerspiegelt zich in de geschiedenis-schoonboeken.'*

Wat moet je kennen en wat moet je kunnen?... Ouders die hun kinderen nog willen helpen met lesoverhoren, weten tegenwoordig al lang niet meer wat ze met de geschiedenismethodes aanmoeten, zo merkte Frits de Graaff aan het eind van de discussie op. Zal er een tijd komen dat dat weer wél kan? Het valt te betwijfelen...



Het einde van een warme middag.

Europa en de buitenwereld in de Middeleeuwen, terwijl een volgende groep zich moet bezighouden met Nederland rond het fin de siècle, enzovoort.

Dit is nog minder te rechtvaardigen als de examens zich, zoals thans nog het geval is, in grote mate toespitsen op feitenkennis betreffende die zeer uiteenlopende en zeer gedetailleerd door vakspecialisten beschreven onderwerpen.

Het alternatief van de Commissie-De Wit beschouw ik als een halfhartig compromis. Kennelijk wil de commissie dat elke leerling over een standaard-hoeveelheid historische kennis beschikt, maar durft zij het niet aan om die gehele stof ook jaarlijks te examineren. Waarom beginnen omstreeks 1750? Behoort enig besef omtrent klassieke beschavingen en de christelijke Middeleeuwen niet tot de noodzakelijke bagage van een historisch geschoolde leerling? En waarom toch weer jaarlijks kiezen uit te examineren domeinen? Historisch besef is toch elk jaar hetzelfde? Er moet een examenprogramma komen dat voor elk jaar gelijklopend is.

Stofomschrijvingscommissies en keuze van examenthema's behoren dan definitief tot het verleden. Nodig zijn alleen nog CEVO's, commissies die opgaven vaststellen. In het examenprogramma moet het chronologisch kader een rol spelen naast vaardigheden, sleutelbegrippen en centrale vraagstellingen. Het chronologisch kader moet alle belangrijke perioden omvatten en zodanig globaal geformuleerd zijn, dat het onthoudbaar, toepasbaar en bruikbaar is. Overwogen moet worden om de leerlingen een meer gedetailleerde 'wereldgeschiedenis' ter hand te stellen die zij tijdens examenzittingen als naslagwerk kunnen hanteren.

Het examen zou moeten bestaan uit een aantal 'kwesties' in de vorm van beschrijvende teksten, bijvoorbeeld het geval van Colijn die aan de kaak gesteld wordt als oorlogsmisdadiger, een situatie rond herleving van klassieke stijlen in architectuur of andere kunstvormen, het verschijnen van een nieuwe biografie van koningin Wilhelmina of een verhit debat rond 'goed en fout' in Nederland in de Tweede Wereldoorlog. De leerlingen krijgen zulke kwesties voorgeschoteld

ongeveer zoals ze bij examens moderne talen geconfronteerd worden met vier of vijf teksten. Ze weten van tevoren niet welke kwesties het zijn, en evenmin over welk onderwerp of periode ze zullen gaan.

Op het examen tonen ze aan de hand van een aantal opgaven de kwesties op historisch geschoolde wijze te kunnen begrijpen en plaatsen. Zo moeten ze bij een kwestie als die over Colijn tonen iets te weten over modern imperialisme, over de Nederlandse rol in Indonesië en over de confessioneel-politieke stroming in Nederland. Maar ze moeten zich ook bewust zijn van de problematiek rond het uitspreken van morele oordelen en de standplaatsgebondenheid die daarbij een rol speelt, en ze moeten kunnen ingaan op het gebruik van bronnen zoals de brieven van Colijn waarin de gewraakte passage voorkomt. Dit alles zonder voor het moment van het examen te weten dat ze met dit speciale voorbeeld zullen worden geconfronteerd.

Zo'n examen zal de werkelijke graad van historisch besef en historische geschooldheid toetsen. In het dagelijks leven komen we immers ook zonder inhoudelijke voorbereiding kwesties tegen die op 'historisch geschoolde' wijze moeten worden begrepen en beoordeeld, in de krant die we lezen, bij de gesprekspartners die we ontmoeten, in de historische of hedendaagse omgevingen die we in binnen- en buitenland bezoeken. De doelen die de commissie-De Wit zich heeft gesteld, zullen met zo'n examen beter worden bereikt dan met het compromisvoorstel dat zij zelf in haar advies doet. En de tegenstelling tussen kennis en vaardigheden (grotendeels een schijn tegenstelling) zal er eindelijk door uit de weg worden geruimd.

Arie Wilschut

Twee weten méér dan één

Onderzoek toont aan dat samenwerkend leren een positieve bijdrage kan leveren aan leerresultaten. Er is echter minder bekend over de processen tijdens het samenwerken, die dat succes verklaren. Om groepswork goed te kunnen begeleiden en goede opdrachten te maken is het belangrijk te weten wat een gesprek tussen leerlingen nu wel of niet productief maakt. Steeds meer onderwijskundig onderzoek richt zich juist op deze problematiek. In dit artikel leest u wat het werken met een groepje aan een begrippennetwerk bij leerlingen uit 4-vwo losmaakte.

24

In de Tweede Fase, als de leerlingen zelfstandiger moeten gaan werken en leren, zal meer worden samengewerkt. Groepswork is een geschikt middel om leerlingen meer zelfstandigheid te geven. De leden van de groep moeten afspraken maken over de aanpak, taakverdeling en tijdsplanning.

Daarnaast leren ze een aantal sociale vaardigheden als naar elkaar luisteren, leiding geven en omgaan met conflicten.

Maar leren leerlingen nu ook op inhoudelijk niveau van elkaar? Krijgen ze een helder beeld van bepaalde gebeurtenissen en ontwikkelingen? Krijgen ze zicht op veranderingen, oorzaken en gevolgen? Verwerven ze inzicht in de betekenissen van begrippen en de relaties tussen begrippen?

Willen we dit voor elkaar krijgen dan hebben we opdrachten nodig die leerlingen aanzetten tot een gesprek over betekenissen en relaties.

Het maken van een begrippennetwerk

Er is, met name in de Verenigde Staten, veel onderzoek gedaan naar de resultaten van het maken van begrippennetwerken (in de literatuur meestal 'concept maps' genoemd), individueel of in groepjes. De meeste onderzoeken richtten zich op de exacte vakken, zoals biologie en natuurkunde.

Een begrippennetwerk richt zich op kennis van betekenissen van begrippen en de relaties tussen de begrippen. Leerlingen krijgen de opdracht een aantal begrippen in een schema zetten en de relaties tussen deze begrippen te benoemen.

Deze opdracht is ontstaan vanuit de leertheorie. Men veronderstelt dat informatie in het geheugen wordt opgeslagen als een soort netwerk van relaties. Naarmate er meer relaties gelegd kunnen worden, beschikt men

over meer en beter georganiseerde kennis. Nieuwe informatie moet ingepast en aan bestaande kennis gekoppeld worden.

Een begrippennetwerk maken is een middel om bestaande kennisstructuren zichtbaar te maken. Op deze manier worden bekende en nieuwe begrippen in een betekenisvol geheel gebracht. Een goed georganiseerde kennisstructuur is belangrijk om begrippen te kunnen gebruiken bij het beschrijven, verklaren en beoordelen van gebeurtenissen en ontwikkelingen.

Verondersteld wordt dat leerlingen die samenwerken een beter (uitgebreider) begrippennetwerk zullen maken en er meer van leren, dan leerlingen die het netwerk alleen maken. Dit lijkt misschien vanzelfsprekend, maar toch is het zinvol te kijken naar hoe dit verklaard kan worden.

Leerlingen die samenwerken moeten overeenstemming bereiken over de inhoud van begrippen en hun verbanden. Ze moeten hun eigen ideeën en gedachten onder woorden brengen en deze vergelijken met de ideeën van de

ander. Leerlingen kunnen zo hun eigen voorstellingen aanvullen, verfijnen of verbeteren. Dit komt de kwaliteit en uitgebreidheid van het begrippennetwerk ten goede. Tegelijkertijd ontstaat er een uitgebreider en verbeterd geheugennetwerk; de leerling krijgt een meer samenhangend beeld van een onderwerp. De mate waarin geleerd wordt, zal dus afhankelijk zijn van de kwaliteit van het gesprek tussen leerlingen.

Het onderzoek

Helpt het maken van een begrippennetwerk bij het vak geschiedenis om een meer samenhangend beeld te krijgen van een onderwerp?

In het onderzoek werd het *samen* maken van een begrippennetwerk vergeleken met het *individueel* maken van een begrippennetwerk.

Twee 4-vwo klassen maakten een netwerk over het begrip *communisme*; de ene klas maakte het netwerk individueel, de andere klas in (willekeurig samengestelde) tweetallen. De leerlingen kregen een aantal begrippen die met het *communisme* te maken hadden en moesten die in een netwerk zetten. Begrippen die met elkaar te maken hebben, moesten met lijnen verbonden worden. De relaties tussen de begrippen moesten benoemd worden (zie de instructie in figuur 1).

De leerlingen hadden vooraf geen les gehad over dit onderwerp, ze moesten afgaan op de kennis die ze in de voorgaande jaren hadden opgedaan. De opdracht was bedoeld om voorkennis met betrekking tot het communisme te activeren en de kwaliteit van die kennis te verbeteren. De begrippennetwerken van beide groepen zijn vergeleken op het aantal gelegde relaties en de juistheid van de relaties.

Van een aantal tweetallen werden de gesprekken, gehouden tijdens het maken van het begrippennetwerk, geanalyseerd. Hierbij werd erop gelet of het maken van het begrippennetwerk leidde tot die interactieprocessen, die het leerproces van de leerling bevorderen. De volgende elementen werden in de gaten gehouden: verbalisatie, ondersteuning en conflict.

Het verwoorden van kennis

Met verbalisatie wordt het proces aangeduid van het onder woorden brengen van gedachten, voorstellingen etcetera. Als leerlingen samenwerken zullen ze het onder andere eens moeten worden over de aanpak van de

opdracht en de vraag die beantwoord moet worden. In het geval van het begrippennetwerk moeten leerlingen overeenstemming bereiken over de betekenis van bepaalde begrippen en de relaties tussen de begrippen. De leerlingen moeten betekenissen en verbanden verduidelijken. Ze denken eigenlijk hardop, waardoor ze zich meer bewust worden van hun eigen gedachten en voorstellingen. Ze kunnen kennis-hiaten of inconsequenties ontdekken en deze proberen te verbeteren.

Hierna volgen fragmenten van een gesprek van twee leerlingen, waarin ze proberen elkaar duidelijk te maken wat ze onder bepaalde begrippen verstaan. Het eerste fragment gaat over *particulier bezit, vrije marktmechanisme en planeconomie*. Het tweede fragment (uit hetzelfde gesprek) gaat over hoe de begrippen *klasseloze maatschappij* en *gemeenschappelijk bezit van productiemiddelen* aan elkaar gekoppeld kunnen worden. Het door deze leerlingen gemaakte begrippennetwerk vindt u op bladzijde 26 en 27.

Fragment 1

Leerling a - Door particulier bezit van productiemiddelen. 'k Neem aan dat dat van produktiemiddelen is, maar ...

Leerling b - Ja, want ...

Leerling a - Ontstaat dat vrije marktmechanisme.

Leerling b - Ja, vrije marktmechanisme is dat de vraag en alles, dat die bepaald wordt, door bevolking, weet ik veel, planeconomie, enne ...

Leerling a - Ja, planeconomie is dat alles al van tevoren is bedacht.

Fragment 2

Leerling a - Ja, in de klasseloze maatschappij bestuurt en bezit de staat alles. Doen of niet? ...

Leerling b - Ja, de staat die verdeelt alles, want 't is gemeenschappelijk bezit. Hoe moet je dat zeggen? Want als je zegt dat het gemeenschappelijk is, is het juist niet zo dat de staat het heeft, dan heeft iedereen het.

Leerling a - Ja

Leerling b - Klasseloze maatschappij

Leerling a - Maar de staat, dat is een vertegenwoordiging van iedereen.

Leerling b - De staat bestuurt.

Leerling a - Ze hebben alle productiemiddelen in handen, gemeenschappelijk.

Leerling b - Hmmm

Leerling a - Moet je er eigenlijk bijzet-

Instructie voor het maken van een begrippennetwerk

Voor je ligt een groot vel papier met gele plakkertjes. Op de gele plakkertjes staan begrippen. Jullie moeten deze begrippen samen in een netwerk zetten.

Bovenaan staat alvast één begrip; *communisme*. De andere plakker-tjes moet je rond dit begrip plaatsen. *Communisme* is dus het begrip dat centraal staat in deze opdracht. Probeer het samen eens te worden over de manier waarop de begrippen het best geordend kunnen worden. Welke begrippen hebben met elkaar te maken? Probeer alle begrippen een plaats te geven.

De relaties die volgens jullie tussen de begrippen bestaan, geef je aan met lijnen. Bij deze lijnen schrijf je wat de begrippen volgens jullie met elkaar te maken hebben. Probeer het ook hier samen over eens te worden.

Veel succes!

De volgende begrippen werden op post-it briefjes gegeven:

- communisme
- communistische samenleving
- dictatuur van het proletariaat
- gemeenschappelijk bezit van de productiemiddelen
- klasseloze samenleving
- kapitalistische samenleving
- klassenstrijd
- Marx
- ongelijkheid
- particulier bezit
- planeconomie
- proletariaat
- revolutie
- Russische Revolutie
- Sovjet-Unie
- het vrije marktmechanisme
- 1917
- 1848

ten: staat vertegenwoordiging van het volk?
 Leerling b - Eh, alle productiemiddelen in handen en verdelen die ook.

In fragment 1 maakt leerling a zijn veronderstelling duidelijk dat *particulier bezit* betrekking heeft op de productiemiddelen. Dit wordt door leerling b bevestigd. Daarna volgen beschrijvingen van de begrippen. De leerlingen bevestigen elkaar hierin. Ze vinden overeenstemming in de betekenis van de begrippen. Zo ontstaat er een gemeenschappelijke betekenisgeving, en daarmee kunnen ze verder werken.

Door het proces van verbalisering kunnen leerlingen zich ook bewust worden van onjuistheden of inconsequenties. In fragment 2 benoemt leerling b een relatie hardop en wordt zich daarbij bewust van een probleem. Dit legt hij aan a voor, die met een oplossing komt.

Door het onder woorden brengen van veronderstellingen wordt de leerling zich meer bewust van wat hij/zij onder bepaalde begrippen verstaat, en krijgt zo een helderder beeld van de eigen veronderstellingen. Tevens geeft dit de ander de kans op deze veronderstellingen te reageren, dit kan door de gedachte te ondersteunen of tegen te spreken.

Ondersteuning

Zoals in bovenstaande fragmenten duidelijk is geworden, ondersteunen de leerlingen elkaar. Ze bevestigen elkaars ideeën en vullen die aan en bouwen daarop voort. Door samen te redeneren kan de redenering uitgebreider en van een hoger niveau worden. Een belangrijke vorm van ondersteuning is het *geven van uitleg*. Niet alleen het *krijgen* van uitleg blijkt zinvol te zijn, maar ook het *geven* van goede uitleg draagt bij aan een beter begrip. Als iemand uitgebreide uitleg geeft (en dat is iets anders dan alleen het goede antwoord geven) zal hij de informatie op een duidelijke of andere wijze proberen over te brengen.

Het gaat hier om leeractiviteiten zoals het relateren aan bestaande ervaringen of voorkennis, het leggen van relaties en het geven van voorbeelden. Deze leeractiviteiten dragen bij tot een beter en uitgebreider 'netwerk van relaties'

bij de uitlegger. Daarbij komt dat leerlingen vaak elkaars problemen met de stof goed begrijpen, omdat ze de stof ook pas net zelf beheersen.

Conflict

Leerlingen die samenwerken kunnen elkaar niet alleen ondersteunen, maar ook tegenspreken. Men spreekt dan van een conflict. Zo'n conflict ontstaat als blijkt dat groepsleden een probleem elk op een andere manier aanpakken, oplossen of interpreteren. De samenwerkingstaak vereist in dit geval echter dat er een oplossing gevonden wordt. Hiertoe zullen leerlingen hun standpunten moeten verduidelijken en verdedigen. En om tot overeenstemming te kunnen komen, zullen ze hun voorstellingen misschien moeten herstructureren.

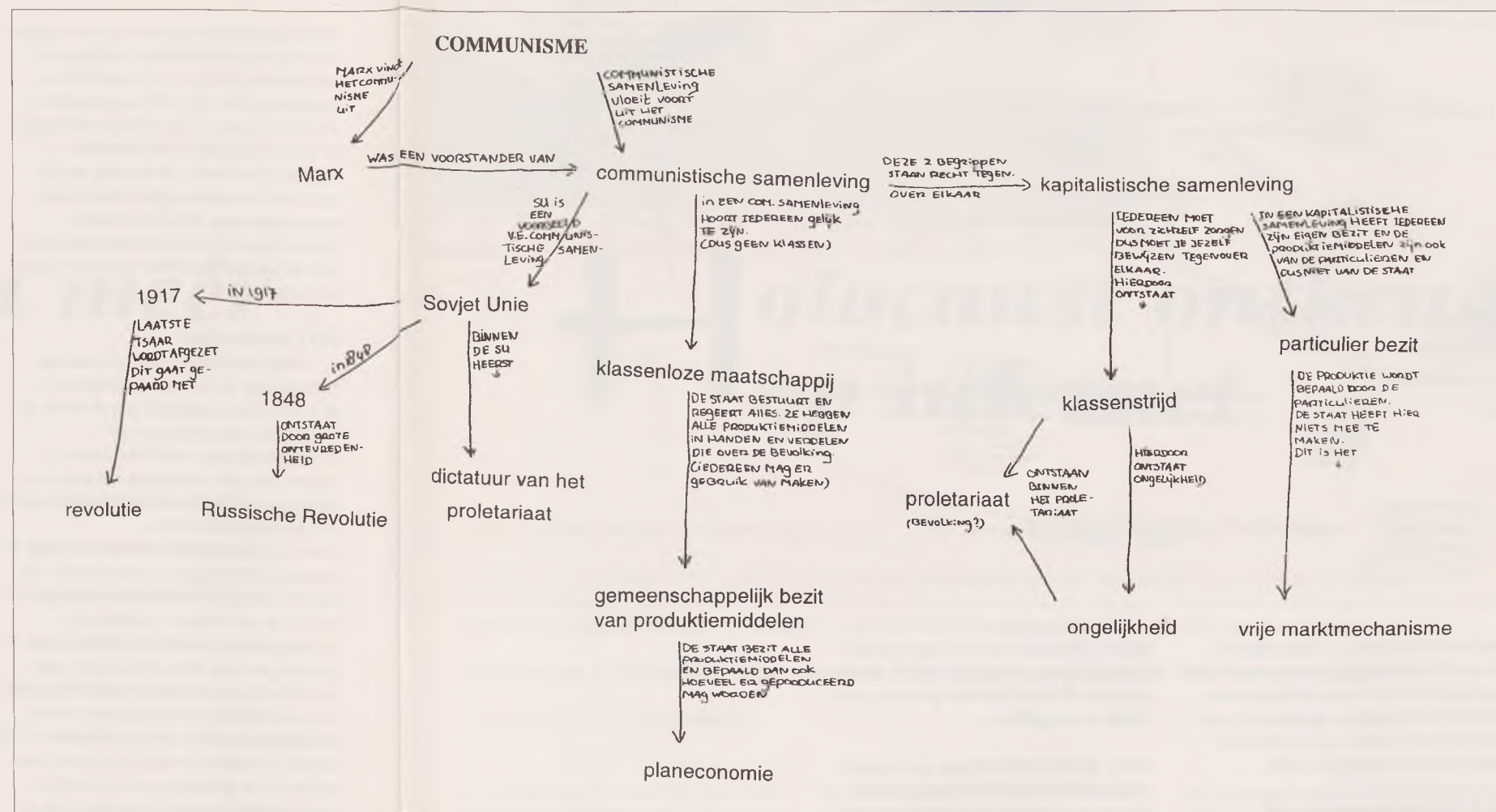
Een conflict kan pas een positief effect hebben op het leerproces als de groepsleden bereid zijn om zich in te spannen om het op te lossen. Ze zullen hiervoor een aantal vaardigheden moeten ontwikkelen, zoals het omgaan met verschillende ziens- of werkwijzen en met competitie en conflict. De groep moet niet alleen resultaat gericht zijn, maar moet ook streven naar het begrippen van elkaar en van de stof.

Eén van de onderzochte tweetallen (leerling c en d) kreeg aan het begin van de opdracht een meningsverschil over de vraag of *particulier bezit* nu wel of niet bij *communisme* hoorde. Hier kwamen ze niet uit, en het meningsverschil kwam steeds weer terug. Hieruit bleek dat de leerlingen gemotiveerd waren om uit te zoeken hoe het allemaal precies zat. Hieronder volgen enkele fragmenten uit het gesprek:

Fragment 3

Leerling d - Ik dacht eh, particulier bezit en communisme
 Leerling c - Dat heb je juist niet meer.
 Leerling d - Jawel, communisme is dat je heel veel particulieren hebt.
 Leerling c - Nee, communisme is dat alles van de staat is.
 Leerling d - Nee, dat is kapitalisme.
 Leerling c - Nee, kapitalisme is toch, dat is kapitaal
 Leerling d - Nee, anders dan staat het er toch niet bij, dan hadden ze het er toch niet bijgedaan?

...
 Leerling d - Maar volgens mij is communisme toch echt particulier bezit



Leerling c - Volgens mij niet, want in Rusland was het toch zo dat, dat alles van de staat was en iedereen gelijk en zo.

Leerling d - Ja, volgens mij was communisme toch particulier bezit.

...

Leerling d - We moeten nu in ieder geval wel beslissen of communisme nu ongelijkheid is of gelijkheid.

Leerling c - Maar volgens mij is het dus echt ongelijk, eh gelijkheid.

Leerling d - Volgens mij is het dus echt communisme, altijd particulier bezit.

Leerling c - Volgens mij dus niet, want wij hebben hier nooit, eh, wij hebben hier geen communisme.

Leerling d - Nee, maar ook geen kapitalisme.

Leerling c - Ja nou. Het is toch dat bedrijven allemaal vrij zijn, het is niet zo dat iedereen precies evenveel verdient.

Leerling d - Vrije marktmechanisme, wij hebben vrije marktmechanisme.

Leerling c - Ja, en we hebben geen communisme (wordt onderbroken)

Leerling d - Nee, we hebben ook geen kapitalisme.

Leerling c - Dus dan hebben we kapitalisme.

Leerling d - Nee, dat hoeft toch niet.

Leerling c - Nou, nou ja, een beetje.

Leerling d - Wij hebben democratie.

Leerling c - Ja, dat is waar.

Om overeenstemming te bereiken worden er argumenten aangevoerd. Bij deze argumenten worden er omschrijvingen van begrippen gegeven, wordt er een vergelijking gemaakt met Nederland, een verband gelegd met een ander begrip (*vrije marktmechanisme*). Kortom voorstellingen worden verduidelijkt en nieuwe relaties worden gelegd.

Uit het onderzoek blijkt, dat het maken van een 'conceptmap' uitnodigt tot een goed gesprek tussen leerlingen over de begrippen en hun relaties. Het aandeel van beide leerlingen in de geanalyseerde gesprekken was vrijwel gelijk. De leerlingen waren erg taakgericht bezig. Er werden weinig uitspraken gedaan die niet met de taak te maken hadden. Gemiddeld 38% van de uitspraken had betrekking op de

betekenis van of de relaties tussen begrippen. Het merendeel van deze uitspraken had betrekking op de relaties tussen begrippen. Slechts een klein percentage van deze uitspraken was onjuist. Een aantal daarvan werden door de ander gecorrigeerd. De opdracht kan dus gezien worden als een geschikte taak om een goede interactie op gang te brengen.

Betere prestaties door samenwerken?

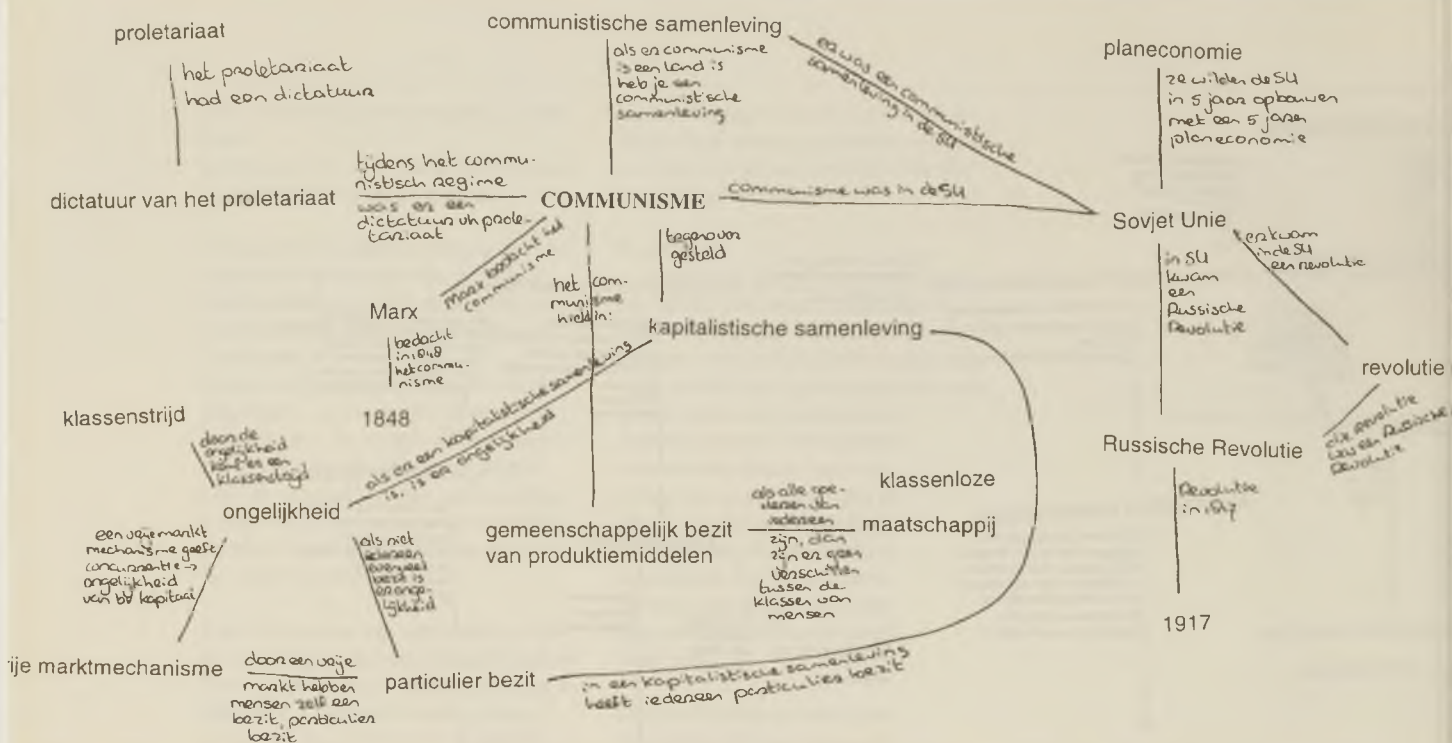
Leidt dit alles nu ook tot betere prestaties? Met andere woorden: hoe scoort de groep die het begrippennetwerk in tweetallen gemaakt heeft ten opzichte van de groep die dit individueel gedaan heeft? Om dit te vergelijken, is gekeken naar het aantal relaties dat de leerlingen benoemd hebben. Het aantal relaties is uitgesplitst in aantal goede relaties en aantal foute relaties.

Het onderzoek bevestigt de gedachte 'twee weten meer dan één'. De leerlingen die samenwerkten wisten gemiddeld meer relaties te benoemen dan de

groep die individueel gewerkt heeft. Ook werden er meer relaties goed benoemd. Gemiddeld wist de groep die had samengewerkt bijna drie goede relaties meer te noemen (op een gemiddelde van 11.5 goede relaties). Dit verschil wordt veroorzaakt door de samenwerking. De leerlingen die individueel werkten, benoemden gemiddeld iets meer relaties fout. De leerlingen gaven zelf ook aan betere resultaten te verwachten als ze het netwerk in tweetallen maakten.

Conclusie

Het maken van een begrippennetwerk stimuleert het gesprek over de betekenis van begrippen en hun relaties. Het nodigt leerlingen uit hun gedachten en voorstellingen onder woorden brengen. Leerlingen ondersteunen elkaar door het geven van feedback en het stellen van vragen. Ze bouwen op elkaars argumenten voort en doordat iedere leerling andere dingen weet kunnen ze elkaar aanvullen. Bij meningsverschillen worden leerlingen uitgedaagd hun ideeën preciezer te formuleren en met behulp van argu-



menten hun stelling te verdedigen. Zo worden leerlingen meer bewust van hun gedachten en voorstellingen en worden de begrippen geplaatst in een netwerk van relaties, wat tot betere kennis van de begrippen leidt.

Het begrippennetwerk in de klas

Op welke manier is de opdracht in een lessenserie te gebruiken? Als eerste kan het netwerk aan het begin van een lessenserie gemaakt worden. Voorwaarde is dan wel dat het onderwerp niet helemaal nieuw is. Het maken van een begrippennetwerk activeert de aanwezige voorkennis en kan, door de samenwerking, de kwaliteit daarvan verbeteren. Aan het eind van de lessenserie kan weer teruggekomen worden op het gemaakte netwerk; leerlingen kunnen deze aanvullen en/of verbeteren. Hierdoor zien leerlingen duidelijk wat ze de afgelopen lessen geleerd hebben.

Het netwerk kan ook alleen als afsluitende opdracht gegeven worden. Het vormt dan eigenlijk een soort samenvatting van de lessenserie. De belangrijkste begrippen en verbanden komen er in terug. Leerlingen kunnen zo controleren of ze de stof begrepen hebben. U kunt als docent eventueel controleren of dat inderdaad het geval is. De netwerken lenen zich uitstekend om vrij snel te kunnen beoordelen of leerlingen de stof begrijpen. En omdat er

bij een netwerk niet één goede oplossing is, is het ook aardig om de netwerken van de verschillende groepjes met elkaar te vergelijken.

Het is zinvol de leerlingen de concept map 'uit het hoofd' te laten maken, dus zonder gebruik te maken van het boek of andere hulpmiddelen. Op deze manier krijgen ze duidelijk zicht op hun eigen kennis. De taak biedt leerlingen de mogelijkheid om op hun eigen kennis en leerproces te reflecteren. Ze krijgen zicht op wat ze al wel en niet weten en begrijpen en ze worden nieuwsgierig naar 'hoe het nu zit'. Dit leidt tot concrete vragen. Deze vragen kunnen leerlingen opschrijven om later op te zoeken. Ook kunnen de vragen klassikaal besproken worden, waardoor ook voorkomen wordt dat leerlingen met onjuiste voorstellingen blijven zitten.

Naast begrippennetwerken waarin begrippen rondom een thema in samenhang gezet moeten worden, kunnen ook andere soorten relaties centraal staan. Bijvoorbeeld een netwerk waarbij chronologie centraal staat of oorzaak en gevolg.

Het samen maken van een begrippennetwerk is dus een opdracht die de kwaliteit van het leerproces van de leerlingen kan verhogen en op vele manieren in de lessen gebruikt kan worden.

Armand Gaikema en Marc de Zwaan

Holocaust ontkend op internet

In dit artikel willen we aandacht vragen voor een educatieve website: 'Holocaust-ontkenning'. Deze site is door ons, onder begeleiding van vakdidacticus Ineke Veldhuis-Meester, ontwikkeld ter afronding van de lerarenopleiding aan de Rijksuniversiteit Groningen. Een leerling, Elia van den Akker, droeg zorg voor de internet-technische uitvoering van het geheel.

ICT-Onderwijs: 'Wie niet met de ICT-ontwikkelingen meegaat, kan op den duur moeilijker een baan vinden, heeft slechter toegang tot allerlei informatiebronnen, kan over een heleboel dingen niet meer meepraten kortom, zal zich steeds minder in onze wereld op zijn gemak voelen'. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: 'Een leerling of leraar die niet met een computer overweg kan, komt langzamerhand steeds meer in een sociaal isolement terecht'.¹

Dit zijn twee wel erg dramatische uitspraken waarmee een snelle implementatie van het in 1997 gelanceerde overheidsprogramma *Investeren in voor-sprong* gerechtvaardigd wordt. Na het jaar 2002 moet informatie- en communicatietechnologie volledig deel uitmaken van het voortgezet onderwijs. Voor elke tien leerlingen zal er dan tenminste één geavanceerde computer beschikbaar zijn. Er zal nog veel werk verzet moeten worden, aangezien er in het schooljaar 1997/1998 sprake was van gemiddeld zo'n vijfendertig scholieren per computer.² Om nog maar te zwijgen over de afwezigheid van goede netwerken en ICT-beheerders binnen de schoolmuren!!

En de leerlingen zelf? In een atheneum 4 groep, die de opdrachten van de in deze *Kleio* besproken website in het afgelopen schooljaar uitvoerde, had twintig procent van de leerlingen enige ervaring met Internet. Dit hoeft natuurlijk niet representatief te zijn. Feit is echter wel dat deze zelfde leerlingen in 1999/2000 voor hun examendossier bij één of meer van de praktische opdrachten gebruik moeten maken van toepassingen van informatie en communicatie technologie.³

Het maakt blijkbaar niet uit dat bij de invoering van ICT niet het vak Geschiedenis, maar de vakken Nederlands en vreemde talen de prioriteit hebben.⁴ Reden te meer om als 'coach' Geschiedenis nu al zoveel mogelijk vertrouwd te raken met de mogelijkheden die ICT het vak biedt. Zowel op cd-rom als op Internet krijgt de docent prachtig lesmateriaal aangetreft.

Met het ontwikkelen van de website *Holocaust-ontkenning* hopen we tegemoet te komen aan de (groeijende) behoefte aan multimediale leermethoden voor het vak geschiedenis. Want ook bij de ontwikkeling van lesprogramma's voor de computer krijgen

de reeds genoemde vakken Nederlands en vreemde talen voorrang.⁵

Holocaust-ontkenning is een praktische opdracht met een studielast van twaalf uur en is uitermate geschikt om als onderdeel van het examendossier te worden opgenomen. De website is online te bezoeken op het Internet onder <http://www.inn.nl/-akker/ontkenning.html>.

Door leerlingen een aantal sites op internet te laten onderzoeken willen we inspelen op meerdere doelstellingen van de Tweede Fase. Naast het gebruik van ICT in de geschiedenisles wordt handen en voeten gegeven aan een andere onderwijsvernieuwing: het samenwerkend leren.⁶ *Holocaust-ontkenning* is namelijk een op maat gesneden opdracht voor groepjes van twee of drie leerlingen. Het leerresultaat van de groepsoopdrachten wordt getoetst in de vorm van een essay. Mede gezien het feit dat leerlingen met (Engelstalige) internet pagina's van een behoorlijk niveau moeten werken, is de opdracht het meest geschikt voor havo 5 en vwo 5/6, maar met begeleiding van de docent is hij voor vwo/havo 4 ook uitvoerbaar).



Links Elian van der Akker,
rechts Marc de Zwaan.

Het onderwerp: Holocaust-ontkenning

Er is een groep mensen op deze wereld die de bureaucratisch georganiseerde massamoord op miljoenen joden door de nazi's tijdens de Tweede Wereldoorlog ontkent. Zij noemen zichzelf 'revisionisten'.

Voor de een zijn deze mensen racisten, antisemieten, kwaadaardige leugenaars of gevaarlijke rechtse extremisten, die aanhangers zijn van de nationaal-socialistische ideologie. Voor anderen (dit is een kleinere maar groeiende groep!) gaat het om een alternatieve visie, in het ergste geval om bijzondere zonderlingen die op zijn minst een eerlijke kans moeten krijgen om hun argumenten in een openbaar debat te verdedigen.

Met name jongeren staan open voor de revisionistische versie van de geschiedenis. De aanhangers ervan bespelen ze op subtiele wijze. In het huidige postmodernistische deconstructivistische denken bestaat er immers geen objectieve waarheid. Bovendien gaan in ons tijdperk van Oliver Stone's *JFK* en de populaire *X-Files* tv-serie samenzweringstheorieën erin als zoete koek. Dus ook die van de revisionisten, die zeggen dat de Holocaust een leugen is, bedacht door Amerikaanse zionisten en de staat Israël om Duitsland te dwingen tot eeuwigdurende herstelbetalingen. De gaskamers zijn, beweren ze, na de oorlog door Hollywood gebouwd.

In een eerdere uitgave van *Kleio* (1993/4) is door Martijn van Hennik reeds aandacht besteed aan verschillende vormen van Holocaust-ontkenning. Voor dit artikel is het van belang om te weten dat revisionistische ideeën op grote schaal worden verspreid via het

Internet door organisaties als het Amerikaanse Institute of Historical Review (IHR).

Hoofddoel van de website

Een belangrijke stelling van deze zogenaamde (want volledig onwetenschappelijk te werk gaande) revisionisten is dat het nazi-regime de jodenvervolgving en vernietiging niet heeft georganiseerd en uitgevoerd. Het hoofddoel van de website is dat leerlingen in een eigen onderzoek deze stelling kunnen weerleggen. Om aan te tonen dat deze stelling niet houdbaar is moeten leerlingen hun bewijzen halen uit bronnen die op het World Wide Web worden aangereikt.

Om ons hoofddoel te bereiken is de internetopdracht opgedeeld in een aantal stappen, A t/m E. De eerste stap houdt in dat leerlingen een *Volkskrant*- en een *Vrij Nederland*-artikel moeten bestuderen, die verschillende vormen van Holocaust-ontkenning beschrijven. (Deze artikelen hebben we op de website gezet. Een mogelijke extra stap laat de leerlingen een standpunt innemen in een maatschappelijke discussie: Holocaust-ontkenning wettelijk verbieden of met historisch bewijsmateriaal weerleggen?). De genoemde artikelen stellen de leerlingen in staat drie deelvragen te beantwoorden: WIE zijn de ontkenners, WAAROM ontkennen zij de Holocaust en OP WELKE MANIER ontkennen ze de Holocaust.

Tijdens de hierna volgende stappen worden de leerlingen op weg geholpen een goed essay te schrijven. Dat wil zeggen een verhaal met een inleiding,

een uitwerking en een conclusie. Uiteindelijk geven ze in dit essay antwoord op de volgende hoofdvraag: *bestaat er bewijs dat de nazi's de moord op miljoenen joden georganiseerd en uitgevoerd hebben? Zo ja, welk bewijs?*

Wat zien de leerlingen zoal

In één van de stappen worden de leerlingen geconfronteerd met de site van de Amerikaanse revisionist John Ball. Op grond van analyses van geallieerde luchtfoto's uit de Tweede Wereldoorlog, eigen onderzoek in Auschwitz-Birkenau en door hemzelf gemaakte 3-D kleurenkaartjes komt Ball tot de volgende uitspraken: *'One by one Auschwitz, Treblinka, Belzec, and Majdanek "death camp" rumours and myths are destroyed by the powerful and irrefutable air photo evidence (...) air photos and ground photos [show] healthy, happy, relaxed, well-fed inmates'.*

Op zijn site laat Ball onder andere twee luchtfoto's zien van Auschwitz-Birkenau. De een is gedateerd voor, de ander na de bevrijding door sovjettroepen. Het enige verschil tussen deze foto's is dat alleen op laatstgenoemde foto luchtgaten in het dak van een gaskamer zichtbaar zijn. Deze luchtgaten werden gebruikt om de dodelijke blauwzuurgas-korrels de gaskamer in te gooien.

Voor Ball is dit het bewijs dat de CIA met de foto's geknoeid heeft. In zijn visie waren de gaskamers niets anders dan sauna's.

Op het Internet is ook een organisatie actief die sites vervaardigt waarop stellingen van Holocaust-ontkenners weerlegd worden met historisch bewijsmateriaal. Deze organisatie noemt zich NIZKOR wat in het Hebreeuws betekent: wij zullen herinneren. NIZKOR onderzoekt stellingen van revisionisten en geeft aan waar de zwakke plekken in hun redenering liggen. Bijvoorbeeld het idee van een joodse samenzwering, opgezet rond 1941. Wil er sprake zijn van een dergelijke samenzwering, zo stelt NIZKOR, dan hebben de samenzweerders een magnifiek stukje werk afgeleverd. Neem bijvoorbeeld de dagboeken van Goebbels. Deze beslaan zo'n zeventienduizend pagina's (ze waren bijna afgedankt als oud papier) en maken slechts op enkele plaatsen

melding van de voorgenomen vernietiging van de joden. Hebben joodse samenzweerders al die pagina's geschreven, opdat de wereld die paar zinnen, diep weggestopt in het manuscript, kon ontdekken?!

Daarnaast moeten de samenzweerders de talloze zogenaamde kampoverlevenden gedwongen hebben de nazi's te beschuldigen van grove misdaden en het daarbij voor elkaar hebben gekregen om honderden top-Nazi's te dwingen misdaden te bekennen die zij nooit hadden begaan. Ook moeten zij de honderden valse documenten tussen officiële stukken van het Derde Rijk hebben gestopt, die na de oorlog zijn ontdekt. Dit laatste in veel gevallen ook nog eens door puur toeval of geluk. Kortom: NIZKOR biedt ideaal materiaal voor argumenten tegen holocaust-ontkenning.

Voorbereiding

De zelfstandige groepsopdracht op Internet richt zich uitsluitend op de ontkenning van de Holocaust. Het verdient aanbeveling om de leerlingen eerst kennis te laten maken met de systematische vernietiging van de joden tijdens de Tweede Wereldoorlog (voorzover hen dat nog niet uitgebreid is uitgelegd in voorgaande jaren). In een aantal lessen kan de geschiedenis van de jodenvervolgung en de historische achtergronden van de holocaust behandeld worden. Wij hebben het in *Kleio* nummer 3 (1998) aangeprezen boek van de maand *Zeg dat we het niet vergeten, het verhaal van de Holocaust* van Susan D. Bachrach gebruikt. Onderwerpen die in dit boek aan bod komen zijn: de wortels van het antisemitisme, Hitlers ras-senleer, de Neurenbergerwetten, maatregelen tegen de joden, de Wannsee-conferentie, de Einsatzgruppen en de concentratiekampen. Leerlingen die nog weinig kennis hebben opgedaan van de Holocaust kunnen op deze manier beter worden ingeleid in de stroming van het negationisme (wij, als historici, gebruiken deze term liever dan de wat meer eer-volke term 'revisionisme'). Met deze kennis kunnen zij zich beter een mening vormen over de holocaust-ontkenning.

Dat een solide basiskennis nodig is, wordt duidelijk bij het bezoeken van een revisionistische site. Je zou bijna aan het twijfelen worden gebracht!

De leerling centraal

Onze website biedt de leerlingen veel informatie, maar wij kunnen niet ontkennen dat we hiermee de kaders van het lesgeven in de klas (zonder gebruik van ICT) slechts voor een deel hebben doorbroken. Een docent zou ook op papier de bronnen en de bijbehorende opdrachten hebben kunnen geven.

Van de betekenis van Internet voor het onderwijs moet je je overigens op het moment niet teveel voorstellen. Het gebruik van Internet als onderdeel van een ICT-beleid levert soms oplossingen voor problemen die er eigenlijk niet waren en biedt door de oriëntatie op feiten onderwijskundig vaak weinig nieuws. Verder is men met het geboden lesmateriaal nog erg gericht op docenten. Op Internet vertaalt zich dit in lessenseries, die vooral de docent begeleiden.

ICT biedt naar onze mening meer innovatie als het Internetgebruik duidelijk op de leerlingen is gericht. Vandaar ook dat wij een opdracht op Internet hebben ontworpen waar leerlingen mee aan het werk konden.

De praktische internet-opdracht hebben we uitgevoerd in vwo-4 groepen van het Augustinus College in

selsing bood en veel informatie voor het werkstuk gaf. Ook met betrekking tot het leeraspect van internetgebruik gaven enkele leerlingen te kennen dat ze een aantal inzichten rijker waren geworden.

"Alles wat erop staat moet je niet meteen voor waar aannemen" en *"niet alles direct geloven, wel kritisch zijn omdat niet alles op Internet waar is"*, waren bijvoorbeeld opmerkingen van leerlingen die aantoonde dat ze niet alleen hadden geleerd informatie van Internet af te halen.

Dat enthousiasme en interesse zeker aanwezig waren, uitte zich op beide scholen in een grote inzet en fraaie essays als eindproducten.

De website die wij hebben ontworpen laat de leerlingen een pad volgen waar-bij zij de bronnen krijgen aangereikt. Voor docenten die naast het gebruik van onze website leerlingen helemaal zelf willen laten "zwemmen" c.q. "surfen" op Internet biedt het onderwerp Holocaust-ontkenning heel veel alternatieve mogelijkheden. Aan de leerlingen kan de opdracht worden gegeven aanvullende bewijzen te zoeken voor de moord op miljoenen joden georganiseerd en uitgevoerd door de nazi's. Met behulp van één of twee internet-adressen die als startpagina's dienen,

Holocaust-ontkenning



Armand Gaikema & Marc de Zwaan

Groningen en het Drachtster Lyceum te Drachten. Uit evaluaties bleek dat het werken met Internet in de geschiedenisles met veel enthousiasme en lovende woorden werd begroet. Het commentaar van leerlingen kwam erop neer dat er veel meer informatie in veel kortere tijd werd verkregen, dat het werken met Internetpagina's veel afwis-

sen konden leerlingen zelf op onderzoek uitgaan.

Websites die zich uitstekend lenen voor deze vormen van door de leerlingen uit te voeren 'ontdekkingstochten' zijn:

Cybrary of the Holocaust:

<http://remember.org/index.html>

het NIZKOR project: <http://www.nizkor.org/objectives.html>



De *Cybrary of the Holocaust* biedt een link naar pagina's die de berechting van Adolf Eichmann uitgebreid uit de doeken doen. Leerlingen kunnen hier onder meer de verklaring vinden, die Eichmann voor de rechtbank gaf. Deze toont aan dat hij zich niet alleen slachtoffer waande van het nationaal-socialistische politieke systeem, maar dat hij bovendien de schuld van de massamoorden min of meer in de schoenen schoof van mensen als Rudolf Höss (kampcommandant van Auschwitz). Leerlingen zouden uit deze verklaring voor de rechtbank, die woord voor woord is gepubliceerd op de site, prachtig impliciet bewijsmateriaal kunnen halen van de georganiseerde massamoord en het bestaan van de gaskamers.

Waarom deze website?

Waarom moeten nu juist die zondelingen die de Holocaust ontkennen het onderwerp van een lessenserie worden? Ze zijn niet meer dan een kleine, te verwaarlozen minderheid die er niet of nauwelijks (nog) in geslaagd is om de geschiedschrijving enigszins te beïnvloeden. Maar onderzoek van een marginaal verschijnsel kan van veel betekenis zijn voor de leerlingen. Met dit onderwerp kan leerlingen duidelijk worden gemaakt waarom ze zich met geschiedenis moeten bezig houden. Het bestuderen van de Holocaust-ontkenning maakt hen tot mensen die in staat zijn een aantal onjuiste beweringen te herkennen en met historische feiten te weerleggen.

De studie van de Holocaust-ontkenning is belangrijker dan het onderwerp zelf doet vermoeden. Natuurlijk zijn wij van

mening dat Holocaust-ontkenners zeker niet behandeld moeten worden als min of meer gelijkwaardige partners in de historische discussie. Toch kan enige vertrouwde met hun standpunten voor de leerlingen van betekenis zijn. Dat kan bijdragen tot een beter inzicht in de manier waarop in onze cultuur de herinnering aan één van de meest tragische gebeurtenissen wordt vast gehouden.

De ervaring en herinnering aan deze gebeurtenis heeft mede vorm gegeven aan ons idee van misdaden tegen de mensheid en menselijkheid. Enkel een traumatische ervaring als die van Auschwitz heeft onze diepgewortelde democratische politieke cultuur met een sterke nadruk op mensenrechten zeker beïnvloed. Kennis van de argumenten die door holocaust-ontkenners worden gebruikt, en dan met name ook van de manier waarop een organisatie als NIZKOR deze weerlegt, biedt

de leerling inzicht in de wijze waarop historische kennis tot stand komt. Daarnaast vormt het revisionisme ook een mooie test-case om de grenzen van de algemeen geaccepteerde vrijheid van meningsuiting te onderzoeken. De bescherming van de 'historische waarheid' tegen aantijgingen van Holocaust-ontkenners heeft sommige landen ertoe gebracht om de verspreiding van hun ideeën te verbieden. Een aantal wetenschappers (als voorbeeld worden Meindert Fennema en Deborah Lipstadt aangehaald op de website) verwerpen een verbod op Holocaust-ontkenning. Niet omdat ze de negationistische visies aanhangen, maar omdat ze een juridische maatregel niet als de beste oplossing zien om deze visies te ontkrachten.

Om de woorden van de Belgische historicus Georgi Verbeek te gebruiken: *'Ze verdienen niet het wetenschappelijk sérieux, dat ze zelf zo krampachtig nastreven. maar het is nodig om kennis te nemen van hun argumenten om ze op een correcte manier te kunnen weerleggen en de invloed ervan efficiënt te bestrijden'*.

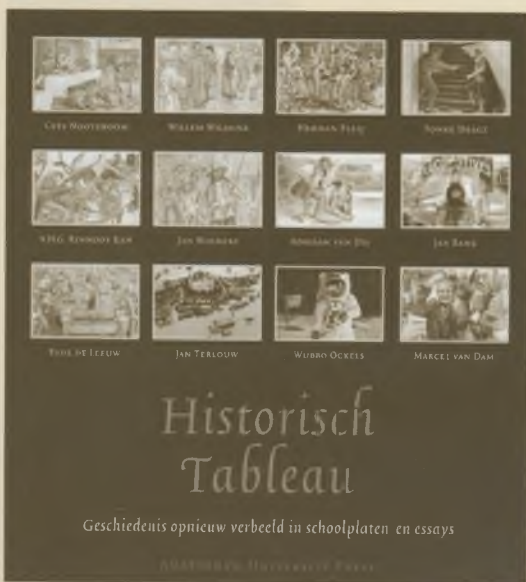
Noten

1. Zie respectievelijk www.pmvvo.nl/beleidsterreinen/icttechnologie.htm, www.ictonderwijs.nl en www.minocw.nl/infotech/actie_id.htm
2. Zie www.minocw.nl/infotech/actie-p5.htm
3. Jan Snickers & Peter Wester, *Geschiedenis en staatsinrichting. Voorlichtingsbrochure havo/vwo* (SLO, Enschede 1996) 35.
4. www.ictonderwijs.nl/09/10.htm
5. www.ictonderwijs.nl/05/09c.htm
6. Snickers & Wester, *Geschiedenis en staatsinrichting*, 35.



Kees Bogaerts

Wat iedere Nederlander zou moeten weten



Bespreking van:
Herman Beliën en Monique
van Hoogstraten,
*'De Nederlandse geschiedenis
in een notendop'*
(Prometheus, Amsterdam
1998) 120 blz., f16,90.
Gijs van der Ham,
'Geschiedenis van Nederland'
(Uitgeverij Nieuwezijds,
Amsterdam 1998) 127 blz.,
f19,90.
Frits van Oostrom (red.),
*'Historisch Tableau.
Geschiedenis opnieuw
verbeeld in schoolplaten en
essays'* (Amsterdam
University Press 1998)
176 blz., f49,90.

Het stof dat het verschijnen van het verslag van de Commissie-De Wit deed opwaaien lijkt inmiddels gezakt. Daarmee is het harde oordeel dat de commissie velde, hoe elegant ook verpakt, nog niet van tafel verdwenen. Het geschiedenisonderwijs scoort, aldus de door de commissie bevroegde 'samenleving' een vette onvoldoende op het gebied van overzichtskennis. De balans is zoek.

De verhouding tussen kennis en vaardigheden moet nodig worden bijgesteld. Een sliert aanbevelingen is door mevrouw Netelenbos, toen van onderwijs – nu van verkeer, in dank aanvaard.

De volgende ronde zal moeten gaan om het scoren met de aanbevelingen van het gezelschap. Wat zal er op den duur terecht gaan komen van haar eis dat niet speciaal vaardigheden als duurzaam – en dus ook toetsbaar – resultaat van het geschiedenisonderwijs moeten gaan gelden, maar daarnaast ook een stevig part algemene, feitelijke overzichtskennis?

Het is duidelijk dat de voorstellen van de commissie een project van lange adem inhouden: de invoering van andere geschiedenis op de basisschool, een daarop afgestemd veel uitgebreider geschiedenisonderwijs op de pabo, de aanpassing van de basisvorming tot een programma op vbo/mavo niveau dat voor havo/vwo-leerlingen aangevuld moet worden met een nog te ontwikkelen speciaal plus-pakket, en als klap op de vuurpijl, uiteindelijk nog de invoering van (weer) een herzien eind-examenprogramma.

Tegen die tijd zijn we minstens zo'n tien à vijftien jaar en heel wat kerndoele en staatssecretarissen van onderwijs verder. Een cynicus zal opmerken dat het rijkelijk naief is om je voorstellen afhankelijk te maken van een consistent regeringsbeleid over zo'n lange periode. Een optimist kan inbrengen dat er nu genoeg tijd is om tot consensus te komen over wat die overzichtskennis nu eigenlijk moet inhouden en over de manier waarop dit alles bij leerlingen getoetst zou kunnen worden. Het antwoord op die vragen hebben staatssecretaris en commissie wijselijk aan anderen overgelaten. Geen domweg terug naar de oude jaartallenlijstjes, maar wat dan wel?

Bij de oplossing van deze kwestie kan het nog goed spannend worden rond de door De Wit c.s. zo wervend geprojecteerde nieuwe balans tussen kennis en vaardigheden.

Ook uitgevers zien al alle kritiek op het onderwijs en de smadelijke resultaten van de enquêtes naar de historische kennis van Kamerleden en studenten wel iets in het brede overzicht. Wie zich afvraagt wat zoiets nu eigenlijk in de praktijk inhoudt, kan sinds kort bij een tweetal werkjes terecht.

Kort na elkaar verschijnen *De Nederlandse geschiedenis in een notendop*, een van een strijdbaar inleiding en een even strijdbaar motto ('wat elke Nederlander van de vaderlandse geschiedenis moet weten') voorziene boekje van Beliën, docent aan de universiteit van Amsterdam, en publiciste Van Hoogstraten en *Geschiedenis van Nederland*, een door de huidige voorzitter van het KNGH geïnspireerd boekje van de historicus Van der Ham.

Beide werkjes van iets meer dan 100 pagina's ambiëren om de 'Nederlandse' geschiedenis opnieuw voor een breed publiek op een overzichtelijke manier toegankelijk te maken: een minimum aan notendopkennis: precies datgene wat het door 'de samenleving' zo gemaakte geschiedenisonderwijs verzuimt om aan de leerlingen mee te geven.

Laten we eens zien wat die nu eigenlijk missen.

Notendopgeschiedenis

Overmoedige Germaanse stammen krijgen bij Beliën en Van Hoogstraten lang vergeten namen, de aanwezigheid van haringen boven Schotland, blijkt belangrijke gevolgen gehad te hebben, Lodewijk Napoleon was niet alleen Napoleons broer maar ook konijn van Holland, de Marshall-hulp danken we onder meer aan de biskwietjes van vader Drees, en terwijl Nederland tot de zestiende en zeventiende eeuw minder Nederlands was dan een niets vermoedende leek misschien zou denken, gold dit voor Limburg, zo lezen we bij Van der Ham, zelfs nog tot ver in de negentiende eeuw... Leuk is ook om te lezen dat Beliën beweert dat de kralen van zijn verhaal niet te rijgen zijn zonder de Slag bij Nieuwpoort, terwijl dit traditionele hoogtepunt in het andere boekje geheel ongenoemd blijft. Van der Ham heeft, meer dan Beliën en Van Hoogstraten, geprobeerd om z'n relaas rond bepaalde thema's uit te werken, maar dat neemt niet weg dat beide notendop-verhalen elkaar in veel opzichten overlappen.

Al met al bieden de boekjes geschiedenisleraren en andere historici dragelijke

lectuur voor enkele snelle namiddag-uurtjes.

Je zou bij dit soort boekjes verwachten dat de auteurs – minstens een beetje – duidelijk hadden gemaakt wat naar hun mening 'geschiedenis van Nederland' nu eigenlijk wel en niet is en waarom een dosis snelle overzichtskennis van die geschiedenis niet alleen interessant, maar soms ook best wel handig kan zijn. In plaats daarvan vergasten Beliën en Van Hoogstraten de argeloze lezers op een tirade, waarvan de strekking is dat het in het onderwijs met geschiedenis niets is en dat het tijd wordt om na alle modieuze modernismen eindelijk weer eens de feiten, opgepoetst en afgestoft, opnieuw hun welsprekende taal te laten spreken. Van der Ham is gelukkig wel zo verstandig om direct al duidelijk te maken dat 'de' geschiedenis van Nederland niet



bestaat en dat Nederland weliswaar wel bestaat, maar, eerlijk gezegd, nog maar enkele eeuwen.

Of die geschiedenis van Nederland nu meer thematisch of door geboren feitenbreiers gepresenteerd wordt: dit soort beknopte boekjes kan uiteraard weinig meer ambiëren dan in kort bestek klokken en klepels netjes op de hun toekomende plaats te krijgen. Het keurig presenteren van zo'n klokken-spel is – dat valt na twee keer zo'n honderd pagina's informatie duidelijk in het oog – geen bijzonder inspirerend karwei.

Geschiedenis van Nederland



Dij van der Meer



Het is dan ook de vraag of de door flapteksten en voorwoorden aangesproken kopers deze twee boekjes in de kast zullen leggen met het voldane besef dat de in het onderwijs zo pijnlijk gevallen gaten nu eindelijk zijn opgevuld.

Historische beeldvorming, maar dat vertelt helaas geen van beide schrijvers erg duidelijk, is nu juist niet hetzelfde als het presenteren van een zogenaamd algemeen geldend en strikt feitelijk overzichtsverhaal. Wanneer tot de verbeelding sprekende kapstukken voor dit soort overzichtsverhalen ontbreken of genegeerd worden, resteren weinig boeiende encyclopedietjes die hoogstens staat kunnen maken op informatieve helderheid, correctheid en overzichtelijkheid. Die zijn niet gelijk te stellen aan een geschoold historisch besef en een goed functionerend inzicht in traditie, erfgoed en overlevering.

Historisch besef en besef van historisch erfgoed zijn voor het grote publiek – en waarom zou dat voor leerlingen, Kamerleden en andere gewone mensen anders zijn – niet in de eerste plaats een kwestie van louter feitelijke, helder en duidelijk gepresenteerde, overzichtskennis. Historisch besef bestaat in de samenleving vooral bij de gratie van een, vaak weinig geordende, reeks sterk tot de verbeelding sprekende 'historische beelden'. Beelden die ooit eens opgeroepen werden door het spreekwoordelijke verhaal van de magistraal vertellende leraar, of door traditionele of moderne visualisering en dramatisering, zoals we die kennen van de platen van Isings en andere vroegere illustratoren, of – meer eigentijds – van video-films en tv-series die het verleden in een krachtige en tot de beleving

sprekende verbeelding samenballen. Het is niet alleen een product van het onderwijs.

Zo maakt *Blackadder* koningin Elisabeth en de Eerste Wereldoorlog tot 'geschiedenis' en *Mash* de oorlog in Korea. Zulk historisch besef is, hoe weinig verantwoord en 'ongeschoold' ook, springlevend en kan het heel goed stellen zonder opgedrongen feitenreeksen. De Wits onvoldoende voor de Nederlandse schoolgeschiedenis mag een nare zaak zijn, maar je moet deze boekjes gelezen hebben om te zien dat dit soort overzichten in elk geval geen alternatief biedt. De door De Wit aanbevolen nieuwe balans tussen kennis en vaardigheden, kan er beter een zijn tussen kennis, vaardigheden en verantwoord beeldvorming.

Over het belang en de aard van die beeldvorming stond in de vorige *Kleio* een mooi en overtuigend artikel van Frijhoff. Verhaal, visualisering, video als combinatie van beeld en geluid zijn daarbij op school patente hulpmiddelen. Daarmee begint 'historisch besef' en niet bij een overzicht van aan elkaar geprate feiten. Leraren hebben daar kennelijk meer gevoel voor dan de door de Commissie De Wit geraadpleegde representanten van 'de samenleving'.

Wie de twee notendopgeschiedenissen met meer dan plichtsbef kan lezen en verteren moet wel uitzonderlijk goed geschiedenis op school gehad hebben. Anderen zullen er veel minder aardigheid aan beleven.

In een boekwinkeltje zag ik dit ook treffend geïllustreerd: de twee overzichtswerkjes stonden ergens verstopt op de plank geschiedenis, maar bij de kassa lag een opvallende stapel van het door Frits van Oostrom geredigeerde schitterende platenwerk *Historisch Tableau. Geschiedenis opnieuw verbeeld in schoolplaten en essays*.

Historische tableaux

Het verleden zoals dat vroeger werd overgeleverd met behulp van schoolplaten: daar gaat dit mooi uitgegeven boek over. Prominente Nederlanders kozen een moment uit de geschiedenis dat een historische schoolplaat zou verdienen, daarbij schreven ze een beschouwing. Veel van de platen zijn van Isings, maar voor meer dan twintig 'momenten' (Maarten Van Rossums moment duurt overigens een jaar) werd een nieuwe

plaat gemaakt door hedendaagse kunstenaars.

Als de uitkomst van de vierentwintig gesprekken van de Commissie-De Wit met vertegenwoordigers van politiek-maatschappelijke stromingen in de Nederlandse samenleving al mogen leiden tot conclusies over wat 'de samenleving' verwacht van geschiedenisonderwijs dan zou deze bundel misschien wel kunnen worden bekeken als een impressie van wat voor een tamelijk breed samengestelde groep van prominente Nederlandse intellectuelen de meest cruciale thema's zijn voor historische beeldvorming over het verleden van ons deel van Europa.

Zo kijken we eerst naar de invloed van de Romeinse cultuur, de rol van steden, adel en de kerk (kloosters en kathedraal) in de Middeleeuwen, de Opstand en Willem van Oranje en veel Gouden Eeuw. Daarna maakt het auteurscollectief een forse sprong door de tijd tot diep in de negentiende eeuw en dan volgt een verdere verzameling hoogte- en dieptepunten: van slavernij in Suriname tot en met de val van de Berlijnse muur en Srebrenica. Deze twee laatste keuzes uit het boek zijn onmiskenbare vingervijzingen ervoor dat Nederlandse geschiedenis meer dan ooit geschiedenis van Nederland in de wereld is geworden. Opvallend is, vanuit het idee van 'overzicht', dat de achttiende eeuw voor de samenstellers van dit kleurrijke boek kennelijk een dode tijd is.

Het tableau van Van Oostroms achten- en twintig prominenten bevat wel veel tot de verbeelding sprekende kapstukken voor allerlei soorten historische informatie, maar de prenten en daarop aansluitende beschouwingen bieden zeker geen samenhangend en aaneensluitend geheel.

Sommige auteurs geven bij de door hun gekozen platen een afstandelijke en formele – soms ook wat leuterige – uitleg van het afgebeelde, anderen bieden in hun bijdrage vooral een reeks van aansluitende zakelijke wetenswaardigheden en achtergrondgegevens en een enkeling spiegelt de plaat in een fraai bedacht schoolmeestersverhaal van eigen maaksel, zoals oud *Kleio*-redacteur Van Hooff die een tekst schreef die qua verbeeldingskracht kan wedijveren met de plaat zelf. Een enkele contribuant aan de bundel, Jan Wolkers, leverde zowel plaat als tekst. De prent is een intrigerende



's Gravenhage, 20 augustus 1672. De moord op de gebroeders Johan en Cornelis De Witt. Schoolplaat van Jan Wolkers, die ook de toelichting schreef.

afbeelding van de gebroeders De Witt, als martelaren eigenlijk, en daarbij hoort een tekst die verteld moet zijn wil de prent betekenis krijgen.

Kees Fens vond in een prent van Isings de inspiratie voor een beschouwing over een plaat uit zijn eigen schooltijd, een nooit vergeten afbeelding van 'Het leven in het middeleeuwse klooster'. Zijn beschouwing is een boeiende tekst over de kracht en de retoriek van dergelijke verbeeldingen. Historisch besef kan niet zonder krachtige beelden, maar, zo maakt hij duidelijk, diezelfde beelden vernauwen ook de toegang tot het verleden. Zonder historische kennis van zaken en zonder inzicht in de aard van historische kennis en van historische beelden is zulk historisch besef misschien wel meer last dan lust, meer beperking dan kracht.

Notendoppen, tableaux en de nieuwe balans

Historisch Tableau van Van Oostrom c.s. is met z'n structuurloze verscheidenheid aan mini-thema's met platen en tekstjes evenmin een (vervangend) schoolboek als de twee zojuist besproken notendop-geschiedenissen. Voor leraren en alle anderen die geïnteresseerd zijn in de veelheid van mogelijke varianten van historische verbeelding en beeldvorming biedt het boek wel een kleurrijke en boeiende staalkaart van manieren om verbeelding, informatie, beeldvorming en verhaal bij elkaar te brengen.

Het is precies deze dimensie van schoolgeschiedenis waar het rapport de Wit, gebiologeerd als de commissie was door de schijntegenstelling tussen feitelijke kennis en vaardigheden, onvoldoende aandacht voor heeft gehad. De nieuwe balans die de Commissie-De Wit zijn opdrachtsgeefster voorschotelde is te simpel en te academisch voorgesteld als alleen een balans tussen kennis en vaardigheden. Dat is de les die Van Oostroms mooi uitgegeven prentenverzameling leraren kan helpen trekken.

Een goed afgestemde balans zou er een moeten zijn tussen kennis, vaardig-

heden én verantwoorde, in kennis en vaardigheden ingebedde, beeldvorming. Van die drie aspecten zijn vooral de eerste twee generaliseerbaar. Ze kunnen, zoals in de basisvorming ook het geval is, in landelijke toetsen aan de orde worden gesteld. Het derde is meer het individuele, persoonlijke en daarom ook vaak plaats- en persoonsgebonden resultaat van de interactie tussen leerling en leraar. De inzet ervan is dat leerlingen, bij alle zakelijke informatie en oefening, de sensatie van een écht verleden niet onthouden blijft. Het vergroot de mogelijkheden om leerlingen te leren om op een verstandige manier om te gaan met historische beelden en beeldvorming.

Wie alleen voor 'kennis en/of vaardigheden' in de klas oog heeft komt te makkelijk en ten onrechte tot de eenzijdig negatieve beoordelingen van de lespraktijk, die in de media zoveel aandacht hebben getrokken. Het gaat op school, al jaren, om méér dan louter kennis en vaardigheden.

Maar met dit alles is, helaas, nog niet gezegd dat de Commissie-De Wit zich tot spreekbuis heeft gemaakt van een volslagen misplaatste ongerustheid over het geschiedenisonderwijs. Niet alleen in de hier besproken boekjes blijkt het tot leven wekken van de kennis van het verleden een problematische zaak. Er zijn wel degelijk, ook in het onderwijs zelf, problemen.

– De beklemtoning van 'hogere, niet direct toetsbare doelen' om het schoolvak te rechtvaardigen is, achteraf bekeken, niet zo vruchtbaar geweest. De werelden van doelen en praktijk groeiden uit elkaar. De ruimte ertussen raakte bezet door een aantal heilige huisjes en oude en nieuwe halve waarheden, zowel op het gebied van kennis als op dat van vaardigheden.

– Het leerplan is meestal thematisch-cursorisch terwijl de afsluiting in het examen strikt thematisch is. Op herhaling rust vaak een taboe. Het idee dat thema en overzicht elkaar niet verdragen is wijd verbreid. Leerlingen kunnen de in eerder jaren geleerde proefwerkstof meestal gewoon vergeten. Als klap op de vuurpijl bewijzen, jaar in jaar uit, de uitwisselbaarheid en toevaligheid van de eindexamenonderwerpen de overbodigheid van de het leeuwendeel van de leerstof uit het laatste schooljaar.

– Uit de na jaren CSE ingeburgerde gewoonte om bij lesopdrachten en (toets)vragen meer aan feitelijke vakin-

houden dan aan vaardigheden en benaderingswijzen te denken is, ondanks de hausse van vaardigheidsjargon, op den duur alleen een heel zuinig aangepaste en vernieuwde praktijk gegroeid. Opdrachten gaan nog steeds méér over specifieke redenen dan om de kwaliteit van het redeneren, méér over argumenten dan over de kundigheid van het argumenteren en méér over begrippen dan over de aanpak om tot een verantwoord en afgewogen begrijpen te kunnen komen.

En verder?

Het gaat niet aan om een 'ontspoorde (vak)didactiek' de hele verantwoordelijkheid voor dit alles toe te schuiven. En dat niet alleen omdat er meer spelers in het veld zijn zoals uitgever, onderwijsverzorger, de VGN en, niet te vergeten, de overheid. Voor wat de vakdidactiek betreft moet worden vastgesteld dat in Nederland domweg geen op het vak geschiedenis en staatsinrichting gerichte vakdidactiek bestaat, die zich kan doen gelden als stevig studie- en onderzoeksspecialisme. Voor de afwezigheid van een substantiële vakdidactiek en van enig vakdidactisch onderzoek tekenen de universiteitsbesturen en de overheid. Een perspectief op full time universitaire vakdidactici met een stevige onderwijs en onderzoeksexpertise is bij geschiedenis nu al zo'n tien jaar buiten beeld. Niet dat een didactische denktank een panacee zou zijn voor alle problemen, maar zoiets zou er minstens toe kunnen bijdragen dat het vak wat meer los kwam uit de houdgreep van halve waarheden en heilige huisjes. Dat kan op zichzelf al een hele klus blijken.

Dit is des te meer het geval omdat de vraag naar 'geschiedenis op school' lastig te beantwoorden valt als het antwoord op de parallelle vraag naar 'de plaats en presentatie van geschiedenis' in de samenleving geheel buiten schot blijft. De eerste vraag is van direct belang voor leraren, de tweede niet minder voor universitaire 'vakhistorici' die zich tot een breder publiek richten. Beide vragen hebben betrekking op een vergelijkbare problematiek. Wat is tegenwoordig een passend evenwicht tussen informatie, aansprekende verbeelding en beeldvorming? Hoe belangrijk is het om leerlingen en het publiek duidelijk te maken dat die geschiedenissen niet 'de' geschiedenis zijn?

De in dit artikel besproken drie uitga-

ven illustreren – al is het dan ook onbedoeld – heel duidelijk hoe lastig het is om in de publicistiek, net als in het onderwijs, een verantwoorde en effectieve balans te vinden als het erom gaat de geschiedenis van Nederland op een verantwoorde en aansprekende

Onzin in een notendop

In de 'Boek van de maand'-bespreking is vooral ingegaan op die aspecten van de besproken boeken, die in het kader van de discussie wat geschiedenis zou moeten zijn en hoe je dat dan moet leren, interessant lijken. De feitelijke juistheid van de historische inhoud is niet ter sprake gekomen.

Dr. W.A.B. van der Sanden, provinciaal archeoloog van Drenthe, doet dat wel. Hierna gaat hij in op de wijze waarop de prehistorie en Romeinse tijd door Beliën en Van Hoogstraten tot leven zijn geroepen.

Ik zou de pocket *De Nederlandse geschiedenis in een notendop* van Herman Beliën en Monique van Hoogstraten waarschijnlijk niet van de tafel-met-nieuwe-boeken genomen hebben, als mijn oog niet gevallen was op dat oranje balkje onderaan de met een afbeelding van een schoolplaat opgesierde kaft. Dat balkje bevat de dwingende tekst: *'Wat elke Nederlander van de vaderlandse geschiedenis moet weten'*. Die tekst raakte onmiddellijk een gevoelige snaar. Waren onlangs niet leden van de Tweede Kamer ondervraagd over historische onderwerpen en hadden ze niet vreselijk geblunderd? Als ze mij nu op straat zouden vragen 'wat gebeurde er in Goejanverwellesluijs?', dan zou ik met mijn mond vol tanden staan. Ik liep dus ook gevaar. Voor het luttele bedrag van f16,90 kreeg ik echter honderdtwintig pagina's informatie die dat gevaar konden bezweren. De beslissing was snel genomen.

Thuisgekomen merkte ik tot mijn grote tevredenheid dat de auteurs, de een omschreven als 'verbonden aan de vakgroep Nieuwe en Theoretische Geschiedenis', de ander als 'historica en publiciste', ook aandacht hadden besteed aan de prehistorie en de Romeinse tijd. De tekst over de prehis-

manier in de belangstelling te brengen. Eenvoudig is dat niet. Het betreft een bij uitstek didactische kwestie. Graag of niet, onderwijs en wetenschap delen als het gaat om de presentatie van 'het verleden' aan een breed publiek, een verwante doelstelling en een verwante

torie is weliswaar niet langer dan tweeënhalve pagina (10-12), maar toch. De inhoud van die bladzijden vond ik, op zijn zachtst gezegd, verrassend. Het deed me nog eens terugbladeren naar de inleiding. Op pagina 8 schreven de auteurs: *'... de oude feiten moeten terug in onze herinnering ... we moeten ze afstoffen, ..., ze herschikken en ze samen met nieuwe feiten vers opdien. Dat doen wij in dit boekje'*.

Gebrek aan recente kennis

Oude feiten opdienen en herschikken, dat doen ze zeker! Eerst het goede nieuws. De auteurs vervelen de lezer niet met de namen van perioden, iets wat archeologen maar moeilijk kunnen laten. Nergens komen we termen als paleolithicum, mesolithicum of neolithicum tegen, zelfs het woord steentijd weten ze te vermijden. Daar is niets op tegen, de woorden zelf zeggen eigenlijk ook niet zo veel. Meer moeite heb ik met wat ze in de ongenoemde perioden allemaal laten gebeuren.

In den beginne was er de ijstijd: *'Eindeloos lagen de lage landen verschoolen onder een dik pak ijs. Toen, zo'n dertienduizend jaar geleden, begon het ijs te smelten ... het smeltwater zocht zich een weg via brede meanderende rivieren ... De lage landen veranderden in een toendragebied en de Noordzee stroomde vol ... Omstreeks deze tijd zijn in ons gebied voor het eerst mensen geweest'*.

Het moge duidelijk zijn dat de auteurs geen flauw idee hebben hoe het met Nederland en de ijstijden gesteld was. Nederland was ooit tot aan Nijmegen met landijs bedekt, maar dat was in de voorlaatste ijstijd, pakweg 150.000 jaar geleden. Tijdens de laatste ijstijd, het Weichselien (ca. 120.000 – 10.000 jaar voor heden), heeft het landijs Nederland nooit bereikt. Het hele verhaal van die meanderende smeltwaterrijen raakt dan ook kant noch wal. De Noordzee stroomde pas veel later vol, na 7500 v.Chr., dus pas na de klimaatsverandering van tienduizend jaar geleden, die de auteurs in hun volgen-

didactische problematiek. Dit is veel meer het geval dan tot dusver in het vuur van de discussie over de kwaliteit van alleen maar het onderwijs boven tafel is gekomen. Het is de sobere les die uit de hier besproken boeken te trekken valt.

de alinea behandelen. De oudste bewoningssperen dateren niet van dertienduizend jaar geleden, maar van minstens tweehonderdvijftigduizend jaar terug, een niet onaanzienlijk verschil. Het hele midden-paleolithicum ontbreekt, de opgravingen in de groeve Belvédère bij Maastricht, de rijke vondsten uit het stuwwallengebied in Midden-Nederland, de talrijke vuistbijlen, schaven en spitsen uit Drenthe, het is allemaal aan de auteurs voorbijgegaan. Van de resten uit de tijd van de rendierjagers hebben de auteurs geen hoge pet op: *'een pijlpunt op Texel, een steen met een tekening van twaalfduizend jaar oud in het Limburgse Sint-Odiliënberg'*.

De onwetende lezer komt niet te weten dat we in Nederland honderden vindplaatsen kennen uit de bewuste tijds-spanne.

En dan de millennia na de klimaatsverbetering. *'Ook van het leven van deze nomadische volken kunnen we weinig meer dan een glimpje opvangen. Het blijft bij toevallige vondsten als een uitgeholde boomstam, een vishaak, een vuistbijl en een in het veen geconserveerd lijk'*. Dat van die kano klopt wel, over die vishaak klaag ik ook niet, maar vuistbijlen dateren toch echt uit een hele andere tijd (in Nederland uit de periode tussen circa 250.000 – 50.000 jaar geleden) en ook de veenlijken hebben niets maar dan ook niets met de bedoelde periode te maken (de meeste veenlijken stammen uit de tijd rond het begin van de jaartelling). De schrijvers schetsen wel een erg mager beeld, zeker als je beseft dat we alleen al uit de provincie Drenthe zo'n vierhonderd tot vijfhonderd nederzettingen uit deze periode – het mesolithicum – kennen. De landbouw begint volgens de auteurs met de bandkeramiekers in Zuid-Limburg, in 4500 v.Chr.; in noordelijker gebieden duurt het volgens hen nog duizend tot tweeduizend jaar voor het zover is. Door archeologen wordt het begin van de bandkeramische cultuur al jaren gesteld op 5300 v.Chr.; de eerste echte boeren in Noord-Nederland zijn de mensen van

de trechterbekercultuur – de bouwers van de hunebedden (vanaf 3400 v.Chr.).

De mensen in de steentijd woonden niet in 'lemen boerderijen' en ook was het niet zo dat voor de bronstijd alle werktuigen en gebruiksartikelen van hout en steen waren. We kennen namelijk ook artefacten van onder meer been, gewei, goud, barnsteen, git, aardewerk en koper.

Rond 1700 v.Chr. mag de bronstijd eindelijk beginnen (moet zijn 2000 v.Chr.). Het befaamde kralensnoer van Exloo heeft nog steeds kralen van faience uit Egypte, terwijl we al dertig jaar weten dat faiencekralen op diverse plaatsen in Europa vervaardigd werden en ook al lang beseffen dat barnsteen echt niet alleen in het Oostzeegebied, maar bijvoorbeeld ook in Noord-Nederland kon worden opgeraapt.

Vanaf 700 v.Chr. werd volgens Beliën en Van Hoogstraten ijzer ingevoerd en wel 'uit het oosten'. Dat ijzer werd gebruikt 'voor de vervaardiging van betere landbouwwerktuigen, zoals de ijzeren ploeg'. Ijzeren ploegen uit de ijzertijd kennen we niet, hooguit een aantal ploegpuntbeschermers uit het laatste gedeelte van die periode. De oudste ijzeren voorwerpen uit Nederland zijn wapens (zoals het zwaard van Oss en de dolk van Haps), kokerbijlen en paardentuig. Ongetwijfeld gaat het daarbij voor een deel om geïmporteerde stukken. De meeste ijzeren voorwerpen zullen echter lokaal vervaardigd zijn, want ijzerroer kwam in grote hoeveelheden in de beekdalen voor.

De mensen uit deze tijd werden bijgezet in 'urnenvelden die her en der zijn gevonden'. We kennen van de Nederlandse zandgronden honderden urnenvelden, dus wel iets meer dan een urnenveld her en der; bovendien valt het grootste deel van de urnenveldenperiode vóór het begin van de ijzertijd. De gewoonte om de doden te cremen laten de auteurs meebrengen door nieuwkomers, Germaanse en Keltische stammen.

Ongegeneerd mogen Germanen al vanaf 1400 v.Chr. over Europa uitzwermen, lang voordat ze uit historische bronnen bekend zijn (we moeten terug tot de tijd van nationaal-socialistische geschriften om zulke vroege Germanen te vinden). En passant werden de plaatsnamen van de Drentse dorpen

Norg en Een als van Keltische oorsprong beschreven. Een blik in *Het Plaatsnamen Boek* van Van Berkel en Samplonius (1989) leert dat die bewering elke grond mist.

Nooit meer iets bijgeleerd?

Hoe heeft het toch allemaal zo ver kunnen komen? Welke archeologische studies hebben de auteurs gelezen om hun stuk over de prehistorie op te baseren? Ik weet het niet, in hun literatuurlijst staat in elk geval geen archeologisch overzichtswerk over de Nederlandse prehistorie (wel wat tertiaire bronnen). Ze hebben er ongetwijfeld erg mee in hun maag gezeten en waarschijnlijk gelooft wie dat vreselijke en enorme gat moest dichtten.

Al lezende krijg je de indruk dat er gebruik gemaakt is van boeken uit de jaren zestig of zeventig, maar zelfs die maken al melding van midden-paleolithische vondsten in Nederland. Misschien hebben ze er aantekeningen van de middelbare school op nageslagen, want dat is typisch zo'n plaats waar nog wel eens achterhaalde informatie wordt geserveerd.

Voor de Romeinse tijd (12-15) hebben de auteurs zich wat beter gedocumenteerd. In de literatuurlijst staan Van Es (1981) en Van Es en Hessing (red.) 1994 als bron aangegeven. Het aantal missers is hier dan ook veel kleiner. Dat wil niet zeggen dat het foutloos is. De Belgae worden als een stam opgevoerd, terwijl het om een aantal stammen gaat. Onder Drusus zou op regelmatige afstanden langs de Rijn een militaire vesting zijn gebouwd, terwijl het aantal op de vingers van een hand te tellen is (pas na 47 wordt de limes op de door de auteurs gesuggereerde wijze uitgebouwd).

Het fort van Nijmegen groeide niet uit tot een stad, die stad ontstond veel verder naar het Westen, in het huidige Waterkwartier van Nijmegen. Niet heel Zuid-Nederland heeft deel uitgemaakt van Gallia Belgica: een deel viel binnen de grenzen van Germania Inferior.

Ik zal niet zo flauw zijn te zeggen dat ik het boekje verder ongelezen heb gelaten, in de veronderstelling dat de rest ook wel bol zou staan van de onzin. Ik ga ervan uit dat Beliën en Van Hoogstraten hun vak verstaan en dat het gedeelte vanaf de Middeleeuwen inhoudelijk beter is. Ik heb dat gedeelte wel gelezen en weet nu tenminste weer hoe het zat met de Investituurstrijd, de

Hoekse en Kabeljauwse Twisten en Goejanverwellesluis.

Ten slotte

Nog even voor alle duidelijkheid: mijn bezwaar tegen het (eerste stukje van het) boek is niet de beknoptheid. Een boekje van een dergelijke omvang vraagt nu eenmaal om keuzes. Wat mij stoort zijn de talrijke onjuistheden. Waarom niet even een archeoloog gevraagd de tekst van 'In den beginne' en 'Vreemde Romeinen' door te lezen? Dan waren al die onnodige blunders niet in druk verschenen.

Ik zou me er niet zo druk over gemaakt hebben als het boek niet zo goed zou verkopen (de eerste druk verscheen in maart 1998, de tweede in april, de derde in juni) en de auteurs niet de pretentie hadden dat de inhoud aan elke Nederlander bekend zou moeten zijn. Misschien kan het met de volgende druk allemaal nog goed komen. Tot die tijd zeg ik: de eerste pagina's bevatten een grote hoeveelheid informatie die de Nederlander beslist niet moet weten.

Zouden de Nederlandse archeologen misschien zelf een handzaam boekje moeten schrijven waarin precies vervat staat wat de Nederlander over de eigen, 250.000 jaar lange voorgeschiedenis moet weten? Zo ja, wat moet er in? Kunnen wij ook met vijf afbeeldingen (kaartjes) volstaan, zoals Beliën en Van Hoogstraten? Zou er eigenlijk wel belangstelling voor bestaan?

Tijdens het schrijven van deze recensie kreeg ik de resultaten van een onderzoekje onder 8-12-jarigen onder ogen, dat op 5 mei door *De Volkskrant* gepubliceerd werd. Slechts 9% van de jongens vond geschiedenis het leukste vak op school, bij de meisjes was dit een schamele 7%; 11 respectievelijk 17% vond dit het vervelendste vak. Slechts 6% van de jongens vond dit het belangrijkste vak, bij de meisjes was het nog minder: 5%. Dit wijst allemaal niet op een groot aankomend draagvlak. Op latere leeftijd ontwikkelt menigeen gelukkig nog een soort schuldgevoel over wat hij eigenlijk van de Nederlandse geschiedenis zou moeten weten. 'Eigenlijk behoort ik te weten wat Thorbecke en Abraham Kuyper voor het vaderland hebben betekend'. Voor de wat verder weg gelegen perioden slinkt dat schuldgevoel vermoedelijk zienderogen. De inleidende pagina's van Beliën en Van Hoogstraten vormen daarvan helaas de perfecte illustratie. *Wijnand van der Sanden*

Boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

Uitgeverij Bert Bakker lijkt een historisch boeken-offensief te zijn begonnen. In de loop van één week verschenen drie nieuwe interessante titels.

Ten eerste is daar Manon van der Heijden met een degelijk ogende studie naar de stedelijke rechtspraak en de kerkelijke tucht tussen 1550 en 1700 in de steden Rotterdam en Delft. Onder de titel *Huwelijk in Holland* wordt een beeld geschetst van toendertijd zware overtredingen als overspel, seks voor het huwelijk en verbroken verlovings (364 blz., f49,90, ISBN 9035120051).

Als tweede verscheen in vertaling het verhaal van de specerijenhandel van de Amerikaan Charles Corn onder de titel *Sporen van het paradijs*. Dat paradijs lag op de Banda-eilanden in de huidige Molukken. Deze eilanden waren in de zestiende eeuw de enige plaats op aarde waar kruidnagel, nootmuskaat en foelie in overvloed groeiden. De Banda-eilanden werden zodoende een bron van internationale kuiperijen. Achtereenvolgens kwamen Portugal, Engeland en onze eigen VOC op de rijkdommen af en bestreden elkaar om het monopolie over de specerijen. (Oorspronkelijke titel *The scents of Eden*, vertaling Uitgeverij Bert Bakker en Jan Mars, 352 blz., f49,90, ISBN 9035119444.)

Tenslotte schreven Martin Bossenbroek en Jan H. Kompagnie *Het mysterie van de verdwenen bordelen* over prostitutie in het Nederland van de negentiende eeuw. Tot ver in de vorige eeuw waren bordelen een normaal verschijnsel in ons land. Rond de eeuwwisseling echter was het plots gedaan met de seksuele vrijheid. De bordelen werden verboden en de betaalde liefde verdween uit het openbare leven.

Bovengenoemd werk doet onderzoek naar de mogelijke oorzaken en onthult de ware toedracht. Een mooi geschreven studie die prachtig past bij het nieuwe examenonderwerp (377 blz., f49,90, ISBN 9035119053).

Het Belgische Ieper is een merkwaardige plaats. Na de Eerste Wereldoorlog lag de stad volledig in puin. In de jaren twintig werd Ieper weer herbouwd aan de hand van foto's, kaarten en het menselijk geheugen. Zo werd het huidige Ieper een kopie waarvan het origineel is zoekgeraakt. Richard Heijster schreef een handleiding die uitstekend geschikt is voor een bezoek aan deze historische plaats. Naast de geschiedenis van 1914-1918 krijgen ook de hedendaagse bezienswaardigheden genoeg aandacht. (*Ieper 14-18*, 250 blz., ISBN 9020934430.)

Bij uitgeverij Ars Scribendi verscheen weer een aantal mooi geïllustreerde naslagwerken:

In de reeks Oorzaak en Gevolg verschenen *De Eerste Wereldoorlog* (ISBN 9054951842) en *De crisisjaren* (ISBN 90541834). Beide delen kosten f32,50 en hebben 74 blz.

In de reeks De wereld in de tijd verschenen *Toetanchamon* (ISBN 9054951605) en

Alexander de Grote (ISBN 90 54951591). Deze delen kosten f29,50 en hebben 48 blz. Tenslotte is gestart met een nieuwe serie: Terugblik. De eerste twee delen zijn *China, in de tijd van de keizers* (ISBN 9054952075) en *De wereld van de Islam* (ISBN 9054952083). Deze kosten f34,50 per stuk en zijn 60 blz. dik.

Prima boeken voor de schoolbibliotheek en leuke onderwerpen voor zelfstandig onderzoek.

Jos Trippenree



OVERZICHTSWERK VOOR DE SCHOOLBIBLIOTHEEK

Hettie Pott-Buter en Kea Tijdens (red.), *Vrouwen leven en werk in de twintigste eeuw* (Amsterdam University Press, Amsterdam 1998) 320 blz., f49,50.

In de golf van publicaties rondom de herdenking van de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid in Den Haag in 1898, is een prachtig overzichtswerk over het dagelijks leven van vrouwen in de afgelopen honderd jaar verschenen. Met de Tweede Fase (denk maar aan bijvoorbeeld de praktische opdracht) en het nieuwe examenonderwerp 'Nederland op het breukvlak van twee eeuwen' voor de deur, kan dit boek eigenlijk niet ontbreken in de schoolbibliotheek. In veertien thematische hoofdstukken wordt aandacht besteed aan de veranderingen die zich op verschillende terreinen hebben voorgedaan, zoals de deelname aan het onderwijs, het huishoudelijk werk en de beroepsarbeid.

Neem nu de handelingsonbekwaamheid van de vrouw. Het verhaal van Vrouw Zalve uit de roman *Hilda van Suylenburg* (1897) van Cécile Goekoop-de Jong van Beek en Donk kan heel goed als beginpunt voor een onderzoek naar de ontwikkeling van die handelingsonbekwaamheid worden gebruikt. Vrouw Zalve werkt hard, maar haar man verdrinkt haar arbeidsloon, zonder dat zij er iets aan kan doen en zij verzucht: 'Ik heb er ook al eens met de mensen van hiernaast over gesproken, die man is agent en die vrouwe der broer is ook bij de politie. Maar ze zeggen allemaal: voor de wet is m'n man helemaal in zijn recht. Een man mag best zijn vrouw en zijn kinderen laten zitten, als ie maar van tijd tot tijd es terugkomt en hij mag al der geld, dat ze met sloven voor der kinderen heeft verdiend, opmaken in de kroeg en der kleeren van der lijf verkopen, want alles is zijn eigendom en de vrouw heeft nergens recht op'.

Leerlingen kunnen met behulp van het vele bronnen- en cijfermateriaal vrij makkelijk aantonen wat er na de opheffing van de handelingsonbekwaamheid gebeurde en op welke manier het arbeidsrecht van de vrouw zich ontwikkelde.

Ook de veranderingen die bijvoorbeeld het gezinsideaal (huisvrouw- en kostwinnersmodel) onderging worden uitvoerig beschreven. In 1966 werd prinses Beatrix het erelidmaatschap van de Nederlandse Vereniging van Huisvrouwen aangeboden. Waarom? Omdat 'Beatrix nu door haar huwelijk de taak van huisvrouw zal aanvaarden'. Hieruit blijkt hoe vanzelfsprekend het was dat vrouwen na hun huwelijk huisvrouw werden. Onder invloed van de tweede feministische golf werden er steeds meer vraagtekens bij deze vanzelfsprekendheid gezet. In de jaren tachtig zette de erosie van het gezinsideaal door. Vrouwen trouwden op latere leeftijd en een minderheid verliet op haar trouwdag de arbeidsmarkt. Ze stelden relatievorming en zwangerschappen vaker uit om langer te blijven werken. De huishoudens die volgens een huisvrouwen- en kostwinnersmodel leefden, begonnen een minderheid te vormen.

Deze ontwikkelingen hangen natuurlijk nauw samen met de ontwikkeling van het onderwijs voor meisjes. Gelijke kansen en mogelijkheden voor iedereen, tegenwoordig uitgangspunten in het onderwijs, werden een eeuw eerder vrijwel uitsluitend gepropageerd door een bepaalde groep binnen het feminisme. In een helder hoofdstuk beschrijft Mineke van



Essen hoe vanuit het 'verschil maken' - tussen de seksen en tussen de sociaal-culturele klassen - het onderwijs in 1898 was ingericht en hoe lang het duurde voordat er sprake was van co-educatie.

Hoewel tijdens de inhuldiging van koningin Wilhelmina gezegd werd dat als een vrouw koningin kon worden, ze ook ander werk kon doen, bleek in de praktijk de helft van de werkende vrouwen in huiselijke diensten te werken. De meeste vrouwen maakten lange werkdagen en deden lichamelijk zwaar, ongezonder en soms gevaarlijk werk.

De samenstellers van het boek constateren dat aan het eind van de twintigste eeuw het eenzijdige beeld van de natuurlijke rol van de vrouw als moeder is doorbroken. Een vrouw kan meer dan moeder, huisvrouw of dienstbode zijn. Illustratief daarvoor zijn de vele interviews met bekende en minder bekende vrouwen die in het boek zijn opgenomen.

Joke van der Horst-Rijks (1928) zegt bijvoorbeeld het volgende: 'Eenmaal terug in Nederland ontving ik mijn ontslagbrief, omdat een vrouw van een beroepsofficier geen baan hoorde te hebben. Ik ben gestopt met werken en in 1954 is mijn oudste dochter Ineke geboren, in 1957 kwam Irene en in 1961 Jackie. Alle drie zijn ze door mijn man en mij aangemoedigd om een opleiding te doen die ze zelf mochten kiezen, hun blik te verbreden en zoveel mogelijk te reizen'.

Als leerlingen dit boek hebben gebruikt zal hun horizon aanzienlijk zijn verbreed.

Mariëtte Matthijssen

100 JAAR HUISVROUWEN, GENEZERESSEN EN KUNSTENARESSEN

Ruth Oldenziel en Carolien Bouw (red.), *Schoon genoeg. Huisvrouwen en huishoudtechnologie in Nederland 1898-1998* (SUN, Nijmegen 1998) 272 blz., f34,50.

Rineke van Daalen en Marijke Gijswijt-Hofstra (red.), *Gezond en wel. Vrouwen en de zorg voor gezondheid in de twintigste eeuw* (University Press, Amsterdam 1998) 305 blz., f39,50.

Marlite Halbertsma e.a. (red.), *Beroep: Kunstenaressen. De beroepspraktijk van beeldende kunstenaressen in Nederland 1898-1998* (SUN, Nijmegen 1998) 272 blz., f44,50.

Het zal u wellicht niet ontgaan zijn dat dit jaar behalve de inhuldiging van Wilhelmina als koningin ook de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid wordt herdacht, die in 1898 in Den Haag werd georganiseerd. Op verschillende plaatsen in het land zijn dit hele jaar nog tentoonstellingen te bezichtigen van vrouwelijke kunstenaars. De tentoonstelling over het huisvrouwenleven sinds 1898 in het Amsterdams Historisch Museum is wegens overweldigend succes verlengd tot 18 oktober.

Wilt u alvorens een van deze exposities - al dan niet met



leerlingen - te bezoeken wat meer over het onderwerp lezen dan kan dat. De ontwikkeling die vrouwenarbeid de afgelopen honderd jaar heeft ondergaan wordt in een aantal bundels uitgebreid geëvalueerd. Opvallend is dat daarbij meestal één sector voor het voetlicht wordt gehaald: de zorg, de kunst, het huishouden; alleen de bundel *Vrouwen leven en werk in de twintigste eeuw* geeft - evenals de tentoonstelling van 1898 - een overzicht van vrouwenarbeid in al zijn facetten. De hier besproken bundels kunnen gezien worden als een verdieping van de hoofdstukken over huishouden en zorg of als een aanvulling, want aan kunst wordt in het overzichtswerk nauwelijks aandacht besteed.

De bundel *Schoon genoeg* biedt niet alleen een aanvulling, maar ook een andere kijk op het huishouden, omdat hier de technische ontwikkeling centraal staat. In het 'Woord vooraf' stelt de redactie dat zij de 'industriële ommekeer' die het huishouden de afgelopen eeuw onderging wil beschouwen in relatie tot veranderingen in opvattingen over wat schoon, hygiënisch en gezond is en tegen de achtergrond van veranderende verhoudingen binnen het huishouden. Met handboeken voor huisvrouwen als bron laat Margrith Wilke zien hoe de taak van de huisvrouw sinds het midden van de vorige eeuw veranderde: de vakmatige aspecten van het huishouden maakten plaats voor aandacht voor het welzijn van de huisgenoten. Deze verandering in de functie van de huisvrouw komt ook naar voren in de artikelen over de 'gezelligheidstechnologie' (fondue, barbecue etcetera) van Myriam Daru en over de naaimachine van Irene Cieraad. Dit zijn onderwerpen waarover iedereen van boven de veertig zich nog het een en ander kan herinneren, maar waarover nu een gefundeerd verhaal gepresenteerd wordt, dat verder teruggaat dan het eigen geheugen.

Het interessantst is deze bundel als er verband wordt gelegd tussen ontwikkelingen in het huishouden en daarbuiten, zoals in het artikel over de opkomst van electriciteit en gas en de invloed daarvan op het koken van Peter van Overbeeke. Al met al een geslaagde aanzet om een stukje 'vrouwengeschiedenis' te integreren in geschiedenis van de techniek.

Van zo'n breder perspectief is in de andere twee bundels die hier besproken worden minder sprake. *Gezond en wel* wil op de eerste plaats laten zien hoe het 'gezondheidswerk' van vrouwen binnen- en buitenshuis de afgelopen eeuw is veranderd. In de inleiding zegt de redactie daarbij te willen letten op de ontwikkeling van ideeën over mannelijkheid en vrouwelijkheid die invloed gehad hebben op die verandering, maar dat 'gender'-aspect komt niet in alle bijdragen even expliciet naar voren.

De bundel bestaat uit twee delen. Het eerste gaat over 'Gezondheid in huis' dus over huisvrouwen enerzijds als doelgroep van een leger gezondheidsdeskundigen dat haar met adviezen overspoelde, anderzijds als uitvoerenden van het werk binnenshuis dat tot doel had de gezondheid van de gezinsleden te waarborgen. Deze artikelen vormen een mooie aanvulling op die in de bundel *Schoon genoeg* en overlappen daar ook wel mee. Een van de interessantste artikelen uit dit eerste deel is dat van Catharina Th. Bakker, vooral omdat het op iets wijst dat - voor mij althans - nieuw, onbekend was: een duidelijk verschil tussen de ouderdagzorg voor mannen en vrouwen. Er woonden in het Gemeentelijk Verzorgingshuis voor Ouden van Dagen van Amsterdam meer mannen dan vrouwen. De speurtocht naar de verkla-

ring hiervoor leidt langs tal van andere zorg-voorzieningen, waarvan vrouwen blijkbaar meer gebruik maakten dan mannen. Dat maakt je benieuwd: was dat in andere steden en in andere tijden ook zo?

In deel II 'Vrouwen als gezondheidsspecialisten buitenshuis' gaat het om de deelname van vrouwen in het publieke gezondheidsdomein. Ook hier - net als in *Schoon genoeg* - veel achtergrondinformatie over kwesties waarover velen zich wel eens afgevraagd zullen hebben hoe het zo gekomen is: hoe is het beroep van verpleegster zo'n typisch vrouwenberoep geworden en waarom bevallen er in Nederland zoveel vrouwen thuis, maken vrouwen meer gebruik van alternatieve geneeswijzen en is de sekseverdeling in die irreguliere zorg anders dan in de reguliere? Deze meer globale beschouwingen worden afgewisseld met case-studies waarin de organisatie en de werkwijze van de opvallend grote groep waarzegsters, aborteuses, kaartlegsters etcetera die in de Randstad werkte in de jaren twintig in beeld worden gebracht, of waarin de auteur de vraag stelt naar het verband tussen de vrouwenbeweging en de antivivisectiecampagne.

De laatste vraag is niet zo vreemd als hij wellicht lijkt. Een deel van de organisatrices van de tentoonstelling van 1898 was ook nauw betrokken bij de dierenbescherming; tekenend daarvoor was de inrichting van een vegetarisch restaurant op de tentoonstelling. Dit aspect van de oude vrouwenbeweging is nu minder bekend.

Dat zou met enig recht ook gezegd kunnen worden van de band tussen kunst en vrouwenbeweging. Op de expositie van 1898 was een zaal ingericht met kunst van vrouwen. In de geschiedschrijving wordt dit deel van de tentoonstelling echter vaak niet opgemerkt. Wellicht is dit voor een aantal (kunst)historica's aanleiding geweest de kunstenares voor het voetlicht te halen.

Centraal in de bundel *Beroep: Kunstenares* staat de sociaal-culturele positie van de kunstenares de afgelopen eeuw. Van cruciaal belang voor die positie was haar functioneren in de artistieke netwerken en het begrip 'netwerk' is dan ook door de redactie als leidraad genomen. In alle artikelen of die nu gaan over vrouwen in traditionele kunstgenootschappen in Nederlandse steden of om Nederlandse kunstenaresen in internationale avant-gardes of om de Indische kunstwereld steeds is haar positie in het netwerk de rode draad. Daardoor wordt duidelijk dat een avantgardistisch milieu niet gunstiger is voor vrouwen dan een omgeving met een meer bezadigde kijk op kunst, maar het levert anderzijds wel steeds variaties op hetzelfde thema; variaties die veelal in mineur zijn getoonzet, omdat vrouwen in al die netwerken nu eenmaal zelden een vooraanstaande positie innamen. Zelden, maar niet nooit.

Vooral in onontgonnen gebied waren er kansen. In de nog weinig uitgekristalliseerde kunstwereld van Indië konden vrouwen daarom een grotere rol spelen dan in de vastgeroeste kaders in het moederland. En een nieuwe tak als de fotografie gaf - in eerste instantie - ook meer ruimte.

Al met al veel interessante artikelen - in *Schoon genoeg* tamelijk lange (soms wel dertig bladzijdes) maar met veel plaatjes en vlot geschreven, in *Gezond en wel* kortere (van zo'n vijftien bladzijdes) maar met minder illustraties en soms wat stroever. *Beroep: Kunstenares* houdt het midden tussen die twee. De bundels zijn zeker interessant voor de docent die zich wat uitgebreider wil inlezen voor het nieuwe centraal

schriftelijk eindexamen over de eeuwwende. Maar ze zijn ook bruikbaar voor bovenbouw-leerlingen die onderzoek willen doen naar de geschiedenis van de gezondheid (szorg), koken, klussen, techniek, kunstgenootschappen in de eigen woonplaats etcetera. Huishoudhandboeken, damesbladen en andere populaire lectuur en kunstbladen zijn een bijna onuitputtelijke bron voor verder onderzoek.

Fia Dieteren

VIER WIEGKATERNEN

1. Peter Lindhoud, *Veel vaderlanden op weg naar een natie. Het natievormingsproces in Afrika* (Nijgh & Van Ditmar 1995) 72 blz.; met losbladige docentenhandleiding.

2. Coen van den Berg, *Indië verloren, merdeka! Nederland en de Indonesische onafhankelijkheidsstrijd* (Nijgh Versluys, Baarn 1996) 67 blz.; met losbladige docentenhandleiding.

3. S.E. de Boer, D. Buma en C.E.M. Veldhuis-Meester, *De landen van herwaarts over. Het bestuur en de cultuur in de Bourgondische Nederlanden 1363-1477* (Nijgh Versluys, Baarn 1996) 62 blz.; met losbladige docentenhandleiding vermoedelijk geschreven voor havo en vwo.

4. Peter Wester & Jannet van Drie, *Grondrechten: rechten voor iedereen? De verhouding burger-overheid in Nederland vanaf 1814 tot nu* (Nijgh Versluys, Baarn 1998) 96 blz., f15,-. Losbladige docentenhandleiding f 9,75.

De Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis (WIEG) heeft tussen 1995 en 1998 gezorgd voor de uitgave van vier katernen voor het schoolonderzoek (schoolexamen), een goed initiatief om docenten te helpen aan lesmateriaal dat aansluit bij nieuwe exameneisen. Voor het gemak heb ik de vier katernen in deze bespreking genummerd (zie titels hierboven).

Als het tij verloopt moet men de bakens verzetten, dat gold ook voor deze serie. Al bij de verschijning van katern 1 in 1995 werd het 'nieuwe' examenprogramma (invoering in 1993 voor vbo/mavo/havo/vwo) voor vbo en mavo vervangen door een 'nieuwer' examenprogramma en er zal voor 2000 een 'nog nieuwer' vmbo-examenprogramma in werking treden. In 1995 werd ook al druk gesleuteld aan het 'nieuwe' (Tweede-Fase)-examenprogramma havo en vwo (invoering 1998/99). Een idiote overgangssituatie waarmee bij de bespreking van deze katernen ook rekening gehouden moet worden.

Bij alle vier (vermoedelijk voor havo en vwo bedoelde) boekjes is de achterzijde uitklapbaar waardoor tijdens het lezen de achterflap leesbaar is. In katernen 1, 2 en 3 bevat deze flap een overzicht van 'de' structuurbegrippen. In de katernen 1 en 2 worden er zeven genoemd, met verschillende toelichtingen die wel verwijzen naar het onderwerp van het boekje maar die niet getuigen van een goed inzicht in deze begrippen en de bijbehorende vaardigheden. Dat geldt niet voor de flap van katern 3, waarin terecht het niet-historische structuurbegrip 'politiek' afwezig is. Bij katern 4 gaat de flap

over 'werken met hoofd- en deelvragen' en geeft een korte uitleg over wat daarmee bedoeld wordt en verschillende typen (beschrijvende, verklarende en evaluatieve) vragen.

De katernen 1, 2 en 3 zijn bestemd voor 20 lesuren; katern 4 voor 29 studielasturen inclusief 22 lesuren.

In katern 1 is de geschiedenis van Senegal en Uganda levendig en deskundig beschreven, waarbij jammer genoeg een duidelijke bronvermelding ontbreekt bij de opgenomen fragmenten. Geslaagd is de poging de geschiedenis vanuit Afrikaans standpunt weer te geven. Voor het 'nieuwe' examenprogramma is het katern echter ongeschikt. De handleiding vermeldt dat het gaat om een uitwerking van het themaveld 'De wording van een nationale staat in de niet-westerse wereld'. Bij antwoorden op opdrachten wordt vermeld om welke structuurbegrippen het zou gaan, maar nergens worden de vaardigheden uit het examenprogramma genoemd. En als dat wel gedaan zou zijn zou blijken dat slechts een klein deel hiervan in de opdrachten zijn terug te vinden.

De matige kwaliteit van de meeste opdrachten blijkt goed uit het volgende voorbeeld. 'Schrijf op welke van de structuurbegrippen in dit hoofdstuk aan de orde zijn gekomen'. Wie dat schrijft heeft niet begrepen waarom het gaat in dat nieuwe examenprogramma.

Katern 2 gaat over 'de meest bewogen tijd in de koloniale geschiedenis van Nederland, de periode van de Politie Acties waarin Indonesië zich vrij vocht van Nederland'.

De auteur geeft duidelijk aan dat het boekje vanuit Nederlands standpunt is geschreven, zoals bijvoorbeeld blijkt uit het volgende: 'Twee dagen na de Japanse capitulatie riepen Soekarno en Mohammed Hatta onder druk van radicale jongeren de onafhankelijke Republiek Indonesië uit. In het land ontstond *daarna* (mijn cursivering, TvDG) een chaotische toestand.' (p. 15). Als lezer van deze alinea kun je je niet aan de indruk onttrekken dat hier een onterecht causaal verband wordt gelegd tussen de feiten in de twee zinnen, waarbij niet vermeld wordt dat de Indonesische republiek binnen enkele dagen beschikte over een regering met ambtenarenapparaat, grondwet, leger, politieapparaat, parlement (nog benoemd ook, net als in Nederland) en een grote aanhang onder de bevolking. Met beperkte informatie wordt leerlingen gevraagd een uitspraak te doen over de vraag of het hierbij ging om een soevereine staat (p. 29). En zo staat dit boekje vol met gebrekkige teksten en opdrachten.

Om er nog een te noemen: 'Stelling: De Nederlands-Indische samenleving was een racistische samenleving. *Bewijs* (sic, cursivering TvDG) deze stelling aan de hand van de samenstelling van de Volksraad'. (p. 14) In het antwoord lezen we 'De Volksraad werd samengesteld op basis van ras' (p. 5), maar dat is echter onjuist. De samenstelling was gebaseerd op de (wel in het katern vermelde) bevolkingsgroepen, waarbij geen raciale criteria golden, zoals blijkt uit de (niet in het katern vermelde) tot de Europese groep behorende etnische Indonesiërs. Het feit dat vormen van racisme voorkwamen in de koloniale samenleving is heel iets dan wat in opdracht en antwoord staat. Afgezien van deze inhoudelijke blunder is het ernstiger dat leerlingen verplicht worden de vooroordelen van de auteur te bevestigen in plaats van dat ze naar een eigen mening worden gevraagd.

Een grote gemiste kans is de afwezigheid van aandacht voor de Indonesische historische beeldvorming en dat is wat anders - notabene kort na het bezoek van Beatrix aan

Soeharto! - dan het opnemen van enkele primaire Indonesische bronnen (zie ook *Kleio* jg. 36, nr. 8). En stuitend is het feit dat de auteur geen enkele poging heeft ondernomen tot een didactische verantwoording van het katern, dat noch naar de letter, noch naar de geest aansluit bij de nieuwe exameneisen.

Katern 3 gaat over de vraag welke bijdrage de Bourgondische hertogen hebben geleverd aan bestuur en cultuur van de Nederlanden. Het is een uitwerking van het themaveld 'Ontwikkelingen in de leef- en denkwereld van de middeleeuwse samenleving'. In de 'Verantwoording van de aanpak' lezen we dat bij de vervaardiging van dit lespakket de verwerking van structuurbegrippen centraal heeft gestaan. Ter aanvulling is vermeld dat het leren-leren niet centraal staat, maar dat het materiaal geschikt is voor samenwerkend en zelfstandig werken in de Tweede Fase. De uitgebreide docentenhandleiding bevat de lijst van de verplichte historische vaardigheden en een overzicht van structuurbegrippen en vaardigheden per opdracht.

Er kan worden geconstateerd dat de auteurs erin zijn geslaagd dit middeleeuwse onderwerp bruikbaar te maken voor de nieuwe exameneisen. De tekst is zeer zorgvuldig en leesbaar, de bronvermelding door middel van noten is duidelijk, de opdrachten zijn doelgericht en creatief samengesteld, waarbij het zelfs is aangedurfd de leerlingen een vergelijking tussen middeleeuwse heiligen en de tegenwoordige gebedsgezneres Jomanda voor te schotelen. Fraai zijn de vele diverse kleurenafbeldingen, waarvan een groot deel als bron wordt gehanteerd. Kortom: een aanwinst van hoge kwaliteit, maar die jammer genoeg niet voldoet aan de eisen van het 'nieuwere' (Tweede Fase) examenprogramma, net zo min als katernen 1 en 2.

Katern 4 gaat over Nederlandse politieke geschiedenis in de periode 1840-1990 en is in overeenstemming met eindtermen (en accenten daarin) van het subdomein 'Politiek systeem en politieke cultuur' uitgewerkt voor het 'nieuwere' examenprogramma voor de Tweede Fase havo en vwo. Dit wordt expliciet verantwoord in een schema in de handleiding en in het wat-je-moet-kennen-en-kunnen-lijstje tot slot van elk hoofdstuk in het leerlingenboek.

Een deel van dit katern is in de klas getest en dat heeft zeker bijgedragen aan de hoge kwaliteit ervan. De zeer uitgebreide handleiding bevat onder meer didactische aanwijzingen met betrekking tot zelfstandig leren, lesopzetten, werkbladen, antwoorden, toetsopdrachten en een beoordelingsinstrument. De lesopzetten zijn uitgewerkt in drie varianten, van geleid tot zeer zelfstandig. Dit maakt het katern zeer bruikbaar om leerlingen vertrouwd te maken met aspecten van zelfstandig leren. Daarbij kunnen docenten zich op dit terrein laten nascholen in de speciaal rond dit de katern georganiseerde nascholing (zie *Kleio* 5 p. 37). In deze chaotische overgangstijd, waarin veel docenten moeten roeien met de riemen die ze hebben, voorziet dit katern in een behoefte van veel docenten. Het is de lage prijs zeker waard.

Tot slot een lovend woord voor de bijdrage van de WIEG aan de implementatie van het nieuwe en nieuwere examenprogramma. Schoolboekproductie is een tijdrovend karwei, waarbij het kerend getij niet altijd voldoende wordt onderkend. Met waardering voor het derde katern wil ik de WIEG vooral met het vierde op tijd verzette baken complimenteren.

Tom van der Geugten

S | L | O

specialisten in leerplanontwikkeling

Voortgezet onderwijs

Naar een schoolbrede aanpak van de basisvorming

Een handreiking bij de herziene kerndoelen basisvorming

De tweede generatie kerndoelen voor de basisvorming vraagt om een gedegen aanpak van vakoverstijgende thema's en vaardigheden. SLO schreef in samenwerking met het Cito handreikingen voor de wijze waarop u voor *geschiedenis en staatsinrichting* deze thematiek kunt behandelen. Vanzelfsprekend gaan zij ook in op continuïteit en verandering van de vakinhoud, op toetsing van algemene vaardigheden en op doorgaande leerlijnen van basisonderwijs naar bovenbouw vbo/mavo en havo/vwo.

Aardrijkskunde, economie, geschiedenis en staatsinrichting

Prijs: f 29,50

Bestelnummer: 8.398.7813

Wilt u bestellen?

Stuur dan de **antwoordbon** in een ongefrankeerde envelop naar:

SLO,

Antwoordnummer 2041,

7500 CA Enschede.

Voor meer informatie kunt u

contact opnemen met de afdeling Voorlichting, tel. 053-4840500

Er zijn ook handreikingen verschenen voor:

Schoolleiders

Nederlands

Moderne vreemde talen

Wiskunde

Informatiekunde

Natuur- en

scheikunde, biologie

Techniek

Verzorging

Kunstvakken

Lichamelijke opvoeding

Antwoordbon

Naam: _____

Adres: _____

Woonplaats: _____

Wil bestellen de SLO-uitgave:

Een handreiking bij de herziene kerndoelen basisvorming voor Aardrijkskunde, economie, geschiedenis en staatsinrichting

Bestelnummer: 8.398.7813

Kleiokrant

Het VGN-jubileum

Dit jaar bestaat de VGN veertig jaar. We laten dit heugelijke feit niet onopgemerkt voorbijgaan. Op zaterdag 21 november wordt het feestelijk (en leerzaam) gevierd in Dordrecht, de oudste stad van Holland.

Programma

10.00 u. Ontvangst van de feestgangers ten stadhuize.
10.30 u. Welkomstwoord door de loco-burgemeester van Dordrecht.
10.45 u. Feestrede door de voorzitter van de VGN, Kees Weltevrede.
11.00 u. Lezing door prof.dr. Jan van Herwaarden over de geschiedenis van Dordrecht.
11.45 u. Lezing door Anita Pijpelink over de geschiedenis van de VGN.
Circa 12.30 u. lunch
13.30 u. Stadswandeling door Dordrecht in groepen onder deskundige leiding.
Bezocht worden: de Grote Kerk (met torenbeklimming), het Hof met de Statenzaal, het Gemeentelijk Archief, het Dordrechts Museum en de stadsarcheoloog.
16.00 - 17.00 u. vrije tijd.
17.00 u. Borreluurtje en aansluitend diner in het restaurant De Pontonnier, gevestigd in het voormalig arsenaal, grenzend aan de Grote Kerk en de haven.

Deelname aan de dag is gratis en alleen voor VGN-leden! Al hebben zich al velen opgegeven, er zijn nog wel wat plaatsen beschikbaar. Maar aarzel niet te lang, het aantal deelnemers is beperkt!

Stuur een berichtje naar Johan Raven, Didactiek- en Activiteitencommissie van de VGN, Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens.



Cursus computergebruik

'The past in the future'

Na het succes van vorig jaar wordt ook dit jaar de nascholingscursus *The past in the future* aangeboden.

Deze cursus over het gebruik van computers in het geschiedenisonderwijs zal plaats vinden van 1 tot en met 8 november in Coleraine, Ulster.

Voor de cursus zijn beurzen beschikbaar gesteld door het Europees Platform. De eigen bijdrage is f700,-. 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 vorig jaar is gebleken dat de meeste scholen deze eigen bijdrage betalen uit het Nascholingsfonds.

Er zijn voor deze cursus nog enkele plaatsen beschikbaar. Belangstellenden kunnen zich tot 5 oktober opgeven bij: Hélène Budé-Janssens of Gabriëlle van der Voort, Louise Henriëttestraat 16, 2595 TH Den Haag. Tel en fax 070-3853669. E-mail joke@euroclio.nl

Over de ervaringen van cursusgangers van vorig jaar stond een artikel in *Kleio* 1998/1.

Nieuws van het VGN bestuur

VGN OP INTERNET

Het bestuur verzorgt sinds kort een VGN-homepage op Internet. U vindt daarop ondermeer de inhoudsopgave van de *Kleio*-nummers van dit jaar, de laatste *Kleio*krant, namen en adressen van bestuurs- en commissieleden en andere wetenswaardigheden als de stofomschrijving van het nieuwe eindexamenonderwerp voor het CSE van 1999 en de voorlopig definitieve, meest recente, versie van de kerndoelen van de basisvorming. Ook is er nu gelegenheid opmerkingen en vragen via een e-mail-formulier rechtstreeks aan het bestuur te richten.

We hopen op veel reacties! U vindt de homepage op: <http://home.wxs.nl/-srd/vgn.htm>

Renée Schreuder

Verhuisd

Administratie VGN:
Purmerendstraat 239,
2547 JD Den Haag.
Penningmeester VGN:
Hans Kummerer
Dr. Dreeslaan 205,
5707 KC Helmond
Tel. 0492-51138
Fax 0492-574277.
Secretaris Kleio:
Jos Trippenree
Beltmolen 30,
3833 KM Leusden,
Tel/Fax 033-4941824.

De Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid in 1898 herdacht

Op zaterdag 24 oktober a.s. organiseert de Vereniging voor Vrouwenengeschiedenis (VVG) in Amsterdam de conferentie

Een vaderland voor vrouwen?

De conferentie belicht de wijze waarop de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid heeft bijgedragen aan de vorming van het nationaal besef van vrouwen en de vrouwenbeweging in Nederland en de koloniën. Met de invoering van het actief en passief vrouwenkiesrecht in 1919 maakten vrouwen formeel deel uit van het politiek systeem, maar de praktische invulling van het vrouwelijk burgerschap verliep moeizaam. Sommige onderzoekers menen zelfs dat de integratie van vrouwen in de Nederlandse natie zich pas echt tijdens de Tweede Wereldoorlog voltrok. In het licht van deze discussie is het interessant om de visies op burgerschap en vaderland tijdens de tentoonstelling en daarna nader te bespreken.

Programma

9.30 u. Ontvangst, koffie en thee
10.10 u. Opening van de conferentie door VVG-voorzitter dr. Maria Grever
10.15 u. Lezing door prof.dr. Mary W. Blanchard (USA) 'Women, Europe and the Nation: 'Mrs. Potter Palmer and the World's Columbian Exposition, Chicago 1893', waarna discussie onder leiding van dr. Ulla Jansz.
11.30 u. Lezing door dr. Eva Lous (Denemarken), 'Not for herself but for humanity. The Danish Women's Exposition of 1895'

Na de lunch zijn er twee blokken workshops: van 13.30 tot 15.00 u. kan gekozen worden tussen 'Hygiëne, voedsel en gezondheid' en 'Sociale arbeid en burgerschap', van 15.15 tot 16.45 uur zijn de thema's 'Female citizenship from a colonial perspective' en 'Het ideaal van algemene vorming in het middelbaar en hoger onderwijs'.

Om 17.00 uur wordt de conferentie afgesloten met een beschouwing door prof.dr. Marjan Schwegman en een laatste discussie.

De conferentie wordt gehouden in het Internationaal Informatiecentrum en Archief van de Vrouwenbeweging (IIAV), Obioplein 4, dicht bij het Muiderpoortstation, in



Vrouwenarbeid in 1998: Corien Bakker, stadsarcheoloog Den Haag. (Herdenkingskaart serie B nr. 12.)

Amsterdam. Het inschrijfgeld bedraagt f45,- inclusief lunch. Informatie over inschrijving en betaling bij: Anneke Linders, Anton Verheijstraat 1", 1077 KS Amsterdam. Tel. 020-6723263, fax 020-6641206, e-mail linmos@xs4all.nl
Fia Dieteren, Joris Ivenslaan 9, 1325 LV Almere. Tel. 036-5354843.

Er is haast geboden: neem niet veel later dan 1 oktober contact op!!!

60 Jaar Mauthausen

Op woensdag 21 oktober wordt in Amsterdam een symposium georganiseerd door de Stichting Vriendenkring 'Mauthausen' in samenwerking met het RIOD en de Oostenrijkse Ambassade. Ook leraren zijn van harte welkom. De voertalen zijn Duits en Nederlands. Prof.dr. J.C.H. Blom, directeur van het RIOD, zal als dagvoorzitter optreden. In de lezingen komen onder andere de betekenis van Mauthausen voor de Duitse industrie, de bijzondere plaats van Mauthausen in de geschiedenis van Nederland, vrouwen van Mauthausen en geheime agenten en het Englandspeel aan de orde.

Plaats: Trippenhuys, Kloveniersburgwal 29, 1011 JV Amsterdam.
De kosten voor deelname bedragen f25,-.
Nadere informatie en aanmelding bij: Stichting Vriendenkring Mauthausen, Mirjam Ohringer, Borssenburgstraat 35/2, 1078 VB Amsterdam, tel. 020-6719954, fax 020-6769360.



Groete uit de Tentoonstelling Vrouwenarbeid 1898, 's Gravenhage. Afdeling der firma PANDER, 's GRAVENHAGE.

Ansichtkaart uit de collectie van Zonneke Matthee, herdrukt ter gelegenheid van de herdenking in 1998. (Serie B nr. 9.)

EEN NIEUWE EEUW NIEUWE VERHOUDINGEN?



Sfinx, Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? (Nederland 1880-1919: op het breukvlak van twee eeuwen) is het nieuwste in de inmiddels succesvolle reeks examenkaternen van Thieme. Conform de stofomschrijving voor dit examenonderwerp in het huidige en het komende schooljaar staan de emancipatie van vrouwen, arbeiders en confessionele groepen in de jaren 1880-1919 centraal.

Docenten en leerlingen werken graag met de examenkaternen van Thieme. Ze onderscheiden

zich door een heldere opzet, integratie van bronnen en tekst, consequente aandacht voor actualisering van de thema's, aansprekende casussen en het stimuleren van zelfwerkzaamheid.

Wilt u meer weten over de *Sfinx*-examenkaternen of de complete leergang *Sfinx* voor de basisvorming en *Sfinx* tweede fase havo/vwo? Bel dan onze **Docentenlijn** (0575) 594880. Onze educatief adviseurs zijn ook te bereiken via e-mail: info@thieme.nl



EEN GRONDIGE EN PLEZIERIGE VOORBEREIDING

OP HET CENTRAAL SCHRIFTELIJK EXAMEN

46

Syrië – studiereis

Van zaterdag 17 t/m zondag 25 oktober 1998 (herfstvakantie regio Noord en Midden) en van zaterdag 24 oktober t/m zondag 1 november 1998 (herfstvakantie regio Zuid) zal een negendaagse studiereis georganiseerd worden naar Syrië. Het is de bedoeling de deelnemers in korte tijd met veel verschillende facetten van dit land te laten kennismaken. Duizenden jaren geschiedenis liggen hier aan de oevers van de Euphraat voor het oprapen en vele volken lieten hun voetstappen achter ... en dat niet alleen. Een driekoppige reisleiding, waaronder een Nederlandse archeoloog, een arabist en een Syrische Engelstalige gids, zal de rondreis door Syrië begeleiden. Kosten: vanaf f2050,-.

Voor verdere informatie over de reizen kunt u terecht bij Nico Stam, Paul Roderenkostraat 1, 5103 PC Dongen. Tel/fax 0162-320856.

VGTE

Groot-Brittannië na de Tweede Wereldoorlog

Ook op vrijdag 13 november wordt in het Academiegebouw van de Universiteit Utrecht aan het Domplein een congres gehouden over Groot-Brittannië na 1945. Er zal speciale aandacht worden besteed aan de politieke cultuur, het nationalisme, de welvaartsstaat en de Britse cultuur in het algemeen.

Vanuit Groot-Brittannië zullen prof. Kenneth Morgan (politieke cultuur), dr. Richard Weight (nationalisme) en prof. Rodney Lowe (welvaartsstaat) het ochtendprogramma verzorgen. Na de lunch wordt een lezing gehouden door dr. Bernice Martin over de cultuur in brede zin. Daarna zal een Britse politicus het woord voeren. Tot slot zal prof. Hans Righart de vergelijking tussen Nederland en Groot-Brittannië voor zijn rekening nemen.

Voor verdere inlichtingen: mw. A. Ribberink (Vereniging

voor de Geschiedenis van de Twintigste Eeuw), tel. 071-5619254/020-4446384, mw. H. Donker, tel. 030-2520268 (ma. 16.30-18.30 u.).

KNHG-congres

Het verleden als gids voor de toekomst. Fin-de-siècle in Nederland

Op 30 oktober organiseert het KNHG een congres over de eigen aard van het Nederlandse Fin-de-siècle. Hier heerst geen doemdenken of ondergangsstemming, maar eerder optimisme. Uit het onderzoek dat onder leiding van de hoogleraren Jan Bank en Maarten van Buuren werd verricht voor het ijkpunt 1900, in het kader van het NWO-prioriteitenprogramma 'De Nederlandse cultuur in Europese context' (in de wandelgangen 'het IJkpuntenproject'), blijkt dat er aan het eind van de negentiende eeuw opvallend veel werd vooruitgebleekt. Opmerkelijk is dat daarbij de toekomstvisioenen

in verregaande mate gestuurd lijken te worden door het verleden.

In de lezingen op het congres komt de conceptualisering van het verleden aan de orde. Het ochtendprogramma is gewijd aan Nederland, 's middags wordt het Nederlandse Fin-de-siècle in een breder perspectief geplaatst.

Docenten zijn welkom. Het congres kan dienen als nascholing; op verzoek is een certificaat beschikbaar. Ook is er een bronnenboekje over het Fin-de-siècle in Nederland beschikbaar.

De congreskosten bedragen voor leden van het KNHG f55,-, voor niet-leden f100,-. U kunt u opgeven door een briefkaart te sturen met uw naam, adres en telefoonnummer, en indien u dat wenst de mededeling dat u een nascholingscertificaat wilt ontvangen, naar het secretariaat van het KNHG, Postbus 90406, 2509 LK Den Haag, en tegelijk het verschuldigde bedrag over te maken op giro 6934391 t.n.v. NHG Den Haag o.v.v. najaarscongres 1998.

RMO-educatief

Internet

Nu het Rijksmuseum van Oudheden te Leiden aan het verbouwen is, moet men met de overgebleven ruimte woe-
keren. Er zijn vier kleinere tij-
delijke tentoonstellingen tege-
lijk georganiseerd:

. *Mummies!* een reis door het
Dodenrijk,

. *Actie Romein!* interactief
Nederland - vooral voor de
basisschoolleeftijd,

. *Antiek toerisme: een reis langs
het mooiste van het*

Rijksmuseum van Oudheden,

. *Who's afraid of Ancient Blue?*
antieke beelden krijgen weer
kleur.

Verder is de vaste presentatie
te bezoeken van de
Archeologie van Nederland
van de Prehistorie tot en met
de Middeleeuwen.

Bij de tentoonstelling 'Antiek
toerisme' kunnen gratis onder-
zoeksopdrachten gedownload
worden van de RMO-internet-
site www.rmo.nl

De brugklasopdrachten voor
mavo/havo/vwo zijn gericht
op Egypte, de opdrachten voor

Met de VGN op reis

Hanzestedenreis?

Bij voldoende deelname zal in de mei-vakantie van
1999 (vrijdag 30 april tot en met zondag 9 mei) een
touringcarreis worden georganiseerd naar
Hanzesteden in Duitsland, Polen, Rusland en de
Baltische staten.

Ben je geïnteresseerd in zo'n reis met gelijkgestemde
collega's en hun eventuele introducties, laat dit dan
vrijblijvend weten aan Johan Raven van de Didactiek-
en Activiteitencommissie van de VGN, Kinkhoorn 8,
9051 MJ Stiens (tel. 058-2574050).

2 en 3 vwo gaan over de
Klassieke Oudheid.

U kunt ze ook bestellen als
educatieve map voor f25,-. Bel
daarvoor de educatieve dienst:
071-5163178. Hier kunt u
natuurlijk ook verdere infor-
matie vragen naar de moge-
lijkheden van een bezoek met
schoolklassen of kleine groe-
pen leerlingen.

Een schatkamer van sites op
historisch gebied is
<http://odur.let.rug.nl/ahc/hist.html>. Zeven bladzijden
adressen. De sites zijn gesor-
teerd: algemene sites, sites
in/over Afrika, Israël, Duits-
land, Spanje, enzovoort.

Laat u uw leerlingen ook eens
neuzen bij de diverse dagbla-
den? Sommige ervan hebben
een prima lopend archief-
systeem over de laatste paar
jaar. Bij een krant als het *Eind-
hovens Dagblad* kan iedereen
die dat wil, een eigen wacht-
woord krijgen en dan naar
hartenlust artikelen uit deze
krant opvragen en down-
loaden.

Het adres <http://archieff.bra-bantpers.nl/cgi-bin/bp>

Op de site <http://www.surf-inn.be/xsite/nieuw/kranten>
N.html is een overzicht te
vinden van Nederlandstalige
kranten.

Dan enkele virtuele rond-
leidingen: u wandelt als het
ware door een object uit het
verleden.

Een virtuele rondleiding op de
Titanic:

<http://www.titanicmovie.com>

En een door Stonehenge in
zijn glorie tijd:

<http://www.connectedpc.com/cpc/explore/stonehenge>

Een wandeling door de
Verboden Stad:

<http://www.intel.com/apac/eng/virtualcity>

Wat plaatsen gewijd aan
Napoleon:

<http://www.fortunecity.com/victorian/vermeer/34>

<http://www.deanmoor.nl/napoleon>

Jan Snijders

Reizen naar Istanbul

HERFST

18 t/m 25 oktober 1998

25 oktober t/m 1 november
1998

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

We bekijken uitvoerig de high-
lights, maar bezoeken ook
plekken waar toeristen nor-
maal niet komen.

Natuurlijk maken we ook een
boottocht over de Bosporus.

Het programma is niet om zes
uur afgelopen, waarna u uzelf
maar moet zien te vermaken.
Veel mensen komen dan
terecht in hetzelfde tentje om
de hoek en dat is jammer,
want uit eten gaan in verschil-
lende wijken van Istanbul
hoort helemaal bij het ervaren
van deze prachtige stad.

De reissom bedraagt f1455,-.
Inbegrepen is de vlucht
Amsterdam - Istanbul v.v.,
logies en ontbijt, entreegel-
den, boot- en bustochtjes en
een uitgebreid informatiepak-
ket met een plattegrond en
artikelen.

U verblijft in een uitstekend 3-
sterrenhotel in het hartje van
de stad.

Meld u snel aan!!! De groeps-
grootte is beperkt en de tijd
dringt.

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

Ook als u met een groep
docenten of een klas een reis
wilt maken naar Turkije kunt
u altijd bellen voor informatie.

VOORJAAR
2 t/m 9 mei herhaling
van de Istanbul-reis

Commissie Cliomatica

Enkele sites op Internet

Johann Sebastian Bach:
<http://odur.let.rug.nl/Linguistics/diversen/bach/intro.htm>

Hier komt een scholier veel te
weten over de grote Bach,
onder de tonen van door een
synthesiser verkrachte barok-
muziek. De site laat ook zien
waar hij gewoond heeft - het
is een soort geïllustreerde bio-
grafie, geeft de tekst van een
groot aantal cantates, en een
bibliografie van rond de 1000
titels.

Een goed functionerend site
over de kruistochten is te
vinden:

http://www.yahoo.com/Arts/Humanities/History/Middle_Ages/Crusades_The/

Deze site biedt een aantal
links met plaatsen waar inte-
ressante zaken rond de diverse
kruistochten te vinden zijn.
Bijvoorbeeld landkaartjes (in
kleur), een historisch overzicht
van de kruistochten, een on-
line cursus, die door iedere
geïnteresseerde gevolgd kan
worden en de tekst van
Geoffrey Villehardouin.



Geschiedenis, een machtig vak!?

Een actieve en inspirerende conferentie voor geschiedenisleraren in het hele voortgezet onderwijs met workshops, lezingen, debatbijeenkomsten, leermiddelenmarkt en cabaret

Workshops

Het kiezen van een methode - De praktische opdracht in de tweede fase - Op het breukvlak van twee eeuwen: een project van de Rijksarchieven - Scholen adopteren een monument - Liedjes als bron - Een speelfilm onderzocht: Exodus - Oral history als bron - Werken in een museum: het Zuiderzeemuseum als voorbeeld - Holocaustontkenning (met gebruik van internet) - Vrouwenarbeid in Nederland: werken met dia's - Leskisten over oorlog en verzet - Kijken is nog geen zien: cartoons 1880-1919 - Edunet en het geschiedenisonderwijs - Archeologie met leerlingen - Weten wie je bent: intercultureel onderwijs - Toetsing in basisvorming en vmbo - Hoe gebruik je historische jeugdliteratuur?

Lezingen

Willem Otterspeer over het schrijven van een biografie en
Hans van Mierlo (gevraagd) over geschiedenis en politiek

Debatbijeenkomsten

- Willem van Oranje voor allochtone leerlingen?
Over intercultureel geschiedenisonderwijs.
- Democratische vorming versus staatsinrichting?
- Historische sensatie: worden musea en themaparken met populaire vormen van verbeelding van het verleden pretparken of dragen zij bij aan vorming van historisch besef?

Meer informatie over programma en aanmelding in het volgende nummer van Kleio en de speciale folder die in de tweede helft van oktober naar alle vaksecties geschiedenis wordt gestuurd.

Alle begin is moeilijk

Een conferentie speciaal voor geschiedenisleraren die dit jaar of in de afgelopen jaren zijn begonnen in het voortgezet onderwijs. Ook studenten (in de eindfase) van de lerarenopleiding zijn welkom. Het programma bevat nuttige workshops vol praktische tips en ideeën voor de eigen lessen en bijeenkomsten over de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs en voor het uitwisselen van ervaringen.

De Startersconferentie begint op donderdag 28 januari om 16.00 uur en het programma loopt door tot en met vrijdagmiddag. Deelnemers kunnen daarna tegen een gereduceerd tarief deelnemen aan de debatbijeenkomsten, het cabaret op vrijdagavond en het zaterdagprogramma van de VGN-Didactiekconferentie!

Het aantal deelnemers is beperkt tot maximaal 30. Meer informatie in het komende nummer van Kleio en in de speciale folder, die in de tweede helft van oktober naar alle vaksecties geschiedenis wordt gestuurd.

Bronnen bundel CSE 1999/2000

Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?

**Bronnen bij het eindexamen-
onderwerp samengesteld door
Herman Beliën, Martin Bossenbroek,
Loet Schledorn en Gert Jan van
Setten**

Het eindexamenonderwerp, 'Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919; op het breukvlak van twee eeuwen' leent zich bij uitstek voor het werken met bronnen.

Het Koninklijk Nederlands Historisch Genootschap wil het onderwijsveld hierin behulpzaam zijn door een speciaal voor dit doel samengestelde verzameling bronnen te publiceren.

Het materiaal is gegroepeerd in vijf categorieën:
het gezin,
emancipatie van vrouwen,
emancipatie van arbeiders,
emancipatie van confessionele groepen,
overheidszorg.

Voor een optimale bruikbaarheid is de volledige stofomschrijving, inclusief de casussen, op de voet gevolgd. De bronnen zijn zo gekozen, dat men met een summier toelichting kan volstaan. Zowel docenten als leerlingen kunnen hiermee goed uit de voeten.

**Bronnen bij het eindexamen,
128 blz., prijs f15,- (exclusief portokosten),
ISBN 90 73069 11 4.**

**Profiteer nu van de aantrekkelijke inteken-
prijs van slechts f10,- (exclusief porto-
kosten) tot 30-10-1998!**

**Bestellen of informatie:
KNHG, Postbus 90406, 2509 LK Den Haag.**

**Tel. 070 3140363 / 364. Fax 070 3140 637.
E-mail: knhg@xs4all.nl of knhg@knhg.nl**

Ontdek het Bevrijdingsmuseum 1944

Een *must* voor geschiedenisleraren!

- In het Bevrijdingsmuseum 1944 wordt een fraai **totaalbeeld** getoond van de Tweede Wereldoorlog en zijn voorgeschiedenis, zowel in nationaal als Europees perspectief. De presentatie is onderverdeeld in drie perioden: het interbellum met de opkomst van het fascisme, de bezettingsjaren en de bevrijding.

- De educatief gedocumenteerde collectie sluit aan bij de tweede generatie kerndoelen van de **basisvorming** Geschiedenis en Staatsinrichting.

- De vaste presentatie sluit deels ook aan bij de nieuwe examenprogramma's van de **bovenbouw Havo/Vwo**.

In overleg met onze educatieve dienst kan een op maat gesneden programma worden samengesteld.

- Het museum beoogt een **bevrijdingsmuseum** te zijn en geen oorlogsmuseum. Mede aan aan de hand van de bevrijdingsactiviteiten tracht het museum een voortdurende waarschuwing te zijn voor fascisme, discriminatie en intolerantie. De doelgroepen zijn daarbij in toenemende mate de jongeren aan beide zijden van de grens.



- Het museum heeft in zijn educatieve aanbod een adequaat **evenwicht** aangebracht tussen enerzijds kennisoverdracht en anderzijds actieve kennisverwerving door de leerlingen zelf.

- De educatieve dienst organiseert naast de begeleiding bezoeken in het museum ook speciale fiets- en bus-excursies, de zogenaamde **Battlefieldtours**, door het Rijk van Nijmegen langs ondermeer de landings-terreinen van Market Garden.

- Het museum bevindt zich in de onmiddellijke nabijheid van twee **indrukwekkende herdenkings-**

sites: de Canadese begraafplaats en het Canada Netherlands Memorial Park.

- Bij een schoolbezoek aan het Bevrijdingsmuseum kan gebruik gemaakt worden van de **subsidieregeling voor vervoer** van de Stichting Februari 1941.

- Het museum ligt op een **unieke locatie** in Nederland. De heuvels rondom, de bossen en het polderlandschap lenen zich uitstekend voor een gecombineerde-dagexcursie met andere vakken, zoals aardrijkskunde en biologie. Bij het vak geschiedenis kan de aantrekkelijke combinatie gemaakt worden met het rijke verleden van de stad Nijmegen (o.a. het Romeinse Noviomagus).

Entree

Het museum is alle dagen van de week geopend, is goed bereikbaar, biedt ruim parkeergelegenheid, heeft een koffie-counter en kent een vriendelijk tarief voor scholieren in groepsverband: f2,50 p.p. (1999: f4,-), rondleiding/begeleiding: f25,- per groep (1999: f30,-).

Bevrijdingsmuseum 1944

Rijk van Nijmegen-Groesbeek
Wylerbaan 4, Postbus 144,
6560 AC Groesbeek
Tel.: 024-3974404;
Fax.: 024-3976694

Spiegel

historiae



Voor de liefhebber
en de professional.

Spiegel

historiae

is een magazine over geschiedenis & archeologie dat zowel de geïnteresseerde liefhebber als de professional weet te boeien.

In zijn ruim 30-jarige bestaan heeft Spiegel de juiste balans gevonden tussen toegankelijkheid & diepgang.

Met actuele dossiers waarin een actueel onderwerp historisch wordt belicht: van de situatie in België tot de oorlog in Rwanda en van het groene hart van Nederland tot de reorganisatie van het geschiedenisonderwijs.

Overtuig uzelf en neem een

proefabonnement

of een

voordelig jaarabonnement

Ja

, ik neem een abonnement op Spiegel

historiae

☐ ik neem een proefabonnement

voor drie maanden voor f 12,50 (i.p.v. f 37,50 bij koop van drie losse nummers)

☐ ik neem een jaarabonnement voor f 79,- (i.p.v. f 97,50)

Studenten en houders van de cjp-pas betalen voor het jaarabonnement f 69,50.

Naam

V/M

Adres

Postcode

Telefoon

Handtekening

Woonplaats



Ik betaal na ontvangst
van een acceptgirokaart.

Stuur deze bon in een ongefrankeerde envelop naar:
DUO/Spiegel Historiae, Antwoordnummer 4019, 3500 VB Utrecht.
Of bel voor een abonnement naar DUO: 030 • 258 6126