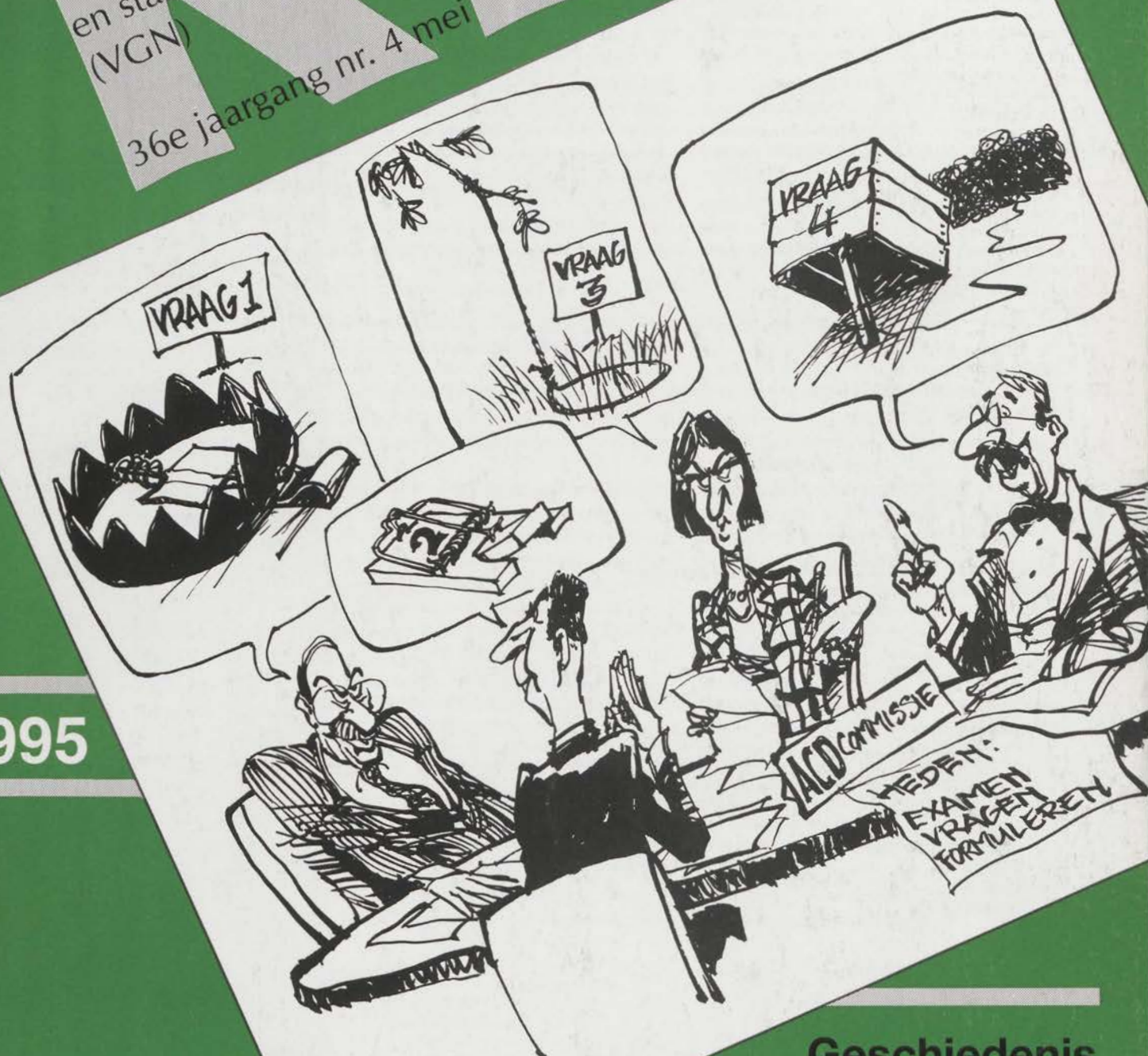


kleio

Tijdschrift van de vereniging
van docenten in geschiedenis
en staatsinrichting in Nederland
(VGN)

36e jaargang nr. 4 mei

1995



Geschiedenis
op (I)VBO en MAVO

VGN

Vereniging van docenten in geschiedenis en staatinrichting in Nederland

Algemeen Bestuur

Mw. H. Budé-Janssens, *voorzitter (externe en buitenlandse contacten, Platform VVVO, CITO/CEVO, intercommissie, werkgroep Suriname, publiciteit)*, Patrijslaan 12a, 2261 ED Leidschendam. Tel. 070-32 77 923. Fax. 070-3201298

Mw. M.E. Hielkema *vice-voorzitter (bavo, internationalisering, contacten met historische verenigingen)*, Titiaanstraat 34¹, 1077 RJ Amsterdam. Tel. 020-66 44 060.

L.M.I.V. Nolet, *1e secretaris (externe correspondentie, didactische activiteiten, lerarenopleidingen, nascholing)*, Reestraat 32, 6531 JM Nijmegen. Tel. (privé) 080-55 07 49, (werk) 080-45 98 27.

Mw. E. Marrenga *2e secretaris (interne correspondentie, vrouwengeschiedenis)*, Lange Leidsedwardsstraat 212¹,

1017 NR Amsterdam. Tel. 020-27 71 26.

J. Schopman, *penningmeester (financiën, ledenwerving, OAC, contacten Kleio, Tweede Fase)*, Jozef Israëlsstraat 58, 6521 MZ Nijmegen. Tel. 080-22 47 69.

H. Kurstjens (*vbo/mavo, cie Van Veen*), Nijenkamp 13, 6651 HG Druten. Tel. (privé) 08870-13 119, (werk) 085-52 13 20.

Mw. J.M.L. van Bekkum (*volwasseneneducatie, beroepsonderwijs*), Molvense erven 102, 5672 HN Nuenen. Tel. 040-834364.

H. Buskop (*havo, vwo, pabo, Cliomatica*), Sportlaan 370, 2566 LP Den Haag. Tel. 070-3648946.

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

U kunt zich opgeven als lid van de VGN bij de administratie Vreeswijkstraat 329, 2546 AK Den Haag. Wilt u daarbij aangeven tot welke categorie van leraren u behoort en op welk schooltype u werkzaam bent.

Voor 1995 bedragen de contributies:

1. Bij bezoldiging tot en met HOS-schaal 10 f 90,-
2. Bij bezoldiging vanaf HOS-schaal 11 f 105,-
3. Buitengewone leden (zij die niet meer in het onderwijs werkzaam zijn of zich nog bekwamen voor het leraarschap): f 75,-
4. Partnerlidmaatschap f 130,-

Leden die minder dan 16 uur per week les geven kunnen in aanmerking komen voor een korting. Hiertoe moet u jaarlijks voor 1 december een verzoek indienen bij de penningmeester met vermelding van het aantal lesuren, de school en de categorie waartoe u behoort.

kleio

Het blad van de VGN, verschijnt tien maal per jaar, incidenteel met katern voor leerlingen

Redactie

W.G.J. Rongen, *voorzitter*, Antillen 4, 3524 EZ Utrecht. Tel. 030-892580.

R.P. Slotboom, *secretaris*, Walcheren 137, 3524 ZS Utrecht. Tel. 030-895982.

B. Engbers, Klaverstraat 12, 3572 VD Utrecht. Tel. 030-713329.

I.D. Verkuil, Eemnesserweg 35, 1221 CS Hilversum. Tel. 035-857499.

J.L.G. van Oudheusden, Massenetstraat 21, 5144 WP Waalwijk. Tel. 04160-37430.

H.S.J. Jansen, Hatertseweg 463, 6533 GH Nijmegen. Tel. 080-553484.

Mw. C. van Bortel, Evievelde 6, 5422 AK Gemert. Tel. 04923-61136.

Eindredactie: Mw. T. Bogaerts-Stoopman, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408 - 83576 Fax 03408 - 88459

Alle leden van de VGN hebben een abonnement op Kleio. Niet-leden kunnen zich abonneren, maar reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement zonder lidmaatschap, die niet werkzaam zijn als docent.

Over uitzonderingen beslist het bestuur.

Voor 1995 kost een abonnement:	
Binnenland	f 90,-
Buitenland, binnen Europa	f 120,-
Buitenland, buiten Europa (luchtpost)	f 130,-
Losse nummers	f 9,50

Informatie over het leerlingent materiaal in de serie Kleio-Didactica en andere uitgaven van de VGN vindt u regelmatig in Kleio.

U kunt bestellen door het betreffende bedrag over te maken op Postbanknummer 12 87 01 t.n.v. Penningmeester VGN te Den Haag. Wilt u op het girobiljet aangeven om welke nummers het gaat.

In Kleio kan geadverteerd worden.

Prijzen:

1 pagina f 410,-

1/2 pagina f 325,-

1/4 pagina f 225,-

Voor informatie over andere formaten en inleverdata van de opnamemodellen kunt u zich wenden tot de eindredacteur.

ISSN 0165-6449

VAN DE REDACTIE

Onlangs kwam op de school van een van de redactieleden het verslag binnen van een onderzoek dat een stagiaire van OCW gedaan had op brede scholengemeenschappen.

Op een aantal scholen waren leerlingen uit verschillende klassen en richtingen geïnterviewd. Gevraagd werd naar hun/haar ervaringen, opvattingen en meningen over de school. Hoe ervaren ze de omvang, wat vinden ze van de schoolleiding, wat van de leraren en hoe vinden ze het om met zoveel verschillende nivo's bij elkaar te zijn?

Om met dat laatste te beginnen: er was precies één school bij waar alle leerlingen in één gebouw bij elkaar zitten. De andere scholen werken met meerdere gebouwen. Vaak waren dan vbo/mavo- en havo/vwo-leerlingen gescheiden.

Dat leidt dan al snel tot vooroordelen over elkaar.

De meest opvallende uitspraak was ons inziens deze:

'Er wordt wel eens gediscrimineerd, ook door leraren. Dan zegt een leraar: doe niet zo kinderachtig, jullie lijken wel een ab-klas'.

U moet weten dat op de betreffende school een ab-klas staat voor een vbo-klas waarin leerlingen op a- en b-nivo werken.

De leerlingen snappen het weer beter dan wij, leraren. Want in hun ogen heeft die leraar last van vooroordelen. Alsof alleen leerlingen, die op het laagste nivo werken, kinderachtig kunnen zijn.

In dit nummer rekent ook de Commissie Vbo/Mavo hiermee af. Veel leesplezier.

Aan deze special is hard en tot op het laatste moment gewerkt. Wij danken de redactiecommissie, Marijke Meuwissen, Herry Groothuis en Edward Schenk, van harte voor hun inspanningen.

Inhoud

- 4 Edward Schenk en Vera Pollmann
Gesprek met Hans Kummerer
- 8 Joke van der Leeuw-Roord - Zijn
veranderingen ook verbeteringen?
Een nieuw eindexamen voor
geschiedenis en staatsinrichting
voor Vbo en Mavo
- 12 Huub Kurstjens - Hoe een examen
tot stand komt
- 16 Herry Groothuis en Edward
Schenk - Een alternatieve
bespreking
De katernen over 'De Opstand'
- 20 Jan Dijkman - Omgaan met
vernieuwingen
Benaderingswijzen en vaardigheden
in de basisvorming
- 29 Arie Wilschut - Beelden uit het
verleden. Beelden van het
verleden
Beeldmateriaal als bron
- 36 Kees Bogaerts - Geen gespreid
bedje
De afsluitingstoetsen basisvorming
- 41 Gerard Twickler en Edward
Schenk - Ideetje misschien ...?
Leerlingen en interviews

En verder:

- 44 Boek van de maand
- 47 In 't kort en recencies
- 51 Kleiokrant

Interviews:

- 7 Anton Geesink
- 15 Kees Slager
- 19 Henk J.L. Vonhoff
- 27 Ton ten Holter
- 28 Erwin Krol
- 35 Dr. A.H.G. Rinnooy Kan
- 40 Hella S. Haasse

Bij dit nummer

Een Kleio-nummer dat voor het grootste deel gewijd is aan de Vbo-Mavo kant van het geschiedenisonderwijs is nog nooit eerder verschenen.

Waarom dan nu?

De aanleiding was het voornemen van de Commissie Vbo/Mavo om haar vijfjarig bestaan te vieren. De commissie bestaat eigenlijk veel langer, al uit 1979 stammen de eerste opmerkingen in ons archief; toen nog van de Commissie Mavo/Lbo. Een echte eigen plaats binnen de VGN heeft de commissie zich verworven in 1989.

De toenmalige commissieleden hebben geprobeerd om de Vbo-Mavo docenten te bereiken. Veel werk is er besteed aan het opstellen van een enquête om er achter te komen wat er leefde onder deze groep docenten. Helaas is die enquête er nooit gekomen. In 1994 vond een wisseling van de wacht plaats, een vrijwel geheel vernieuwde commissie ging voortvarend op de ingeslagen weg voort.

De belangrijkste doelstelling van de commissie, naast het in stand houden van ons vak, is het bereiken van een optimaal contact tussen de docenten geschiedenis en staatsinrichting binnen het Vbo-Mavo gebied en hun belangenbehartigers binnen de VGN en het VGN-bestuur.

Het zal bij elke vereniging wel moeilijk liggen de achterban te bereiken. Bij ons is dat in ieder geval zo. De moeilijkst bereikbare groep is die van de (I)Vbo docenten, van wie we graag reacties zouden ontvangen. Eén van de redenen is ongetwijfeld dat veel docenten uit deze doelgroep meer dan één bevoegdheid bezitten, hun aandacht zal dus verdeeld moeten worden over meerdere vakken. Bovendien geeft een deel van deze docenten vaak maar enkele (rest)uurtjes geschiedenis op hun school.

Onze penningmeester hebben we bereid gevonden om tegelijk met dit nummer van KLEIO een folder te verzenden, waarin het aanbod gedaan wordt om lid te worden van de VGN, en dus een abonnement te krijgen op KLEIO, tegen een gereduceerde prijs.

Van de Kleio-redactie kregen we de mogelijkheid om een nummer te maken, waarin vooral lezenswaardige artikelen voor onze doelgroep staan.

KLEIO wordt vaak gezien als een blad voor 'historici' en niet voor docenten, zo blijkt uit opmerkingen in de verslagen van de commissie. Met dit Kleionummer is naar ik hoop het tegendeel bewezen. We rekenen erop dat we naar aanleiding van dit nummer de nodige reacties uit het veld zullen krijgen.

De inhoud van dit nummer hebben we zo gevarieerd mogelijk gemaakt.

De basisvorming heeft het nodige stof doen opwaaien. Een aantal artikelen is dan ook gewijd aan deze problematiek, tot en met de afsluiting. Welke valkuilen en gemenigheidjes ontmoet je bij het maken van examenvragen? Jos Collignon heeft daar wel een idee over.

We hebben het echter niet alleen over beleid. Enkele schrijvers richten zich in dit nummer op de praktijk van het lesgeven: een 'Ideetje misschien ...?', afbeeldingen als bronnen in het geschiedenisonderwijs, wat is het handigste boekje voor de examengroepen? En van verschillende bekende Nederlanders kregen we een aardig beeld van hun visie op het geschiedenisonderwijs. Anton Geesink vertelde dat zijn geschiedenisonderwijs uit niet veel meer bestond dan verhalen, overigens een heel belangrijk deel. Hij zei ook het vak onmisbaar te vinden: "Geschiedenis verbreedt je horizon".

Wij zien geschiedenis en staatsinrichting uiteraard als een volwaardig vak, maar wij maken ons bezorgd over de toekomst. Wat gaat er gebeuren met ons vak? Wat blijft er over als de plannen uit het rapport van de Commissie Van Veen het beleid voor de komende jaren bepalen?

Wij hopen op respons!

Herry Groothuis, voorzitter van de Commissie Vbo/Mavo van de VGN, docent nederlands en geschiedenis op College Blaucapel in Utrecht (voornamelijk in de Mavo afdeling)

Interview met Hans Kummerer

Edward Schenk, Vera Pollmann

De 'witte raven': zo zou je de docenten kunnen noemen die eindexamenklassen Vbo hebben. De Commissie Vbo/Mavo zoekt contact met die mensen om met elkaar ervaringen uit te wisselen. Als voorproefje een gesprek met een van deze zeldzame figuren, Hans Kummerer, docent geschiedenis en staatsinrichting aan de RKSG Walterus de Beecke in Beek en Donk.

Wie zijn dat eigenlijk, die mensen die Vbo leerlingen op het eindexamen geschiedenis en staatsinrichting voorbereiden?

Het zijn er niet zoveel. Er deden het afgelopen jaar ongeveer 19.000 kandidaten mee op C en D niveau, waarvan 347 Vbo kandidaten. Uit een opgave van het Cito bleek dat deze leerlingen afkomstig waren van 33 scholen.

Naar die collega's, hun werk en hun specifieke problemen waren we dus echt nieuwsgierig. We benaderden hen eind vorig jaar via hun scholen, maar kregen helaas erg weinig respons. Vier mensen reageerden én enthousiast.

Waarom de overige Vbo collega's geen contact opnemen kunnen we slechts gissen. Zo veronderstelden wij dat deze mensen waarschijnlijk met meerdere vakken te doen hebben. Verder namen we aan dat veel leraren in deze sector meer nadruk leggen op hun leeraarschap met alles erop en eraan. De theoretische verdieping in het vak geschiedenis en staatsinrichting zal waarschijnlijk minder zwaar wegen dan het dagelijks zoeken naar een didactische vorm die hun leerlingen, met een beperkter taalgebruik, nieuwsgierig genoeg maakt om zich de stof voor het eindexamen eigen te maken.

Er zijn weinig mensen uit deze groep docenten lid van de VGN, waarschijnlijk ook om bovenstaande redenen. Toch vinden wij, als Commissie Vbo/Mavo, het de moeite waard om aandacht te schenken aan deze specifieke groep docenten en hun problemen. Ze zijn maar met weinig. Wij willen ze bij elkaar halen en samen de leuke en eigenaardige aspecten bespreken, die het werk met zich meebrengt.

Een eerste aanzet

Wij spraken telefonisch met Hans Kummerer. Hans was een van de vier collega's die reageerde, maar op dat moment had hij geen tijd voor een ronde tafelgesprek.

Wat is jouw opleiding?

Kweekschool, de oude MO-A en daarna B, afgerond met het doctoraal geschiedenis in Leiden. Ik ben als onderwijzer op een lagere school begonnen.

Ik ben zo gelukkig dat ik nu een vaste benoeming heb voor uitsluitend het vak geschiedenis en staatsinrichting.

Hoe ga je te werk in de onderbouw dat zoveel leerlingen jouw vak kiezen in de derde klas?

In het Vbo draait de basisvorming veel praktijkvakken de nek om. Ik probeer zo levendig mogelijk les te geven. Dus, zoals ik geschiedenis doe, is dat voor de leerlingen een welkome afwisseling op de echte theorievakken.

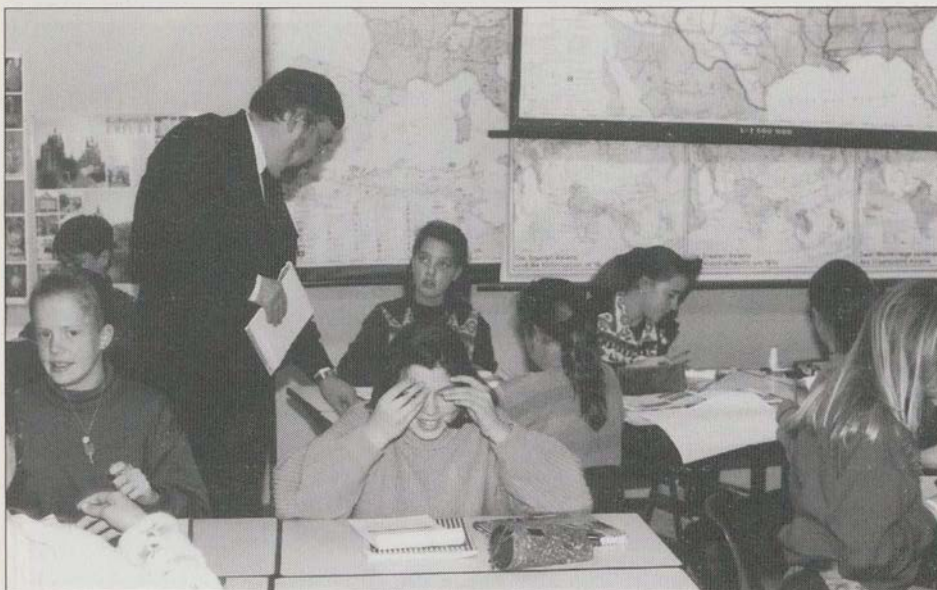
Of leerlingen je vak kiezen ligt toch vaak aan de man of de vrouw, die voor de klas staat en de kinderen een bepaald vertrouwen geeft. Er wordt gelachen in mijn klas. Kinderen kiezen om de sfeer. Leuk, spontaan. Een bepaalde "Schwung" in de onderbouw is wel vereist.

Welke methode gebruik je in de onderbouw?
Sporen, maar ik vind dat ze veel te veel vragen.

Toen de basisvorming begon, was er nog niet veel anders dan *Andere Tijden* en daar was ik heel ontevreden mee. Daarvoor had ik jarenlang met buitengewoon plezier gewerkt met *Achteraf Bekeken*. Met katernen wer-

kleio

nummer 4/95
pagina's 4 en 5



Hans Kummerer en zijn klas aan het werk.

ken is handig, je kunt je programma eens wat afwisselen. Er zat een leuke instap in, kinderen werkten er graag mee, het sprak enorm aan.

Heb je er behoefte aan om jouw vak te combineren met andere vakken zoals aardrijkskunde en economie?

Niet in het minst, ik wil geschiedenis als vak zuiver houden. Combinaties halen het vak makkelijk naar beneden.

Is geschiedenis voor jouw kinderen een vluchtvak?

In zoverre dat het voor veel kinderen het enige vak is, waardoor ze op Mavo-niveau kunnen slagen. Ik vind 'vluchtvak' wat denigrerend gezegd, maar het zal altijd wel een vak blijven voor die zwakke leerlingen, die het moeten hebben van hun vlijt en die het met een ontielijke hoeveelheid doorzettingsvermogen en kennis-leren tot een 6 kunnen brengen.

Aanpak van de examenstof

Mijn leerlingen hebben erg veel problemen met het abstractie-niveau van het vak geschiedenis en staatsinrichting. Hoe los jij dat op?

Dan kom je op het vlak van geschiedfilosofie (schiet in de lach).

Ik ben ervan overtuigd dat uit mijn verhaal vooral het concrete naar voren moet komen en dat is het menselijk handelen ook feitelijk. Je moet als leraar de geschiedenis juist uit die woorden- en feitenzee halen om een beeld naar voren te brengen waarin leerlingen iets

concreets kunnen herontdekken of herkennen.

Neem 'Duitsland' als CE-onderwerp. Als je realiseert wat van je verwacht wordt als je de stofomschrijving leest, dan moet je jezelf eigenlijk doodschieten. De leerlingen moeten bijvoorbeeld vier systemen van regeren weten. Hoe doe je dat?

Je hebt de vrijheid om te zeggen dat er eerst een keizer was, toen een president, dan een dictator en tenslotte weer een president, al dan niet gekozen als je naar de DDR kijkt. Daaronder behandel je dan de 'regeringslaag', dus eerst een rijkskanselier, dan (toch weer) een rijkskanselier, dan een Führer die alles regelt en in zich verenigt, en tenslotte een bondskanselier en een premier. Maar in de stofomschrijving komt ook nog de Bondsraad voor en hoe die samengesteld was.

Daar ga ik niet over zeuren. Ik zeg gewoon: "Leer dit niet" en als er toch vragen over in het examen gesteld worden dan vind ik dat achterlijk en zal ik daarover aan de bel trekken.

Ik heb de indruk dat de wetenschappers meer invloed hebben op het tot stand komen van de stofomschrijving dan de leraren van het Vbo/Mavo.

Welke methode gebruik je voor je examen?
Thiemes *Examentraining C/D* op niveau; daar ben ik al jaren tevreden over hoewel ze wel erg overvragen.

Hoe ga je met de structuurbegrippen om uit de stofomschrijving?

Ik wil niet steeds schoppen naar de examenmakers, maar van een begrip als standplaatsgebondenheid snappen mijn kinderen

echt niets. Je inleven in een cartoon? De fantasie van mijn leerlingen is oneindig veel groter dan die van de (vragen)makers. Sommige leerlingen snappen er geen donder van. Je hamert er iedere keer op, maar ik ben er nooit achter gekomen hoe leerlingen het zien. Als ze het als een spel opvatten komen ze er vaak goed doorheen. Het komt voldoende impliciet aan bod maar expliciet oefenen, nee.

Zou je er een voorstander van zijn dat bij herziening van de Centrale Examens en de criteria voor het kiezen van CE-onderwerpen er voor Vbo veel geschrappt zou worden?
In principe wel. Ik vind die aparte stofomschrijving voor Vbo/Mavo al een verademing. Voor AB-niveau is het noodzakelijk dat al die mooie geschiedfilosofische dingen er uit gaan, want dan kun je ook werkelijk iets met zo'n examen voor de betreffende kinderen. Het is voor het behoud van het vak zelfs noodzakelijk. (AB-niveau wordt niet centraal getoetst, ES/VP)

En de voorzitter van die stofomschrijvingscommissie zou dan iemand moeten worden, die een fervent voorstander is van het vertellen van verhalen?

Oh, dat is leuk dat je dat zegt. Ik zal je eens wat zeggen. Ik werk nou met *Sporen*, veel maakwerk en zo, en op een gegeven moment moest ik weer een nieuw onderwerp beginnen en kwam de oude man in mij boven, die daarover nog een mooi verhaal wist. Na die les kwamen echt leerlingen naar mij toe om me te zeggen dat ze dat nou een fijne les hadden gevonden. En dan denk ik: "Oh mijn God, waar zijn we toch eigenlijk mee bezig", terwijl we nota bene een vak vertegenwoordigen dat als enige een eigen muze heeft.

Het nut

Vind je dat leerlingen met geschiedenis in hun pakket op een heel wat betere manier zijn toegerust om deze maatschappij tegemoet te treden dan kinderen die het vak niet hebben gehad.

Ja zeker, ik ben het daar roerend mee eens. Ik vind dat we een breder gevormd kind moeten afleveren, een totaalburger zeg maar. Niet in hoogdravende zin, maar praktisch bekeken. Ik vind het een van de armoedes van heel veel Vbo-scholen die gecombineerde vakken aanbieden, dat er zo weinig duidelijkheid is. Wat blijft er nog hangen bij een leerling als geschiedenis, aardrijkskunde en economie als een mix wordt opgediend?

OPROEP

De Commissie Vbo/Mavo van de VGN nodigt de Vbo-docenten met eindexamenleerlingen uit voor een ronde tafel-gesprek op de derde zaterdag in september.

U kunt terecht bij de secretaris van de commissie voor informatie over plaats, tijd en discussiepunten. Neem contact op met:

Edward Schenk
Fokke Simonszstraat 20
1017 TG Amsterdam
Tel. 020-6234213



Leden van de Commissie Vbo/Mavo 'rond de tafel'.

Maar de vervolgoopleidingen vragen zelden om geschiedenis in een pakket en in dat opzicht hebben we dus een on-vak, om het maar eens plat uit te drukken.

Nou, mensen die dat zeggen vind ik het antwoorden niet waard, want ze ontkennen hun eigen bestaan. Als ik een leerling moet antwoorden op de vraag waarom geschiedenis nu zo belangrijk is, zeg ik alleen maar "Weten waar je vandaan komt". Ik vind geschiedenis wat dat betreft eerder een no-nonsense vak dan de zogenaamde no-nonsense vakken wiskunde en economie. Ik vind dat het meer toevoegt aan de eigenwaarde van een leerling.

En, wat verhalen vertellen betreft, het is toch inmiddels wel bewezen (sla er maar eens wat Unesco-koeriers van een paar jaar geleden voor open), dat het gesproken woord, het verhaal, de oudste vorm is van het overbrengen van kennis en wijsheid. Als ik zelf aan mijn oude leraren terugdenk, herinner ik me ook alleen maar degenen, die iets hadden te vertellen en die konden vertellen.

Het examen

Hoe richt je je schoolonderzoek in?

Ik heb drie SO's die voor 15 januari worden afgesloten. Daarna trainen we de CE-onderwerpen.

Mijn eerste SO gaat over de sociale wetgeving, eindigend bij de welvaartsstaat en de afbraak ervan; het tweede SO gaat over de middeleeuwse stad; het laatste SO handelt over de opkomst van het nazi-dom en de Tweede Wereldoorlog.

Je ziet dat al die SO's al raakpunten hebben

met de examenonderwerpen. Daardoor is die stof ook niet helemaal vreemd voor de leerlingen. Maar de druk is in de periode dat ik de examenstof behandel nog lang niet van de ketel. Ik geef proefexamens en vertel de leerlingen dat ze die alleen maar kunnen maken als ze ervoor werken.

Het is een kwestie van vertrouwen. Ik heb het nog niet meegemaakt dat leerlingen het af lieten weten. Maar ik realiseer me heel goed dat ik niet te maken heb met stads-schoolkinderen. In het westen van het land zal het wel anders zijn.

Je hebt hierboven al gezegd dat, als de examens echt te feitelijk blijken, of te gedetailleerd, als het taalgebruik te moeilijk is, dat je er dan wat aan zult gaan doen. Bij wie kom je er dan op terug en hoe doe je dat?

Ik ga altijd trouw naar de examenbesprekingen hier in Den Bosch, al was het alleen maar om die vreselijk aardige voorzitter en daar kun je al wel wat kwijt. Soms reageren we gezamenlijk, soms spreken we af persoonlijk te reageren bij de CEVO.

Heb je de indruk dat jouw kritiek meegenomen wordt?

Ja, dat wel (met enige reserve in zijn stem). Ik snap de problemen van het Cito ook wel. Het is niet waar dat daar alleen maar sukkels zitten die nog nooit een leerling gezien hebben. Je moet eens weten hoeveel vragen er voor een examen ieder jaar worden afgekeurd. Zij zien mijn problemen heus wel, maar ze raken op een gegeven moment ook blind natuurlijk - dat heb ik in mijn lessen ook.

cito

nummer 4/95
pagina's 6 en 7

Wensen

Wat zou de Vbo/Mavo Commissie volgens jou vooral moeten doen?

Natuurlijk allereerst de obligate 'belangen-behartiging'. Ze moet er vooral voor zorgen dat er aandacht blijft voor het Vbo/Mavo-veld binnen de VGN. Men moet niet teveel alleen op de wetenschappelijke toer blijven gaan.

De commissie zou verder kunnen beginnen met een inventarisatie van de manieren waarop in de basisvorming met het vak geschiedenis en staatsinrichting wordt omgegaan. Ik heb dat al eens eerder op een algemene ledenvergadering gevraagd. Het is er nooit van gekomen maar het VGN-bestuur was er wel echt voor.

Als je de Vbo-stem meer ruimte zou geven, als je over het traditionele gekanker heen kijkt, komen de Vbo-ers misschien ook wat meer uit de grauwe massa naar voren. Het Vbo/Mavo is de "silent majority" in Nederlands schoolland, je praat over 60% van alle scholieren.

Een ander punt is hoe het veld benaderd wordt. Op conferenties voel je wel eens de depreciatie als je een bordje voor je hebt met Vbo erop. "Dat zijn geen doctorandi, geen mensen die puur voor het vak zijn." - Ik voel dan wel een laetdunkende houding en vind dat het VGN-bestuur die soms ook uitstraalt. Dat moet dus veranderen.

Hoe zou je beter op Vbo/Mavo toegesneden CE-onderwerpen kunnen krijgen?

Tja, de mogelijkheid is er om zelf voorstellen te doen, daartoe heeft laatst een oproep in KLEIO gestaan. Je zou eens een aantal Vbo-ers bij elkaar moeten zetten en laten brainstormen over die vraag.

GESPREK MET ANTON GEESINK

Ik heb eigenlijk alleen maar lagere school gehad, in de jaren 40-45. Ik zat op een school van de Hervormde Gemeente, dus je begrijpt ze waren daar erg streng. Veel lessen hadden met godsdienst te maken, we hadden eigenlijk geen echt geschiedenisonderwijs.

Pas veel later ben ik gaan leren, omdat ik al op mijn zeventiende aan topsport deed.

'Welke onderwerpen uit de geschiedenis spraken je aan op school?'

Ik herinner me meester Mol, want die kon goed vertellen. Hij vertelde over die platen, die je vroeger had over de Noormannen en Karel de Grote. Dat vond ik wel mooi.

Voor het Bijbelse geschiedenisverhaal over Simson vond ik leuk. In 1965 speelde ik Simson in een film; toen heb ik het script gelezen en me natuurlijk verder verdiept in het verhaal.

'Mis je het geschiedenisonderwijs?'

Ik kan het niet jammer vinden, ik heb het nooit gehad. Ik wil niet aan de oorlog en zo terugdenken.

'Heb je later ook nooit gemist dat je niets van de Olympische Spelen wist. Zoals je kleindochter nu bij de behandeling van de Grieken daar wel over hoort?'

Doen jullie dat? Ja dat is wel interessant. In Nederland is er natuurlijk pas de laatste 6 à 7 jaar echt belangstelling voor het Olympisch gebeuren. Er komt natuurlijk ook veel meer bij kijken.

'Zou je het erg vinden als je kleinkinderen geen geschiedenisonderwijs meer zouden krijgen?'

Ja, ik vind een algemene schoolopleiding, dus met geschiedenis, heel belangrijk, je bent algemeen geïnformeerd. Bijvoorbeeld, als kinderen op vakantie zijn mogen ze best een poosje op het strand liggen, maar je moet ook eens ergens gaan kijken, de cultuur van dat land opzoeken. Geschiedenis verbreedt je horizon.

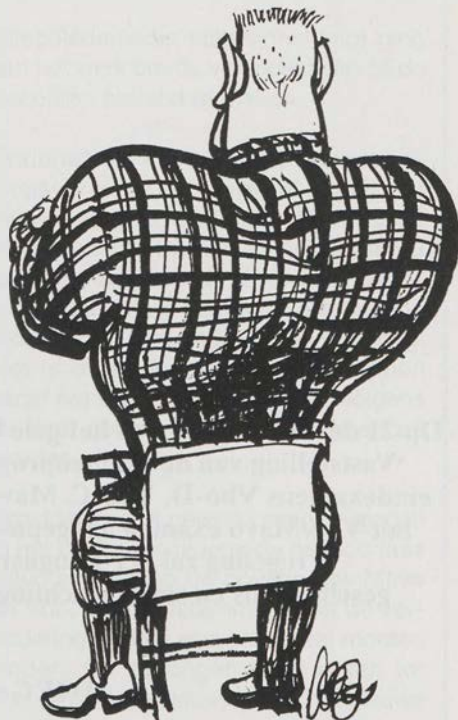
En ik vind ook altijd: zien is geloven. Je moet de geschiedenis wel zichtbaar maken, dan ga je je vanzelf wel interesseren voor wat er gebeurd is. Kijk om je heen en leg bijvoorbeeld uit hoe en wat een computer is. Tegenwoordig heeft iedereen zo'n ding nodig. Als kinderen daar dan iets van weten, dan willen ze misschien ook wel weten hoe het vóór het computertijdperk was. Geschiedenis is belangrijk als het zichtbaar, bereikbaar is.

Denk ook aan de geschiedenis van het vliegtuig en de geschiedenis van het judo. Als er interesse is in dergelijke dingen is, dan willen de leerlingen best meer weten.

Het is tegenwoordig natuurlijk een heel gecompliceerde maatschappij. Ik ben er niet

voor dat je in het onderwijs maar overal een beetje aan ruikt. Ik heb liever dat je je voor één ding heel erg inzet. Zoals ik me heb ingezet voor het judo en daar ook wereldwijd wat veranderingen in heb aangebracht.

Je moet datgene doen wat je goed kunt en je daar verder in bekwamen.



Zijn veranderingen ook verbeteringen?

Joke van der Leeuw-Roord

Op 21 december 1994 was het gele katern van Uitleg geheel gewijd aan de 'Vaststelling van de examenprogramma's algemene eindexamenvakken eindexamens Vbo-D, Vbo-C, Mavo-C en Mavo-D'. Met deze circulaire is het Vbo/Mavo examen aangepast aan de eisen van de basisvorming. De regeling zal per 1 augustus 1996 in werking treden. Het examen geschiedenis en staatsinrichting in 1996/1997 moet afgenomen worden conform deze nieuwe regeling.

WIEG-voorzitster Joke van der Leeuw-Roord licht het een en ander toe.

De regeling sluit wat uitgangspunten en vormgeving betreft aan op de kerndoelen van de basisvorming. Er is een omschrijving van de uitgangspunten van de vakken en het belang voor de persoonlijke ontwikkeling en het maatschappelijk functioneren van de leerling. Daarnaast wordt het belang voor het vervolgonderwijs en beroep aangegeven. De examenstof wordt voortaan ingedeeld in domeinen. Verder is er een duidelijke beschrijving van de eisen voor het schoolonderzoek en centraal examen.

Hoe kwam de regeling tot stand?

Hoewel het er in april 1993 niet naar uitzag is de regeling tot stand gekomen met ruime inspraak van betrokken docenten. Toen de Revisiecommissie 'Eindexamenprogramma's Algemene Eindexamenvakken MAVO en VBO' onder leiding van de heer E. Schüssler met het eerste concept voor geschiedenis en staatsinrichting kwam, bleek de inspraak niet optimaal gewaarborgd. Het KPC, waar de begeleiding van geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming berustte, was verzocht een adviesgroep samen te stellen. Het bestuur van de VGN noch de WIEG hadden van de revisiecommissie een officiële uitnodiging ontvangen om mee te doen aan de

consultatieronde, hoewel in de opdracht van de commissie speciaal vermeld stond dat de WIEG geraagpleegd moest worden. Wat boosheid aan beide zijden loste deze problemen op; we ontvingen aparte uitnodigingen.

Helaas was er in de planning geen rekening gehouden met de schoolvakantieregeling en moest de consultatieronde plaats vinden midden in de meivakantie. Hierdoor was het niet gemakkelijk voldoende docenten bereid te vinden hun medewerking te verlenen. Ondanks het ongelukkige tijdstip zagen de vakmedewerkers van het KPC kans een panel van geschiedenisdocenten bijeen te brengen, samengesteld uit leden van VGN commissies, VGN bestuur en WIEG.

De tekst die zij op 12 mei 1993 onder ogen kregen was voor allen onaanvaardbaar. De vakspecifieke vaardigheden waren verdwenen, het woord 'historisch' of 'verleden' kwam nauwelijks voor en de verzameling van eindtermen, gebaseerd op de eindtermen van de basisvorming, zouden alle van toepassing zijn op het examenprogramma van het examenjaar voor Vbo/Mavo. Daarnaast bleek uit de keuze van werkwoorden als beschrijven, noemen etcetera, dat er weer sprake zou zijn van een sterk cognitief gericht examen.

De discussies op 12 mei 1993 lieten dus weinig heel van de voorgestelde regeling, maar wij zagen het wel als onze verantwoordelijkheid om aan te geven wat dan wél de bedoeling was.

De tijd die ons daarvoor werd gegeven was minder dan een maand. Het eindrapport van de commissie moest eind juni naar de drukker. Er waren wel vage procedures waardoor het mogelijk zou zijn in een later stadium nog te reageren, maar het leek ons onverstandig daarop te wachten. Wij voorzagen dat wanneer er een officieel rapport met tekst lag, veranderingen veel moeilijker aangebracht zouden kunnen worden.

Het gevolg was dat in een paar hectische

kleio

KORTE GESCHIEDENIS

Nadat in de tweede helft van de jaren 80 geruime tijd door de werkgroep HEG (Herziening Eindexamen Geschiedenis en staatsinrichting) gewerkt was aan voorstellen om het eindexamen aan te

passen aan de 'moderne tijd' en de eisen uit het veld, werd in 1992 het 'nieuwe examen' een feit. De regeling verscheen in Uitleg (22-1-1992) en de WIEG (Werkgroep Implementatie Eindexamen

Geschiedenis en staatsinrichting) ging aan het werk om de veranderingen bij de docenten bekend te maken.

Ondertussen startte, zoals u weet, de basisvorming en werd het nodig het nieuwe examen af te stemmen op de eisen van die basisvorming. Dit is nu gebeurd, zodat ons 'nieuwe eindexamen' inmiddels is vernieuwd. De regeling stond op 21 december 1994 in Uitleg. Het is de bedoeling dat het examen vanaf het schooljaar 1996/1997 volgens de daar gestelde eisen afgenomen zal worden.

Inmiddels wordt gewerkt aan wijzigingen in het onderwijs tijdens de tweede fase Havo en Vwo en de bovenbouw Mavo en Vbo, zodat afstemming aan de veranderingen daar nog plaats zal moeten vinden. Dit zal ongetwijfeld leiden tot een verdere vernieuwing van het nieuwe examen.



weken nieuwe eindtermen, vakspecifieke vaardigheden en doelstellingen per post en fax heen en weer vlogen. Vergaderingen met snelle happen tussendoor vonden uiteraard plaats in Utrecht.

Begin juni werden de nieuwe voorstellen aan de Commissie Schüssler gestuurd onder het voorbehoud dat er door betrokkenen 'à titre personel' was gewerkt, daar er uiteraard geen sprake had kunnen zijn van een officiële raadpleging van de achterban. Aan het eind van de maand bleek dat de commissie het overgrote deel van de voorstellen had overgenomen.

In de officiële publikatie van het rapport *De knoop tussen basisvorming en examen* bleek de voorgestelde regeling in grote lijnen in overeenstemming te zijn met de regeling die op 22 januari 1992 in *Uitleg* was gepubliceerd.

De commissie bedankte in haar begeleidende brief alle personen en commissies die meegewerkt hadden aan de regeling voor geschiedenis en staatsinrichting.

Hoe verliep de adviesronde?

De Onderwijsraad liet zich in *Uitleg* van 7 september 1994 positief uit over de regeling

voor geschiedenis en staatsinrichting. De Raad merkte op dat de einddoelen van de basisvorming voor geschiedenis en staatsinrichting niet alle terug kwamen, maar wel herkenbaar waren. Wij moesten wel beducht zijn voor overlading, maar de wijze van examinering en de manier waarop vragen en opgaven zouden worden geformuleerd, konden aan dit probleem tegemoet komen. Als enige vak hoefde er, wat de Onderwijsraad betreft, bij geschiedenis en staatsinrichting niets meer te veranderen.

In de loop van 1994 kregen we opnieuw een kans op het rapport te reageren. Onze grootste zorg was het feit dat er maar twee onderwerpen voor het schoolonderzoek zouden zijn. Een ervan moest een eigen onderzoek zijn en het andere moest, tenminste voor een deel, aan staatsinrichting worden gewijd. Hierdoor zou oefening van structuurbegrippen en vakspecifieke vaardigheden en de voorbereiding op de onderwerpen van het centraal examen ernstig in de knel komen.

Het VGN-bestuur, de Commissie Vbo/Mavo en de WIEG hebben zich tot het laatst toe sterk gemaakt voor drie schoolonderzoeken en werkelijk, op het allerlaatste moment, is deze wens gehonoreerd. In de regeling van 21 december staat dat het schoolonderzoek betrekking heeft op tenminste drie onder-

werpen, en dat deze onderwerpen geen deel uitmaken van het centraal examen. Hierdoor blijft het mogelijk bij meer dan drie onderwerpen voor het schoolonderzoek de onderwerpen van het centraal examen te toetsen.

De regeling voor staatsinrichting bleef conform de oude opzet: één schoolonderzoek moet tenminste gedeeltelijk gewijd zijn aan staatsinrichting wanneer dit geen deel uitmaakt van het centraal examen.

Gelukkig zagen we nog net op tijd dat de tijdsyclus van drie jaar, nodig om de spreiding van onderwerpen, tijd en invalshoeken in het examen te waarborgen, verminderd was tot één jaar. De uitleg van onze zijde dat een dergelijke eis onmogelijk was, gezien het aantal onderwerpen dat behandeld kan worden in één examenjaar, heeft voorkomen dat dit aspect in de regeling werd opgenomen. In de regeling van 21 december 1994 staat er weer drie jaar voor.

Heerst er tevredenheid over het bereikte resultaat?

Als WIEG zijn wij met de nieuwe regeling redelijk tevreden. De omschrijvingen van de eindtermen zijn voor Domein B tot en met D nogal vaag, maar zij trachten een blauwdruk



te geven van de basisvraagstellingen voor geschiedenis en staatsinrichting.

Een buitengewoon positief effect van de nieuwe regeling is de uniformering van de examenregelingen. Toen de WIEG in 1990 werd verzocht een nieuw eindexamenreglement op te stellen aan de hand van de adviezen, die op dat moment op het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen lagen, bleek er geen enkele blauwdruk voor een examenregeling te bestaan. Elk vak had zijn eigen regeling. Aan de leden van de WIEG werd het overgelaten de verschillende adviezen in een juridisch acceptabele vorm te gieten. Dat is ons gelukt.

Maar deze moeizame procedure heeft wel de grootste strubbelingen met het ministerie veroorzaakt. Voor examencommissies in de toekomst is het beslist winst dat de kaders voor een regeling zijn vastgelegd.

Wat is er veranderd?

In vergelijking met de regeling van 22 januari 1992 zijn in de eerste plaats de structuurbegrippen en de vakspecifieke vaardigheden in Domein A wat ingekort en vereenvoudigd.

Nadat de strijd over de invoering van het nieuwe examen in 1992 was beslecht is er nog eens nauwkeurig gekeken naar de structuurbegrippen en vaardigheden. Daarbij drong al spoedig het gegeven tot ons door dat deze voor Vbo/Mavo-leerlingen wel erg ambitieus waren geformuleerd. De nieuwe regeling bood ons de mogelijkheid de structuurbegrippen en vaardigheden meer aan het niveau van deze leerlingen aan te passen.

Een zeer ingrijpende verandering is de verplichting van een eigen onderzoek voor alle examenleerlingen. Dit zal een behoorlijke verzwarende van het eindexamen geschiedenis en staatsinrichting inhouden. De WIEG, de SLO en de lerarenopleidingen zijn reeds aan het werk gegaan om voorbeelden en oplossingen aan te dragen, die docenten en leerlingen kunnen helpen bij de opzet en uitvoering van dit onderdeel.

Wij hebben altijd reserves getoond bij de verplichting tot het doen van eigen onderzoek omdat we weten dat het maken van werkstukken zeer fraudegevoelig kan zijn, zeker met de huidige stand van de technologie. Vandaar dat het heel belangrijk zal zijn oplossingen aan te dragen voor mogelijkheden van eigen onderzoek van leerlingen, die het fraudeprobleem zo veel mogelijk uitsluiten.

Een volgende belangrijke verandering is de invoering van de zogenaamde domeinen. In domein A zijn dus de (vereenvoudigde) structuurbegrippen en vaardigheden beschreven. In de Domeinen B tot en met E zijn de eindtermen beschreven die van toepassing zijn op de verschillende historische aspecten: het sociaal-economische, het bestuurlijk-politieke, het cultureel-mentale aspect en de staatsinrichting.

Deze historische benaderingswijzen en eindtermen behoeven niet allemaal bij elk onderdeel en in elk examen aan bod te komen.

Een andere belangrijke verandering is de toelichting waarin de uitgangspunten van het examenprogramma zijn geformuleerd. Deze ontbrak in de regeling van 1992. Het element tijd en het belang van staatsinrichting zijn nadrukkelijk omschreven in deze toelichting.

In de examenregeling wordt verder een poging gedaan aanwijzingen te geven over het C en D niveau. Het onderscheid tussen beide examens berust, volgens de regeling, op verschillen in vraagstelling in de eindexamenopgaven en -opdrachten. Dit sluit geheel aan bij de mening van de examendocenten in de Mavo in de WIEG/Cito enquête 'Het Examen geschiedenis en Staatsinrichting bevestigd, met het oog op de toekomst' van mei 1994. Maar liefst 76,5 % van de Vbo/Mavo docenten gaf aan dat het niveauverschil door middel van de vraagstelling bewerkstelligd moet worden.

Gelden de themavelden nu voor altijd?

De themavelden uit de regeling van 22 januari 1992 zijn gehandhaafd. Helaas is de opmerking uit de regeling van 1992, dat de themavelden na 5 jaar herzien konden worden, vervallen. Hierdoor krijgt deze arbitraire compromislijst nagenoeg eeuwigheidswaarde, wat absoluut niet de bedoeling is geweest.

Hier wreekt zich de haast waarmee men de examenregeling heeft willen herzien. Er was geen tijd voor een uitgebalanceerde 'stofkeuze'-procedure of 'vakontwikkelgroepen', zoals dat wel bij de Tweede Fase-discussie in Havo en Vwo het geval is.

Helaas hebben wij niet gezien dat de toevoeging dat de lijst elke vijf jaar zou worden herzien niet meer werd opgenomen. Daardoor hebben we de lijst niet voordragen voor herziening en hebben de themavelden



Tekening: Benno Vrancken.

kleio

nu een definitieve status verkregen. In de komende tijd moeten de Commissie Vbo/Mavo, het bestuur van de VGN en de WIEG alsnog proberen deze ongewenste situatie ongedaan te maken.

Hoe worden de ontwikkelingen door de docenten beoordeeld?

De resultaten van de WIEG/Cito enquête 'Het Examen Geschiedenis en Staatsinrichting' bevraagd, met het oog op de toekomst' geven hierop een antwoord. Uw school heeft ze van het CITO ontvangen en verder staan ze in het speciale katern van de WIEG in het decembernummer van KLEIO.

Uit de gegevens kan geconcludeerd worden dat de veranderingen in de regeling van 1968 als redelijk positief worden ervaren.

De huidige betrokkenheid van alle instanties rond het examen en docenten in het veld heeft zeker meegewerkt aan deze positieve houding. Sinds 1989 zijn de procedures rond de voorgestelde centraal examen onderwerpen en de stofomschrijving veel helderder geworden, en docenten uit het Vbo/Mavo veld zijn persoonlijk betrokken bij de uitvoering hiervan.

Sinds 1994 kent het Vbo/Mavo een eigen stofomschrijving met uitgangspunten, die wat beter zijn geënt op de belevingswereld van de leerling. De communicatie tussen examenmakers en de docenten in het veld is door de jaarlijkse VGN nabespreking van het examen in september met CEVO, Cito, inspectie en andere betrokkenen veel beter geworden.

Niet dat hiermee alle problemen zijn verholpen. Het taalgebruik in de examens is nog steeds een punt van aanhoudende zorg evenals de aansluiting van een onderwerp op de belevingswereld van een Vbo/Mavo leerling. Nascholingsbijeenkomsten rond thematiek of problematiek van de examens worden door docenten uit het Vbo/Mavo-veld minder bezocht. Het blijkt dat er voor deze bijeenkomsten maar moeizaam toestemming wordt gegeven.

Uit het onderzoek naar de 'Algemene Vaardigheden in de Gammavakken in de Tweede Fase van het Voortgezet Onderwijs' verricht door de Vrije Universiteit en het Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk, blijkt dat geschiedenis en staatsinrichting op het

gebied van de onderwijsvernieuwing een aantal stappen vooruit is op de andere Mensen Maatschappijvakken. De komende jaren zouden moeten worden gebruikt om deze vernieuwingen te consolideren. Veranderingen op korte termijn kunnen dit proces alleen maar verstoren.

Komt er dan rust op het examenfront?

Het lijkt er niet op, want in 1994 heeft de Commissie Mavo/Vbo Aansluitend Onderwijs, de Commissie Van Veen, voorstellen gedaan die bepaald niet positief uitpakken voor het vak.

Geschiedenis en Staatsinrichting zullen volgens de plannen van de commissie niet vertegenwoordigd zijn in het algemene deel. Dat is wel het geval bij het voorgestelde Mens en maatschappijvak in de Tweede Fase van Havo en Vwo.

In de voorgestelde leerwegen is geschiedenis en staatsinrichting nergens 'doorstroomverplicht'. De 'doorstroomrelevantie' van geschiedenis is beperkt. Bij de theoretische leerweg techniek, waar vijf examenvakken reeds zijn vastgelegd, wordt geschiedenis en staatsinrichting een keuzevak uit 7. Bij de leerwegen dienstverlening en economie wordt geschiedenis en staatsinrichting een keuze uit 4.5, omdat bij deze leerwegen vier vakken zijn vastgelegd. Er is bij de voorstellen geen plaats voor een profiel als 'cultuur en maatschappij', zoals dit wel het geval is in de voorstellen voor de Tweede Fase van Havo en Vwo.

Vorig jaar deed 1.03 % (347) van de leerlingen examen op VBO-C en VBO-D niveau. Dit is uiteraard bijzonder weinig, maar vergeleken met 1993 is het een enorme stijging omdat er toen geen enkele kandidaat was. Ook in de jaren daarvoor waren er nauwelijks examenkandidaten op dit niveau. Verder deed 30.8 % (19331) van de leerlingen geschiedenis en staatsinrichting examen op MAVO-C en -D niveau. Dit is het hoogste percentage sinds 1989. (Voor de periode voor 1989 bestaan geen aparte gegevens voor Vbo en Mavo)

De voorgestelde profielen van de Commissie van Veen zouden de positieve tendens van de laatste jaren weer kunnen omkeren. De vraag is hoeveel leerlingen geschiedenis en staatsinrichting zullen kiezen in hun toekomstige examenprogramma's.

De VGN heeft de komende tijd de zware

opdracht de positie van geschiedenis en staatsinrichting op het Vbo/Mavo te handhaven en te versterken.

Zijn de veranderingen dus inderdaad verbeteringen?

De opzet van dit artikel past binnen de nieuwe vormgevingseisen voor een schoolonderzoek of examenonderwerp. Er is een hoofdvraag en er zijn deelvragen. Met een dergelijke opzet moet het antwoord op de hoofdvraag zonder moeite gegeven kunnen worden.

Zo moet dat ook na lezing van dit artikel het geval zijn: de veranderingen worden, na een jaar ervaring met de nieuwe regeling, door de meeste Vbo/Mavo-docenten gezien als verbeteringen. De werkelijke evaluatie kan pas plaats vinden op basis van bevindingen over een langere tijdsperiode. Het is aan te bevelen om over een paar jaar op nieuw onderzoek te doen naar de ervaringen van de betrokken docenten.



Hoe een examen tot stand komt

Huub Kurstjens

Als wetenschappelijk medewerker aan het Cito te Arnhem heeft Huub Kurstjens bijna dagelijks met de examens te maken. Hij legt hier uit hoe een examen tot stand komt. Om duidelijk te maken hoe dit proces zich stapsgewijs voltrekt, is bij dit artikel een schema opgenomen. Hoewel het Vbo/Mavo-examen centraal staat in verband met dit themanummer, geldt veel van het genoemde ook voor het Havo en Vwo-examen.



De stofomschrijving

Bij het vak Geschiedenis en Staatsinrichting is er sprake van wisselende onderwerpen, waarbij ieder jaar twee onderwerpen aan bod komen waarvan er één nieuw is. Ongeveer drie jaar vóór het examen daadwerkelijk plaatsvindt, wordt er een beslissing genomen over een examenonderwerp. Door deze 'dakpanconstructie' blijven onderwerpen

steeds twee jaar achtereen van kracht, zodat een docent jaarlijks één nieuw onderwerp moet bestuderen. In de keuze van de onderwerpen heeft het VGN-bestuur een adviserende en coördinerende rol.

De laatste jaren is het beleid van het VGN-bestuur erop gericht docenten meer te betrekken in de keuze van de onderwerpen. Zo kon u in het eerste Kleionummer van dit jaar een oproep lezen om mogelijke examenonderwerpen in te dienen.

Deze moeten voldoen aan de volgende richtlijnen en criteria:

- Het onderwerp moet aansluiten bij de levingswereld van de leerlingen.
- De behandeling in de klas zal ongeveer 20 lesuren in beslag moeten nemen.
- Er moet voldoende literatuur en bronnenmateriaal beschikbaar zijn.
- Leerlingen moeten met de structuurbegrippen en vaardigheden die op het onderwerp betrekking hebben, kunnen werken.
- Het onderwerp moet 'probleemgericht' zijn en verdeeld in hoofd- en deelvragen.
- Het onderwerp moet beperkt zijn in thematiek en stofomvang, en gedifferentieerd naar niveau.
- De hoofd- en deelvragen die bij een onderwerp behoren, moeten specifiek toetsbaar zijn.
- Het onderwerp moet diepgang hebben, tot de verbeelding spreken en leuke details bevatten.
- Het onderwerp en de uitwerking ervan mag niet te controversieel zijn (er moet een redelijke consensus zijn in vakwetenschappelijk en maatschappelijk opzicht).

Een commissie bestaande uit vertegenwoordigers van het Nederlands Historisch Genootschap en de VGN probeert tot de voordracht van twee onderwerpen te komen. Deze Intercommissie NHG/VGN licht op twee pagina's de beide onderwerpen kort toe. Vervolgens stuurt het VGN-bestuur de voordracht door naar het Ministerie van OCenW.

kleio

nummer 4/95
pagina's 12 en 13

Het ministerie maakt een keuze welk onderwerp het wordt en onmiddellijk daarna krijgt de VGN de opdracht voor een passende stofomschrijving te zorgen.

Sinds 1994 zijn dat er twee: één voor Vbo/Mavo en één voor Havo/Vwo. Vervolgens krijgt het VGN-bestuur de opdracht om voor het nieuwe onderwerp één stofomschrijvingscommissie voor te dragen. Daarin hebben zitting: één wetenschappelijk medewerker (meestal iemand die gespecialiseerd is in het onderwerp), één vakdidacticus, twee Havo/Vwo-docenten en twee Vbo/Mavo-docenten. Deze commissie moet in ruim een half jaar met twee uitgewerkte stofomschrijvingen komen. De stofomschrijvingscommissie krijgt bij dit werk te maken met dezelfde richtlijnen en criteria als de Intercommissie.

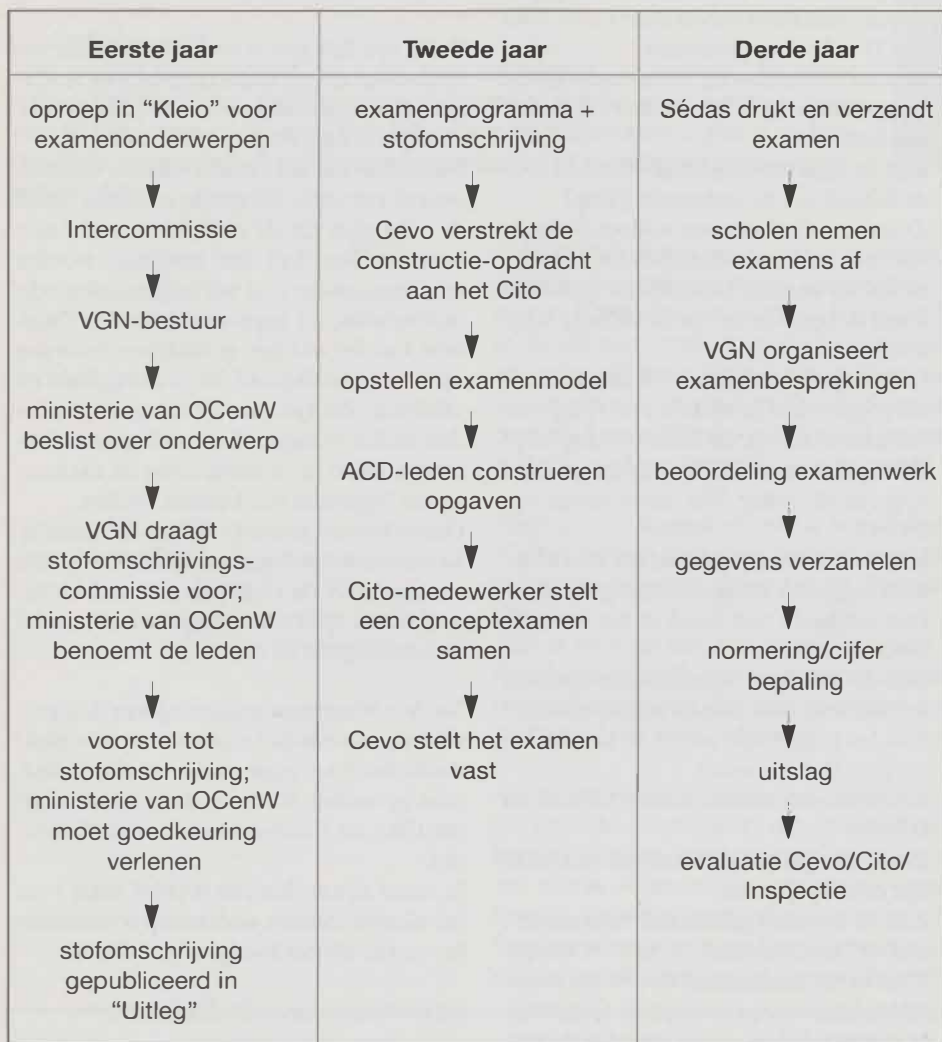
Na plaatsing van de stofomschrijving in het gele katern van het blad *Uitleg* van het Ministerie van OCenW (meestal in juni) heeft het rechtskracht en kunnen de katernenschrijvers en de toetsconstructeurs aan de

slag. Zij kunnen zich ter voorbereiding op het examen uitsluitend en alleen baseren op deze stofomschrijving.

Om misverstanden te voorkomen: niet de katernen, maar de stofomschrijving en het examenprogramma vormen het uitgangspunt voor het examen. Docenten dienen bij de aanschaf van katernen zorgvuldig na te gaan of deze voldoen aan alle gestelde eisen.

Hoe komt een examen tot stand?

Eén jaar is nu voorbij, het examen kan geconstrueerd worden. De organisatie van de examenconstructie gaat over drie schijven: ACD, Cito en Cevo. Hun taken en verantwoordelijkheden worden na het schema toegelicht.



• De Cevo (Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven)

Ieder vak, dus ook Geschiedenis en Staatsinrichting, kent een Cevo-vaksectie bestaande uit drie personen. Deze personen zijn afkomstig uit diverse geledingen zoals schoolleiders, vakverenigingen en onderwijsorganisaties. Uiteraard hebben de Cevo-leden een achtergrond als geschiedenisdocent en hebben ze ervaring in of binding met het voortgezet onderwijs.

Met ingang van 1995 is de Cevo-nieuwe stijl ingesteld. Dit houdt onder andere in dat de taken van Cevo en Cito duidelijker vastgelegd zijn.

De Cevo begint met het verstrekken van een opdracht aan het Cito middels het examenmodel. Er bestaat een examenmodel voor het vak Geschiedenis en Staatsinrichting voor intern gebruik waarin onder andere streefcijfers zijn neergelegd betreffende het percentage productieve en reproductieve opgaven. Daarin wordt voor de opgaven op D-niveau uitgegaan van: 60-65% reproductie en 35-40% productie; voor het C-niveau geldt: 75-80% reproductie en 20-25% productie.

Het eigen van het vak Geschiedenis en Staatsinrichting brengt echter met zich mee dat het moeilijk is om precies aan te geven wanneer opgaven productief en wanneer ze reproductief van aard zijn. Er komen dan ook veelvuldig interpretatieverschillen voor. Naast het examenmodel zorgt het Cevo voor de vaststelling en de normering van de examens.

Het Cito begint aan de constructie samen met de ACD-leden.

Na verloop van tijd bespreekt de Cevo een eerste globale versie van het examen. Het voorgelegde (concept)examen ondergaat via de Cevo diverse aanpassingen en controles. Nadat het examen door de vaksectie (voorzitter) goedgekeurd en officieel vastgesteld is, gaat het naar de drukker. Tenslotte vinden er als laatste controle nog drukproefrondes en een erratumprocedure plaats.

• Cito en de externe Cito-medewerkers, de ACD

In de nieuwe verdeling van verantwoordelijkheden tussen Cevo en Cito, heeft het Cito de taak de examens te produceren. Dat houdt in dat het Cito verantwoordelijk is voor de organisatie en coördinatie van de productie-activiteiten.

Voor het maken van examenopgaven doet het Cito een beroep op ervaren docenten. Meestal wordt in de maand december door middel van advertenties in een landelijk dagblad en onderwijsvakbladen een oproep ge-

Noten

- 1 In mei vindt het eerste examen plaats, in juni een herkansing en in augustus is er de mogelijkheid examen te doen voor diegenen die wegens omstandigheden in mei of juni het examen niet konden maken. De examens behoren aan een grote mate van gelijkwaardigheid te voldoen.
- 2 Voor het Cito-examenverslag over 1994, zie: 'Examens VBO/MAVO/HAVO/VWO 1994', H.P.J. Kreeft, Arnhem, september 1994 (aldaar voor het vak Geschiedenis en Staatsinrichting, pag. 30-32).
Zie ook: KLEIO, jrg. 35, nr. 8 (oktober 1994), pag. 10-13 'De centrale examens van 1994. Een toetstechnische analyse van de examens Geschiedenis en Staatsinrichting Vbo/Mavo, Havo en Vwo 1994', door M. van den Dobbelsteen, H. Kurstjens en E. Roest.

daan om te solliciteren op zogenaamde ACD-vacatures.

De ACD (Adviescommissie van Docenten) bestaat voor Vbo/Mavo uit maximaal zes docenten. Na benoeming krijgt de school waaraan ze verbonden zijn een compensatie van 30 fre's (omgerekend 6 klokuren of 4 'leseenheden' of: 'taakuren').

Om continuïteit in de examens te kunnen waarborgen, worden ACD-leden in de regel voor (maximaal) zes jaar benoemd. Zij worden geacht iedere woensdag zelf opgaven te maken c.q. te becommentariëren en/of aanwezig te zijn bij ACD-vergaderingen. Het gaat in één jaar om de productie van drie tijdvakken¹.

De Cito-medewerker geeft vakinhoudelijke en toetstechnische leiding bij het werk van de ACD. De ACD produceert de concept-vragen onder begeleiding van de Cito-medewerker. De concept-correctievoorschriften worden gelijktijdig met de vragen opgesteld. De Cito-medewerker stelt een concept-examen samen en legt dat voor aan de Cevo.

De volgende randvoorwaarden worden bij de opgaven-constructie zowel door Cevo, Cito en ACD in het oog gehouden:

- Komen de hoofd- en deelvragen uit de stofomschrijving in het examen voldoende aan bod?
- Zijn de opgaven gelijkelijk verdeeld over de inhoud van de stofomschrijving?
- Zitten er in het examen voldoende opgaven met structuurbegrippen en vaardigheden en worden ze adequaat getoetst?
- Staan de opgaven in chronologische volgorde?
- Overlappen de opgaven elkaar niet, dat wil zeggen geef je met de ene vraag niet het antwoord van de andere vraag weg?
- Bestaat het examen uit open en gesloten opgaven die ieder 50% scorepunten oplevert?
- Is de verhouding productieve - reproductieve opgaven overeenkomstig de daarvoor geldende richtlijnen in het examenmodel?
- Zijn de 'afleiders' bij meerkeuze-opgaven gelijksoortig, even lang en gealfabetiseerd?
- Sluit het taalgebruik aan bij de kandidaten op Vbo/Mavo-niveau?
- Is er voldoende niveau-verschil tussen C en D?
- Zitten er bij elk onderwerp zes evenwichtige overlapopgaven?
- Zijn de bronnen gevarieerd, functioneel, niet te lang, duidelijk in taal en beeld?
- Voldoet het examen aan de vereiste moeilijkheidsgraad (zijn de opgaven te moeilijk of te makkelijk; is er een vergelijking mo-

gelijk in moeilijkheidsgraad over de jaren; enz.)?

- Hoe zit het met de betrouwbaarheid (geen constructiefouten; door anderen laten screenen op toetstechnische en vakinhoudelijke zaken)?
- Is het examen valide (is het representatief voor het examenprogramma; is het representatief voor het gegeven onderwijs)?
- Geeft het correctievoorschrift voldoende ruimte voor afwijkende, maar niet onjuiste antwoorden?

Ook adviseert de Cito-medewerker bij de definitieve vaststelling van de cesuur en zorgt hij voor de verzameling van de examengegevens en de analyse van deze gegevens (de 'toets- en itemanalyse').

Resumerend: de ACD werkt in opdracht van het Cito. Het Cito is verantwoordelijk voor de examenproductie. De eindverantwoordelijkheid ligt echter bij de Cevo; zij stelt uiteindelijk het indexamen vast.

De laatste fase

Ruim een half jaar is nodig om het examen foutloos te zetten, te drukken en zorg te dragen voor verspreiding over alle scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland.

Na afname van het examen volgt de eerste en tweede correctie. De eerste corrector stuurt de resultaten van de eerste drie kandidaten naar het Cito. Aan deze resultaten worden psychometrische (dat wil zeggen statistisch-mathematische) gegevens ontleend. Daarmee kan het examen geanalyseerd worden op moeilijkheidsgraad, betrouwbaarheid en validiteit. Zo kan precies vastgesteld worden welke vraagstukken problemen opleverden en zo ja, in welke mate de examen-cesuur bijgesteld zou kunnen worden.

Opmerkingen gemaakt tijdens de landelijke examenbespreking, waar onder auspiciën van de VGN de regionale voorzitters bijeenkomen, spelen natuurlijk ook een rol bij de bepaling van de cesuur.

Na de normeringsvergadering van de Cevo, waar de uiteindelijke examen-cesuur bepaald wordt, heeft het examen zijn voorlopig eindpunt gevonden. Rest nog de evaluatie door het Cito, de Cevo-vaksectie en de Inspectie².

In totaal zijn er drie jaar voorbij, maar voor het nieuwe examen-onderwerp is inmiddels het traject alweer twee jaar gevorderd.

En de examenklok, die draaide door ...



KEES SLAGER

Kees Slager is programmamaker/eindredacteur van het VPRO-programma *Onvoltooid Verleden Tijd*, dat iedere zondagochtend van 10 tot 12 uur op de radio wordt uitgezonden.

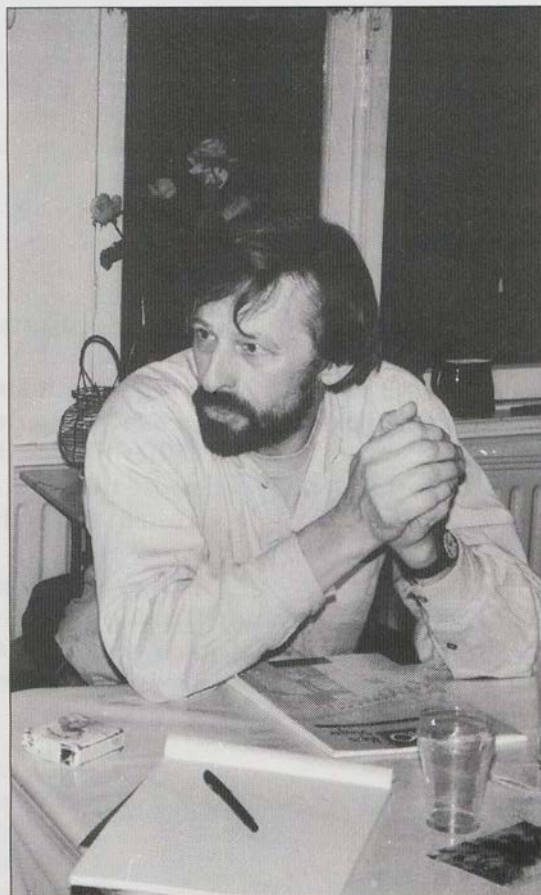
Slager heeft negen jaar geschiedenis gehad. Vier jaar op de lagere school en vijf jaar op de HBS in Bergen op Zoom, waar hij in 1956 zijn eindexamen haalde. Geschiedenis was één van zijn lievelingsvakken, hij had er altijd een 9 voor. "Het gekke is dat vooral de lessen op de lagere school me het beste zijn bijgebleven. We hadden daar namelijk een ouderwetse, op een negentiende eeuwse leest geschoeide onderwijzer, die heel boeiend kon vertellen. Daarnaast heb ik de hele dorpsbibliotheek leeggelezen en daar waren veel boeken bij, die speelden in de Gouden Eeuw; van die spannende jongensboeken over de VOC, Oranje en het vaderland en zo.

Door mijn anti-revolutionaire, Oranjegezinde, ouderwetse onderwijzer ben ik in een richting geduwd, waar ik weinig kritisch was op wat er echt met mensen gebeurde. Als jongetje, dat alles opslurpte op de lagere school, werd dat een tijdlang mijn eigen verhaal. Het is zelfs zo, dat ik door al die verhalen driftig overwogen heb om bij de marine te gaan en adelborst te worden.

Gelukkig heb ik in mijn middelbare schooltijd nog net op tijd ontdekt, dat dat toch te gek was. Die op mensen gerichte houding, een kritisch-vragen-stellen aan je object, dat heb ik node gemist in de geschiedenislessen. Ik verwacht dus juist van het geschiedenisonderwijs dat het bijdraagt aan het vormen van zo'n kritische instelling."

Waarom vindt u het bijbrengen van een kritische geest nu net een taak voor de geschiedenisleraar?

"Het gaat bij geschiedenis natuurlijk over het gedrag van mensen. Als je het verhaal brengt dat het goed is voor je vaderland te strijden en er eventueel zelfs voor te sneuvelen, of je vertelt het verhaal van de andere kant ... Het is de taak van de leraar om dat uit te maken en inderdaad, het is beter om beide kanten te belichten.



Over de twintigste eeuw heb ik op school heel weinig te horen gekregen. De verhalen spraken wel heel erg tot de verbeelding: Floris V door de edelen vermoord, Kenau Simonsz Hasselaar, onze oorlog tegen de Spanjolen, de watergeuzen. Dat was voor mij in die tijd toch in elk geval de geschiedenis. Dus wat ik heb gehad is vooral vaderlands en nationalistisch: Batavieren, edelen, veel Gouden Eeuw, af en toe waren wij groot. Ik kan me ook nog wel de Franse Revolutie herinneren maar dat er ooit iets gezegd is over de Eerste Wereldoorlog staat me niet meer bij. En, ik leer nu ook pas in mijn vak wat die opstand tegen Spanje werkelijk heeft ingehouden.

Heeft de geschiedenisles voor u bijgedragen aan een beter begrip voor actuele problemen?

"Goeiemorgen zeg; daar moet ik even over nadenken. Zeg 't nog es?"

Ik herhaal de vraag. Cees blaast, herhaalt de vraag zélf nog eens en zegt na enig nadenken:

"Ja, je zegt dit dat een moeilijke vraag is, maar het antwoord is natuurlijk moeilijk. Ik kan het eigenlijk niet beoordelen. Ik zei al dat ik vooral plezier heb beleefd aan al die heroïsche verhalen, met alle gevolgen vanden overigens. Maar begrip voor actuele problemen? Nee, toen niet."

Acht u het wenselijk dat ons vak begrip bijdraagt voor de actuele problemen?

"Ik vind dat meer weten van de geschiedenis de mensen behoedt om weer in de bekende valkuilen, voetangels en klemmen te stappen ... Er is altijd veel verkeerd gegaan, om allerlei redenen. Vaak doodeenvoudig omdat mensen hun vak niet serieus beoefenden. Ze deden niet datgene wat ze geacht werden te doen. Daarnaast is er het bekende verhaal van nepotisme, vriendjespolitiek, kruiwagens, en dan nu netwerken: al die verbanden hebben in de geschiedenis vaak geleid tot vreselijke dingen."

Een alternatieve bespreking

Herry Groothuis en Edward Schenk

Als je van plan bent een auto te gaan kopen en geen verstand hebt van motoren dan blijkt er een aantal criteria te zijn, waarop je kunt letten.

- Uiterlijk, van degelijk Duits tot vrolijk Frans.
- Comfort, kan ik voor langere tijd goed zitten met meerdere personen.
- Kosten, van verbruik, in onderhoud enzovoort.

Werkt een methode-aanschaf niet vergelijkbaar?

Wat u hier zult aantreffen is dus geen wetenschappelijk onderbouwd technisch verhaal, maar een persoonlijke visie op basis van de drie bovengenoemde componenten: uiterlijk, comfort en kosten.



Elk katern heeft zwakke en sterke kanten. Bij deze bespreking gaan we uit van de goede bedoelingen van schrijvers en uitgevers. Zij zullen niet bewust in hun boekje fouten hebben gestopt die wij eruit mogen halen. Onbewust zullen er toch wel steekjes zijn gevallen en een enkele zullen we ook noemen. Maar echt diep gaan we niet in op de wetenschappelijkheid van de inhoud.

Het is de bedoeling van deze bespreking om de bruikbaarheid voor onze doelgroep, de Vbo-Mavo leerlingen, te toetsen.

De keus

Direct na de zomervakantie wil ik een nieuw katern kiezen voor mijn examenklas. Ik heb mezelf opgelegd dat er ieder jaar opnieuw gekozen moet worden en niet gemakshalve het katern of de bundel van de uitgever van het jaar ervoor te nemen. Ik maak eerst een voorlopige keus. De definitieve keus valt in september of oktober, meestal tegelijk met de vaststelling van ons schoolonderzoekreglement. Een probleem is natuurlijk dat dan niet alle bundels verschenen zijn, zodat je niet alles kunt bekijken.

In augustus probeer ik beslag te leggen op alle beschikbare katernen. Vluchtig bekijk ik ze een eerste keer - met meer aandacht voor het katern van de uitgever van vorig jaar, dat wel.

Daarna leg ik de keus voor aan mijn groep examenkandidaten. Ik vind namelijk dat de betrokkenen, de leerlingen, ook mee mogen denken. Zij hebben gelukkig niet in de gaten voor welk probleem ik sta. De leerlingen vinden het prettig bij het keuzeprocess betrokken te worden. Hun eerste indruk weegt voor mij zwaar. We bekijken samen een stukje tekst, de verhouding tussen tekst en illustraties, de hoeveelheid en de moeilijkheidsgraad van de tekst, de verwerkingsopdrachten en de voorbereidende examenvragen. Heel belangrijk is het uiterlijk van het boekje, de lay-out. Zijn de pagina's erg vol, zijn er kolommen en dergelijke.

Enige sturing van mijn kant is er natuurlijk. Ik wijs op verwerking van vaardigheden en structuurbegrippen voorzover van toepassing op de vermoedelijke vraagstelling bij het examen. Tevens benadruk ik dat een deel van het boekje zelfstandig bestudeerd moet kunnen worden. Ook worden de leerlingen geconfronteerd met de stofomschrijving en in grote lijnen wordt bekeken of de tekst van het katern daar iets mee doet.

Na twee weken moet er een keus gemaakt worden. Het gekozen model kan rijklaar gemaakt worden.

Stofomschrijving van 'De Opstand'

Slechts kort willen we ingaan op de stofomschrijving.

Het verschil in de hoofdvraagstelling van de Vbo-Mavo stofomschrijving en die van de Havo-Vwo valt op.

Bij Vbo-Mavo staat: *'Op welke wijze heeft een klein aantal onderling verdeelde gewesten zich losgemaakt van het machtigste rijk in Europa en in hoeverre is die losmaking in 1588 zichtbaar?'*

Bij Havo-Vwo staat: *'Waarom kwam het in de Nederlanden tot een opstand en welk resultaat was in 1588 bereikt?'*

We vragen ons af waarom de vraagstelling bij

kleio

BESPREKING VAN

Hans Ulrich, De opstand in de Nederlanden (Malmberg) prijs f14,50

L.G. Dalhuisen e.a., Examenkatern mavo. De Opstand in de Nederlanden 1555-1588 (Nijgh Educatief) prijs f18,00

André van Voorst, De Nieuwe Studiegids 95 vbo/mavo. De Opstand in de Nederlanden 1555-1588 (Meulenhoff Educatief) prijs f18,00

Wieke Schrover, Examentraining op niveau C/D. De opstand in de Nederlanden, 1555-1588 (Thieme) prijs f14,90

R. Seriese en W.H. Blok, Examenbundel voor 1995 (De Onderwijspers) prijs f18,55

A.C.M. Peek en D. Verkuil, Geschiedeniswerkplaats. De Opstand in de Nederlanden 1555-1588 (Wolters-Noordhoff) prijs f18,25

Bij alle katernen hoort een meer of minder uitgebreide docentenhandleiding. Ulrich: deze wordt gratis bijgeleverd. Dalhuisen: prijs f49,00. Van Voorst: gratis op aanvraag. Schrover: het servicepakket kost f12,50. Blok en Seriese: deze wordt gratis bijgeleverd. Peek en Verkuil: prijs f18,75.

de stofomschrijving voor de Vbo-Mmavo leerlingen zo ingewikkeld moet als het ook eenvoudig kan?

De indeling in de drie subvragen is duidelijk:

1. Hoe was de situatie in de Nederlanden omstreeks 1555?
2. Welke belangrijke gebeurtenissen hebben tot de losmaking van de noordelijke gewesten geleid?
3. Welke veranderingen als gevolg van de Opstand vallen er omstreeks 1588 in de noordelijke Nederlanden waar te nemen?

Uitleg van 28 juli 1993 nr 18a meldt dat zowel voor Mavo-Vbo als voor Havo-Vwo vanaf 1997 met het 'omgekeerde trechtermodel' gewerkt gaat worden en dat in de verwijzing naar structuurbegrippen en vaardigheden gebruik zal worden gemaakt van de indeling en belettering van de examenregeling. Deze lijn is nu al terug te vinden voor de Havo-Vwo omschrijving.

Jammer dat dit niet gelijktijdig kon worden verwezenlijkt in de tekst van Vbo-Mavo.

Criteria

Wij hebben bij deze bespreking gekozen voor een aantal vragen die als leidraad dienst doen. De drie criteria voor de aanschaf van ons vervoermiddel, uiterlijk, comfort en kosten, zijn hierin terug te vinden.

1. a. Is er een inleiding of verantwoording waarin de bedoeling van het onderwerp wordt aan gegeven?
b. Wordt daarin een actualisering van het onderwerp gegeven?
2. Is er een aardige binnenkomer?
3. Is de stofomschrijving gevolgd?
4. a. Is de tekst helder ingedeeld?
b. Is de tekst leesbaar voor onze leerlingen?
5. Zijn de illustraties functioneel?
6. a. Zijn er reproductieve vragen?
b. Worden structuurbegrippen en vaardigheden voldoende geoefend?
7. Kan de bundel zelfstandig door de leerlingen verwerkt worden?

Het katern van Hans Ulrich

Er is een korte inleiding voor de examen-kandidaat over de opzet van het katern. Een nadere actualisering wordt niet gegeven.



Ulrich houdt zich stipt aan de stofomschrijving, maar kiest voor eigen titels boven zijn hoofdstukken. De stofomschrijvers stellen de vraag: 'Welke belangrijke gebeurtenissen hebben tot de losmaking van de noordelijke

gewesten geleid?' Ulrich geeft hoofdstuk 2 de titel: 'Slechts een stelletje bedelaars', Op weg naar de opstand.

Helaas staan in de tekst onduidelijkheden, zo wordt de term 'hoge adel' gebruikt, zonder toe te lichten wat hoge of lage adel is. Het taalgebruik sluit niet altijd aan bij de doelgroep, bijvoorbeeld over Willem van Oranje: "... en zo iemand paste de kogel".

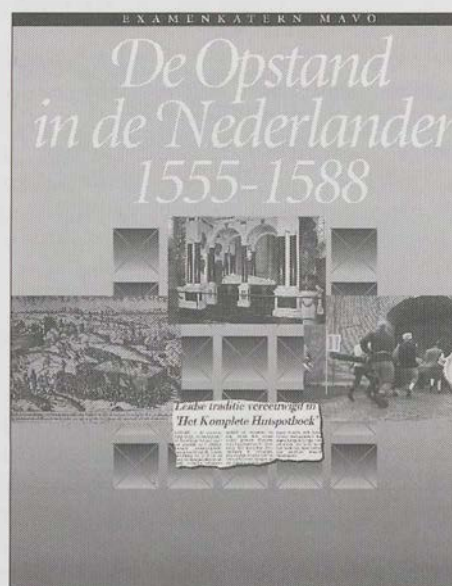
De illustraties vallen op door hun helderheid, op twee bladzijden zijn ze zelfs in kleur. De zwart-wit prenten en ook de kaartjes zijn goed leesbaar.

Na iedere leertekst volgt een groot aantal reproductie-vragen. Er zijn veel vragen met bronnen, waarin de meeste vaardigheden getoetst worden. Zelfstandige verwerking is niet eenvoudig gezien de vele onduidelijkheden.

Een begrippenlijst en een chronologisch overzicht vormen de afsluiting.

Het katern van Leo Dalhuisen e.a.

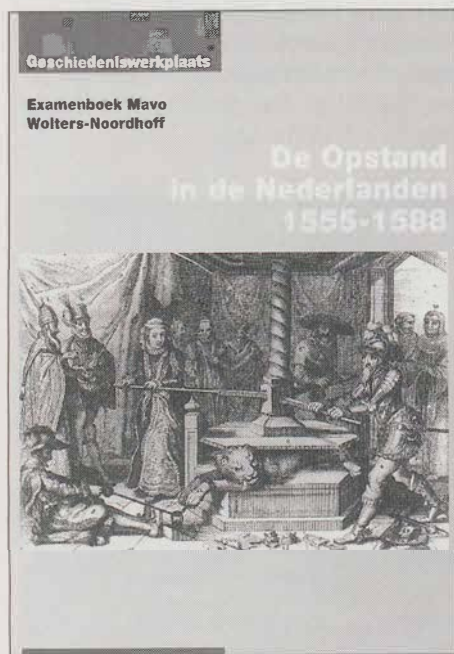
Dalhuisen vindt een inleiding niet nodig en ook hij legt nauwelijks een link met het heden, hoewel de illustraties op het omslag even die indruk wekken.



Hij houdt zich aan de driedeling van de stofomschrijvers, maar kiest eigen titels.

De indeling van de bladzijden is soms wat ingewikkeld, na blokjes leertekst volgt regelmatig in een ander lettertype een nadere uitleg bij specifieke onderdelen: bestuur, ge-laagdheid, visies op het Wilhelmus enzo-voort. De tegenspelers Willem en Filips worden geheel apart, na het werkmateriaal bij hoofdstuk 1 besproken.

Over het algemeen is het een redelijk leesbare tekst met korte zinnen. Die zinnen be-



vatten veel informatie, waardoor onduidelijkheid ontstaat. Men wil in één alinea teveel uitleggen.

Er zijn duidelijke illustraties met heldere vragen.

Achterin het boekje staan de basisvragen. In het werkmateriaal staan in kadertjes de vaardigheden aangegeven boven de vragen. De methode kan zelfstandig doorgewerkt worden.

Heel aardig is de portrettengalerij op de bladzijden 62 en 63, maar helaas zijn de teksten bij de begrippen en personen nogal lang. Ook hier een begrippenlijst en een chronologisch overzicht, die de bundel afsluiten.

Het katern van André van Voorst

Van Voorst volgt eveneens de driedeling van de stofomschrijvers en vermeldt de vragen en de structuurbegrippen in de inhoudsopgave. Hij begint met een goede inleiding, met als slotzin: *"Als je aan het einde van dit boek alle vragen hebt opgelost, kun je de hoofdvraag beantwoorden."*

Het gebruik van fragmenten uit *Het Geuzenboek* van Louis Paul Boon aan het begin van ieder hoofdstuk vinden we een leuke instap. Het stukje 'sporen' (blz. 12), waarin de schrijver ingaat op zichtbare overblijfselen uit de zestiende eeuw, valt op.

De stofomschrijving wordt op de voet gevolgd.

De tekst is kort en goed leesbaar voor Vbo-Mavo leerlingen. De illustraties zijn functioneel, maar helaas soms wat klein afgedrukt. De meeste vaardigheden zijn evenwichtig verdeeld over de vragen. Een vondst is de herhaling van alle vraagstellingen uit de stofomschrijving aan het eind van ieder hoofdstuk met tenslotte de hoofdvraag van dat hoofdstuk.

Dit katern kan goed zelfstandig bestudeerd worden.

Een begrippenlijst met korte omschrijvingen en een chronologisch overzicht sluiten het boekje af.

Het katern van Wieke Schrover

Een inleiding voor de docent en één voor de leerling opent het katern. Vooral die voor de leerling is duidelijk, een algemene voorbereiding op het examen en een aanwijzing hoe dit boekje te gebruiken.

Er is geen actualisering.

De stofomschrijving wordt stipt gevolgd, hoofdstuktitels zijn de vragen uit de stofomschrijving. Het aantal illustraties is niet groot en soms zijn ze ook wat vaag afgedrukt.

Na iedere deel-paragraaf staat een aantal tekstvragen en na iedere paragraaf wordt een eindopdracht gegeven. Na ieder hoofd-

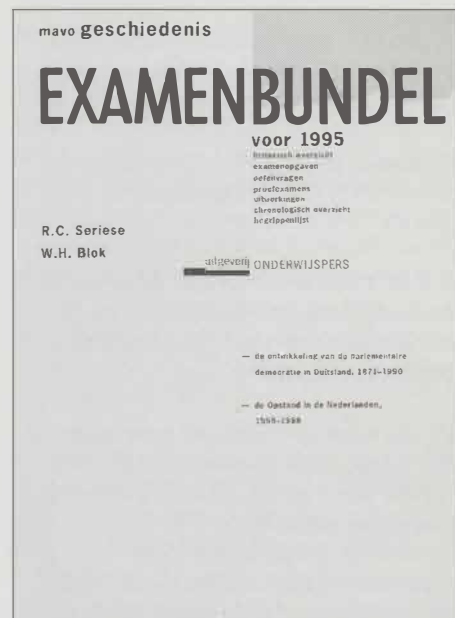
stuk is er een slotopdracht. Het is jammer dat niet steeds alle vaardigheden in de vraagstellingen terugkomen.

Het boekje wekt de indruk dat de leerling zelfstandig aan het werk kan, hoewel het aantal vragen en opdrachten wel héél groot is.

De begrippenlijst en het chronologisch overzicht zijn kort en duidelijk.

De examenbundel van Serieose en Blok

De bundel combineert de beide examenonderwerpen.



De inleiding geeft op een zinnige wijze het belang van het onderwerp aan. Er wordt een link gelegd naar de Tweede Wereldoorlog: *"Toen werd ons land bezet door de Duitsers en daar wilden we zo snel mogelijk weer van af."* Verder wordt de actualisering uit de stofomschrijving overgenomen.

Het lijkt wat mager om het boeiende van het onderwerp aan te geven met: *"Wanneer je de Val van de Vredendorp van Thea Beckmann gelezen hebt, kun je beamen dat het gewoon een leuk onderwerp is"*, als je er nergens meer terugkomt op het boek.

De stofomschrijving wordt ook hier nauwkeurig gevolgd. De tekst is redelijk te volgen. Een enkele keer is het taalgebruik wel erg populair en soms staan er voor onze doelgroep ingewikkelde zinnen.

De illustraties zijn functioneel maar allerbelabberdst afgedrukt, bijvoorbeeld de tekst in de kaart van blz. 141 die nauwelijks leesbaar is.

Nergens is bij de vragen aangegeven of structuurbegrippen of vaardigheden getoetst worden. Bij nadere bestudering blijkt dat ook vrijwel nergens het geval.

kleio

nummer 4/95
pagina's 18 en 19

De vragen staan achter ieder hoofdstuk. Achterin het boek is een proefexamen afgedrukt met aardige opdrachten. Natuurlijk besluit ook dit boekje met een begrippenlijst en een chronologisch overzicht waarin de belangrijkste begrippen en jaartallen staan.

Het examenboek van Guus Peek en Dik Verkuil

In de inleiding wordt vooral ingegaan op het feit dat het allemaal ook heel anders had kunnen verlopen, als ...

Opvallend is dat de schrijvers de Havo-Vwo vraagstelling volgen.

De actualisering is curieus: *"Deze geschiedenis maakt duidelijk waar Nederland, zoals we het nu kennen en waar we thuishoren, eigenlijk vandaan komt. Het is belangrijk de geschiedenis van je eigen land te begrijpen. Dan voel je je er meer thuis, omdat je iets snapt van tradities en verworvenheden. Je leert ook oorzaken kennen van sterke en zwakke kanten van Nederland en dan kun je daar ook betere kritiek op hebben."*

Een leuk begin is de opening met een portrettengalerij van vrouwen tijdens de opstand.

De indeling van de stofomschrijving is gevolgd, de schrijvers hebben echter gekozen voor een splitsing van het tweede hoofdstuk. Over het algemeen zijn de teksten helder en voorzien van duidelijke illustraties.

Vaak zijn de opdrachten nogal uitvoerig en niet voorzien van aanwijzingen met welke structuurbegrippen of vaardigheden de leerlingen bezig zijn. Door de uitvoerigheid valt de mogelijkheid tot zelfwerkzaamheid van de doelgroep tegen.

Een begrippenlijst met vrij lange omschrijvingen en een lang chronologisch overzicht vormen de afsluiting.

Tot slot

Na deze beschrijving van modellen, verwacht u een keus voor of tegen een bepaald model. De besprekers zijn echter van mening dat een keuze gemaakt moet worden door de docent, eventueel samen met de leerlingen. Eigen wensen en mogelijkheden passend binnen het budget kent u zelf het best.

Bij welke dealer en uit welke showroom u ook bestelt, wij wensen u succes.

HENK J.L. VONHOFF

Vonhoff is Commissaris van de Koningin in Groningen. Jaren geleden was hij enige tijd docent geschiedenis aan de Tweede 3-jarige HBS in de Zocherstraat in Amsterdam.

Vonhoff heeft negen jaar geschiedenis gehad op de lagere school en op de vijfjarige HBS in Amsterdam, waar hij in 1946 eindexamen deed. Hij was al vroeg in geschiedenis geïnteresseerd vanwege enkele gebroken armen en benen: hij kreeg dan steeds dikke geschiedenisboeken ter compensatie, die hij ademloos las. Met zijn leraren op de middelbare school heeft Vonhoff naar eigen zeggen veel geluk gehad, hij kan ze nog allemaal bij naam noemen. Hij was gek op de Oudheid en heeft zijn eerste geschiedenis-schriftje nog met ingeplakte piramides en ander moois. Ook economische geschiedenis vond hij buitengewoon interessant. Dat kwam natuurlijk ook door

de prachtige, boeiende vertellers die er vaak een fraaie show van maakten.

In de laatste HBS-jaren kreeg Vonhoff welhaast collegedictaten over de verbindingslijnen in de geschiedenis, hij heeft er tot op de dag van vandaag profijt van.



Op welke wijze heeft u in uw lesgeven aangepast, wat u in uw eigen onderwijs in de geschiedenis gemist hebt?

"Een historische atlas was geen onderdeel van de standaard-uitrusting van je schoolspullen. Dat heb ik later als leraar meteen goed gemaakt, terwijl het niet bij de "toegelaten leermiddelen" zat. We hadden in die tijd ook geen beeld en geluid. Later had ik zelf een epidiascoop en dat was prachtig want die mooie boeken, die je dan projecteerde, moest je er snel onderuit halen want ze verdampen waar je bijstond.

Wat we ook niet konden, maar dat kwam vooral door de oorlogsjaren, was bezoek aan tentoonstellingen en excursies. Later heb ik dat zelf wel geprobeerd in te halen maar dat kostte toch erg veel tijd."

Vindt u het wenselijk dat geschiedenisonderwijs bijdraagt aan het begrip voor actuele problemen?

"Als geschiedenis goed gegeven wordt, is het onontkoombaar, hetgeen niet betekent dat geschiedenis moet ontaarden in het louter behandelen van actuele gebeurtenissen, want dan zit je op het verkeerde spoor. Ik vind het buitengewoon jammer dat een aantal wezenlijke cultuurelementen uit het geschiedenisonderwijs dreigt te verdwijnen, doordat men inderdaad niet meer spreekt over de Griekse Oudheid; dat men inderdaad niet in perspectief zet wat er gedacht is gedurende onze Opstand tegen Spanje en wat daarvan de achtergronden waren. Want sommige van die elementen -hoewel je dat niet hoeft te idealiseren- zijn van alle tijden. Kijk naar de geschiedenis in relatie tot Duitsland, dat eindigt emotioneel in 1945 en men veronachtzaamt om aan te geven dat er in Duitsland sinds 1945 een andere geschiedenis is geweest. Dat leidt mede tot die verwrongen reacties op Duitsland, denk ik."

Enkele jaren geleden hield Vonhoff een rede in Haarlem, waar hij het nut van geschiedenis als hoofdvak probeerde aan te tonen. De rede is gepubliceerd in een boekje van uitgeverij Martinus Nijhoff. Vonhoff legt daarin een verband tussen ons historisch besef en de wijze waarop men in Nederland met de vergaderzaal van de Tweede Kamer is omgegaan. Hij verwijst er in het gesprek nog eens naar.

"Het is ongelooflijk dat je een traditioneel rijke vergaderzaal sloopt, waarin alle grote politieke gebeurtenissen hebben plaatsgevonden, en die vervangt door een zwembad."

Omgaan met vernieuwingen

Jan Dijkman



De invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs is al weer bijna twee jaar geleden. Het bracht voor ons vak een aantal veranderingen met zich mee, waarvan aandacht voor benaderingswijzen en vaardigheden er één was. Een vergelijkbare verandering treft men aan in de nieuwe examenregeling waarin van de kandidaten expliciet wordt gevraagd structuurbegrippen en vaardigheden te kunnen toepassen.

Jan Dijkman, medewerker van het Project Geschiedenis en staatsinrichting VO bij de SLO en mede-auteur van een aantal SLO-lespakketten voor het voortgezet onderwijs, laat in dit artikel zien hoe geprobeerd wordt benaderingswijzen en vaardigheden op Vbo en Mavo een herkenbare plaats in het vak te geven.

De kerndoelen van de basisvorming verlangen dat de leerlingen een aantal belangrijke benaderingswijzen van het vak geschiedenis kennen, bijvoorbeeld het onderscheiden van oorzaken en gevolgen en van continuïteit en verandering in de geschiedenis. Daarnaast leren zij bepaalde onderzoeksvaardigheden en - bij staatsinrichting - de vaardigheid oog te hebben voor de wisselwerking tussen politiek en samenleving.

Op grond van de kerndoelen van de basisvorming en het nieuwe examen komen we tot een groepering van vaardigheden rond een aantal structuurbegrippen die van groot belang zijn bij geschiedenis en staatsinrichting:

- * Oorzaak en gevolg
- * Continuïteit en verandering
- * Unieke en generieke elementen
- * Inlevingsvermogen en standplaatsgebondenheid
- * Interpretatie
- * Politiek

Wat moeten leerlingen nu eigenlijk met betrekking tot deze structuurbegrippen van het vak kunnen? Welke vaardigheden spelen een rol? Welk lesmateriaal is er om die vaardigheden te oefenen?

In de volgende paragrafen zal elk structuurbegrip afzonderlijk worden toegelicht¹. Daarnaast worden onderzoeksvaardigheden apart

aan de orde gesteld. De vaardigheden worden geïllustreerd met voorbeelden die afkomstig zijn uit bestaande schoolboeken en lesbrieven.

Alle genoemde vaardigheden worden haalbaar geacht voor Vbo/Mavo-leerlingen, waarbij de moeilijkheidsgraad ervan natuurlijk beperkter dient te zijn dan voor Havo/Vwo-leerlingen. Dit wordt bereikt door zorgvuldig te letten op de mate van (re)productiviteit welke van de leerlingen gevraagd wordt, de mate van sturing in de opdrachten en de toegankelijkheid van het (bronnen)materiaal zoals die onder andere blijkt uit het gehanteerde taalgebruik.

Oorzaken en gevolgen

'Duitse onvrede over het verdrag van Versailles en over de negatieve gevolgen daarvan voor Duitsland was één van de oorzaken voor de opkomst van het nationaal-socialisme.'
'Het gevolg van de eerste Industriële Revolutie was een enorme produktietoename.'

Uitspraken als deze treffen we op bijna elke bladzijde van onze geschiedenisboeken aan. Lang niet altijd worden daarbij de begrippen oorzaak en gevolg expliciet genoemd. Men zegt immers even gemakkelijk: 'De eerste Industriële Revolutie leidde tot een enorme produktietoename.'

kleio

Vraag 10 (3 punten) uit het centraal examen voor VBO-MAVO-D, 1994, eerste tijdvak

Deze paar voorbeelden maken al duidelijk dat bij geschiedenis veel wordt gewerkt met het leggen van causale verbanden. De begrippen 'oorzaak' en 'gevolg' zijn belangrijke structuurbegrippen en het onderscheiden ervan wordt in de kerndoelen niet voor niets als eerste benaderingswijze van ons vak genoemd. Wezenlijk voor het vak is immers het zoeken naar verklaringen (oorzaken) voor later plaatsvindende gebeurtenissen en ontwikkelingen (gevolgen).

Het verloop van de geschiedenis is echter zelden een eenvoudig oorzaak-gevolgproces: vaak zijn er een heleboel oorzaken die voor een bepaald gevolg zorgen, sommige oorzaken zijn belangrijker dan andere, sommige gevolgen zijn bedoeld, andere onbedoeld, sommige doen zich al op korte termijn voor en andere zijn pas veel later merkbaar.

Bovendien wordt bij dit alles een belangrijke rol gespeeld door de historische onderzoeker zelf: wat wil hij eigenlijk verklaren? Welke bronnen staan hem wel ter beschikking en anderen niet? In hoeverre speelt zijn eigen achtergrond, bijvoorbeeld zijn politieke of godsdienstige overtuiging, een rol bij zijn interpretatie van wat de oorzaken en gevolgen van een bepaalde gebeurtenis zijn?

Bij het onderscheiden van oorzaken en gevolgen kunnen we aan vaardigheden denken als het herkennen van de begrippen aanleiding, oorzaak en gevolg, het duidelijk maken dat bij historische gebeurtenissen en ontwikkelingen vaak meerdere oorzaken een rol spelen, het onderscheid maken tussen oorzaken van meer of minder belang en tussen gevolgen onderling (gevolgen op korte of lange termijn, bewust of onbewust en van meer of minder belang).

In de periode tussen 1950 en 1970 daalde het aantal mensen dat werk kon vinden in de landbouw met 45 %.

Hieronder staan vijf zinnen.

Welke zinnen geven een oorzaak aan voor de daling van het aantal mensen dat werk vond in de landbouw en welke zinnen geven een gevolg aan?

Neem de nummers van de zinnen over en zet daarachter 'oorzaak' of 'gevolg'.

Zinnen:

1. In de landbouw vond mechanisatie en ruilverkaveling plaats.
2. Het aantal leerlingen dat een diploma lager landbouwonderwijs haalde, daalde tussen 1961 en 1967 van 4660 naar 3405.
3. Zonen van landarbeiders en kleine boeren kozen voor een baan in de fabriek.
4. Veel agrarische dorpen liepen in inwoneraantal terug.
5. De prijzen van landbouwprodukten daalden voortdurend.

Doe het zo:

1: ('oorzaak' of 'gevolg' invullen)

2: enz.

De oorzaken van Beeldenstorm en Opstand (uit 'Sporen' deel 2)

In dit voorbeeld speelt ook de vaardigheid een rol om de waarde van bronnen vast te stellen in het licht van een bepaalde vraagstelling. We komen daarop terug bij 'Interpretatie'.

• **Bron 1**

Een hoge ambtenaar schreef aan de landvoogdes in december 1565:

"Wij hebben hier onder een vreselijke duurte van het graan te lijden. Ik weet niet hoe we het tot de volgende oogst moeten uithouden en hoe we het volk in bedwang kunnen houden. God moge ons voor een oproer beschermen! Als het volk eenmaal in opstand is, zal het - naar ik vrees - de godsdienst er ook in betrekken."

• **Bron 2**

Een andere ambtenaar in juli 1566:

"De calvinistische hageprekers in dit gebied zijn zo onbeschaamd, dat ze het volk erop wijzen dat ze niet alleen hun verkeerde gedachten uit hun hoofd moeten verwijderen, maar dat ze ook beelden in kerken moeten vernielen. Het lijkt erop dat ze hun toehoorders er steeds meer van willen overtuigen dat het nodig is kerken te plunderen."

• **Bron 3**

Een adviseur van de landvoogdes in augustus 1566:

"De stad leper bijvoorbeeld verkeert in grote onrust. Grote groepen gaan naar de openluchtbijeenkomsten: daarbij zijn ze zo zwaar bewapend dat het lijkt of ze ten oorlog trekken. Er moet gevreesd worden dat de kloosters en de geestelijkheid de eerste klap te verduren zullen krijgen. Als het vuur eenmaal is aangestoken zal het zich snel verspreiden. Een deel van het volk zal zich gedwongen door de honger, erbij aansluiten in de hoop iets van het bezit van de rijken te verwerven."

Opdracht 7

Waardoor ontstond de Beeldenstorm? Wie hebben eraan meegedaan? Je zou denken dat het alleen strenge calvinisten waren. Zij waren immers tegen beelden in de kerk?

- a. Schrijf in je schrift deze bewering: 'Alleen calvinisten hebben aan de Beeldenstorm meegedaan vanwege hun geloof, omdat ze tegen beelden in de kerk waren.'
- b. Lees de bronnen; volgens welke bron(nen) klopt de bewering wel en volgens welke klopt zij niet? Onderstreep in de teksten de woorden waaraan je dat ziet. Gebruik verschillende kleuren voor 'wel' en 'niet'.
- c. Een oorzaak van de beeldenstorm was het conflict om de godsdienst. Welke andere oorzaak was er misschien ook?

Continuïteit en verandering

Bij geschiedenis worden vaak min of meer gelijksoortige verschijnselen uit verschillende tijden met elkaar vergeleken. Daarbij

wordt dan gelet op de overeenkomsten en verschillen, bijvoorbeeld bij de internationale politieke situatie aan de vooravond van de Eerste en van de Tweede Wereldoorlog of overeenkomsten en verschillen bij de oorlogvoering in beide oorlogen.

Ook zoeken we vaak naar de veranderingen die zich in een bepaalde samenleving gedurende een bepaalde periode hebben voorgedaan en wat er in diezelfde tijd nauwelijks veranderde, bijvoorbeeld ten aanzien van de positie van vrouwen in de westerse samenleving in de twintigste eeuw.

Er lijkt maar weinig echt onveranderlijk te zijn in de loop der tijden. Het geschiedenisverhaal is dan ook maar al te vaak een weergave van al datgene wat er in een bepaalde periode in een bepaalde samenleving veranderde.

In de meeste gevallen zijn deze veranderingen groter en opvallender naarmate verder uiteenliggende periodes met elkaar vergeleken worden. Dit neemt niet weg dat zich ook vaak in korte periodes grotere en kleinere veranderingen voordoen waarbij het historische gewicht van die veranderingen pas duidelijk wordt in het licht van later plaatsvindende gebeurtenissen en ontwikkelingen.

Echter, zeker in korte periodes verandert niet alles, ook al hebben velen soms het gevoel dat niets meer hetzelfde blijft. Elk tijdperk draagt belangrijke ontwikkelingen uit voorgaande tijdperken in zich mee en vertoont zo in zekere mate continuïteit ten opzichte van het verleden.

Een voor leerlingen bestaansgerichte benadering van geschiedenis kan hun inzicht in veranderingsprocessen in de eigen samenleving verduidelijken. Het vak laat niet alleen zien welke veranderingen zich in het verleden hebben voorgedaan (alsmede het waarom van die veranderingen en het verzet dat door deze veranderingen werd opgeroepen), maar ook hoezeer hedendaagse ontwikkelingen en opvattingen wortelen in het verleden en daarvan veelal in gewijzigde vorm een voortzetting zijn.

Bij het hanteren van de begrippen continuïteit en verandering spelen vaardigheden een rol als: gebeurtenissen en ontwikkelingen plaatsen in een periode en daarbij gebruik maken van begrippen als eeuw en jaartelling, tijdskalen lezen en zelf construeren, in de loop van gebeurtenissen een ontwikkeling/ontwikkelingen aanwijzen, elementen van continuïteit en verandering aanwijzen.

CONTINUÏTEIT EN VERANDERING

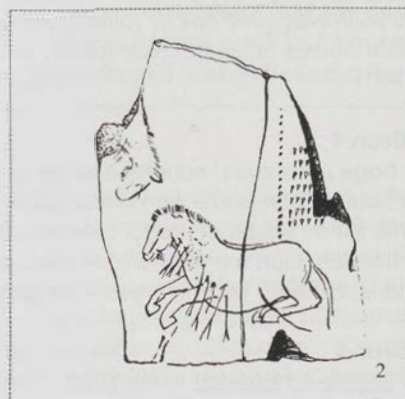
Anno, deel 1 (werkboek) blz. 9.

Aan de opdracht in het boek zou de vraag kunnen worden toegevoegd: "Welke ontwikkeling kun je hieruit afleiden"? (van jagen naar landbouw, van een nomadisch naar een sedentair bestaan).

DE PREHISTORIE

VAN JACHT NAAR LANDBOUW

Hieronder zie je een aantal tekeningen. Ze zijn genummerd van 1 t/m 5. De tekeningen laten de ontwikkeling zien van de prehistorische mens. Knip de tekeningen uit en plak ze in de goede volgorde in je schrift. Schrijf bij iedere tekening een kort stukje tekst. Let op dat je eigen woorden gebruikt. De gegevens haal je uit je boek.



Unieke en generieke elementen

Op zichzelf genomen is iedere afzonderlijke gebeurtenis een historische bijzonderheid en uniek van karakter. Dat is bijvoorbeeld het geval met de totstandkoming van een nieuwe grondwet in Nederland in 1848. Tegelijkertijd paste die gebeurtenis echter in een algemenere ontwikkeling naar democratischer bestuursvormen die ook in veel andere (westerse) landen plaatsvond.

Om orde in de chaos van ontelbare historische verschijnselen en gebeurtenissen te scheppen en daarmee ons historisch inzicht te vergroten proberen we dan ook na te gaan met welke algemene, niet specifiek historische begrippen de gebeurtenissen verband houden, zoals economie of bestuur. Of we proberen gebeurtenissen te plaatsen binnen globale historische begrippen en ontwikkelingen zoals (het ontstaan van) een agrarische samenleving of politieke emancipatieprocessen in de 19e en 20e eeuw.

Het oefenen van deze vaardigheid helpt de leerlingen om afzonderlijke gebeurtenissen en verschijnselen beter te plaatsen en de grote lijnen beter te zien. Het begrip 'generieke elementen' hoeven zij hierbij niet expliciet te kennen en kan afhankelijk van de context omschreven worden met woorden als 'elementen die veel vaker voorkwamen', 'ontwikkelingen noemen waar deze gebeurtenissen deel van uitmaakten' en dergelijke.

Inlevingsvermogen en besef van standplaatsgebondenheid

De toegevende houding van de Britse premier Chamberlain tegenover Hitlers eisen tijdens de conferentie van München in 1938 heeft bij veel historici en anderen geleid tot een negatief beeld van de Britse staatsman. In 1938 oordeelde men blijkens de bronnen over het algemeen echter aanmerkelijk positiever over hem. Om zoiets te kunnen begrijpen is het noodzakelijk ons te verplaatsen in personen en omstandigheden uit dat verleden.

Bij dat 'zich verplaatsen in' dienen we allereerst te beseffen dat mensen uit het verleden geen weet konden hebben van latere kennis, gebeurtenissen en ontwikkelingen. Ook lieten zij zich veelal leiden door andere, bij hun tijd en historische omstandigheden passende opvattingen en waarden.

UNIEKE EN GENERIEKE ELEMENTEN

Vragen aan de Geschiedenis, werkboek bij deel 1, blz. 48

Lijnen in de geschiedenis

- 41 Hieronder zie je een schema. In de linker kolom staan namen van groepen mensen die je in de eerste drie hoofdstukken bent tegengekomen. Geef in de tweede kolom aan of de mensen uit de linker kolom leefden in een pre-agrarische, een agrarische of een agrarisch-stedelijke samenleving. In de derde kolom geef je aan of de mensen van de eerste kolom een polytheïstische of een monotheïstische godsdienst hadden. In de vierde kolom geef je tot slot aan onder welke bestuurders de verschillende groepen mensen leefden; onder een koning of keizer, onder aristocraten, of onder burgers. Let op: het kan voorkomen dat je meerdere bestuursvormen bij een groep moet opschrijven.

Groep	Samenleving	Godsdienst	Bestuur
Indianen in het binnenland van Zuid-Amerika			
Jagers en verzamelaars			
Boeren in het oude Irak			
Bewoners van Oer			
De inwoners van het oude Egypte			
Bewoners van een polis			
Inwoners van de stad Rome aan het begin van onze jaartelling			
Bewoners van een Romeinse villa in ons land			

Het is bij geschiedenis onontbeerlijk de vaardigheid te ontwikkelen om oog te krijgen voor de motieven vanwaaruit men in het verleden dacht en handelde. Wanneer we daarbij kennis en omstandigheden uit later tijd buiten beschouwing laten, krijgt het verleden een faire kans om voor zich te spreken en komt dit de betrouwbaarheid van het beeld van het verleden ten goede. Voor Vbo/Mavo-leerlingen kan het moeilijke

woord 'standplaatsgebondenheid' vermeden worden, maar door middel van een omschrijving als 'ervaringen en omstandigheden die van invloed waren op iemands denken en handelen' dient er wel aandacht aan te worden besteed. Belangrijke omstandigheden zijn bijvoorbeeld de tijd waarin men leefde, de plaats en cultuur waarin men opgroeide, de sexe en persoonlijke ervaringen van iemand.

INLEVINGSVERMOGEN EN BESEF VAN STANDPLAATSGEBONDENHEID

*Vragen aan de Geschiedenis, werkboek bij
deel 1, blz. 133 e.v.*

- 12** Stel, het is november 1678. Jij bent één van die Surinaamse Indianen die de blanken willen verjagen. Je stamgenoten aarzelen nog. Je staat midden in de kring en staat op het punt om jouw mening toe te lichten...
Probeer in vijf regels je stamgenoten duidelijk te maken dat het hoog tijd is om in actie te komen. Probeer hen te overtuigen door gebeurtenissen uit het verleden in herinnering te brengen en leg uit waarom dit het juiste moment is.

- 13** In het basisboek staat dat de Indianen na een overval op een plantage de negerslaven het oerwoud in lieten vluchten.

a Kun je verklaren waarom ze dat deden?

b Hoe werden deze weggelopen slaven genoemd?

c Leg uit waarom de planters deze mensen als vee beschouwden.

d Zullen de negerslaven onderling ook deze naam hebben gebruikt? Leg je antwoord uit.

- 14** Het is voorjaar 1680. De nieuwe Geoctroyeerde Maatschappij van Suriname moet op zoek naar planters. Ze hebben jou gevraagd mee te werken aan een reclamecampagne. Je hebt ja gezegd en zit nu achter je schrijftafel. Eerst ga je eens kijken welke positieve en negatieve kanten er zitten aan een vestiging in het verre land.

a Welke aantrekkelijke kanten zou jij willen benadrukken?

b Met welke minder leuke kanten zou je in je campagne rekening willen houden?

c Maak nu een affiche dat de mensen van de Maatschappij ervan moet overtuigen dat jij de juiste reclamemaker bent. Zorg voor een pakkende leuze, een aantrekkelijke tekening, een korte toelichting en een adres waar mensen zich kunnen melden.

kleio

Standplaatsgebondenheid speelt een rol bij iedereen, dus zowel bij mensen in het verleden (bijvoorbeeld de makers van historische bronnen) als bij onszelf wanneer wij deze bronnen raadplegen. We komen daarop terug bij het structuurbegrip interpretatie.

Bij inlevingsvermogen spelen vaardigheden een rol als: van situaties en personen in het verleden kunnen aangeven dat men zich mogelijk liet leiden door andere opvattingen en waarden, aangeven welke ervaringen en omstandigheden daarbij een rol speelden (= aangeven van standplaatsgebondenheid van mensen in het verleden) en hen in het besef daarvan beoordelen, dat wil zeggen een beargumenteerde mening over hen geven.

Interpretatie

Met een interpretatie van het verleden bedoelen we een verhaal (artikel, boek, film) waarin vanuit een bepaalde vraagstelling of hypothese gegevens uit het verleden met elkaar in verband worden gebracht om bepaalde gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen begrijpelijker te maken. De interpretatie van de 17e eeuw als een Gouden Eeuw van wetenschap en cultuur voor de Republiek is zo'n geschiedverhaal. De interpretatie van diezelfde eeuw als vooral een periode vol oorlog en geweld is een ander verhaal.

Zonder onze leerlingen te willen opleiden tot toekomstige historici is het niettemin van belang dat zij oefenen met enkele basisvaardigheden die een rol spelen bij een interpretatie van het verleden. Dit terwille van bepaalde eisen die op school aan hen bij geschiedenis en staatsinrichting en andere vakken gesteld worden (zoals het maken van werkstukken) én terwille van een beter inzicht in interpretaties in het algemeen, zowel die van henzelf als van anderen (de media bijvoorbeeld).

Onder (historische) interpretatie kunnen vaardigheden worden gerangschikt als: feiten onderscheiden van meningen (mede op basis van vergelijken van bronnen); aantonen dat standplaatsgebondenheid (bijvoorbeeld tijd, plaats en achtergrond van de verteller) een rol speelt in historische interpretaties en volledige objectiviteit verhindert; blijf geven van het besef van de rol die eigen ervaringen en omstandigheden spelen (= aangeven van de eigen standplaatsgebondenheid); historische gegevens in een interpretatie verwerken.

INTERPRETATIE

Levende Geschiedenis, werkboek bij deel 1, blz. 104-105

*'De wereldbevolking is in tweeën gekloofd:
De ene groep is slim zonder dat zij gelooft,
De andere is vroom,
doch leeg in haar hoofd.'
(Aboel-Ala al-Mari)*

DE VAL VAN DE STAD MARA

Bij de ochtendstond drongen de Franken de stad binnen en een slachtpartij was het gevolg. 'Drie dagen lang regen ze de mensen aan het zwaard. Ze doodden er meer dan honderdduizend en maakten vele gevangenen.'

Het was duidelijk dat de cijfers die Ibn al-Athir gaf, verzonnen waren, want aan de vooravond van de capitulatie telde de bevolking waarschijnlijk nog geen 10.000 mensen. In dit geval berustte de afschuw niet op het aantal slachtoffers, maar op hun bijna onvoorstelbare lot.

'In Mara kookten de onzen de volwassen heidenen in ketels, regen zij de kinderen aan het spit en verorberden zij hen geroosterd.'

Zo schreef de Frankische kroniekschrijver Raoul van Caen.

De inwoners uit de dorpjes in de buurt van Mara zouden zich hun hele leven de gruwelijkheden herinneren.

MENSENETERS

De kroniekschrijver Oesama Ibn Moenkidh die drie jaar voor deze gebeurtenis in een naburig stadje geboren werd, zou later schrijven: 'Iedereen die iets afwist van de Franken, had beesten in hen gezien. Zij waren slechts superieur in moed en in strijdlust, net zoals dieren superieur zijn in kracht en agressie'.

Dit was een genadeloos oordeel dat goed de indruk samenvatte die de Franken in Syrië hadden gewekt: een mengeling van vrees en minachting. Dit was goed te begrijpen vanuit het standpunt van een Arabische natie die op een zeer hoog cultureel plan stond, maar die iedere strijdlust verloren had. Nooit zouden de inwoners het kannibalisme van de westerlingen vergeten. Door hun hele literatuur heen zouden de Franken onveranderlijk als menseneters beschreven worden.

KANNIBALEN UIT NOODZAAK?

Was deze kijk op de Franken onjuist? Hadden de westerse indringers de inwoners van Mara alleen gegeten om te overleven? Het jaar daarop (1099) bevestigden hun leiders dit in een officiële brief aan de paus: 'Een verschrikkelijke hongersnood overviel het leger in Mara en plaatste het voor de gruwelijke noodzaak zich te voeden met de lijken van de Saracenen'.

Maar dat leek gemakkelijk gezegd. Want de inwoners van de regio Mara waren tijdens deze rampzalige winter getuige geweest van gedragingen die niet door de honger alleen te verklaren waren. Ze zagen namelijk troepen opgehitste Franken, die luid schreeuwden dat zij de Saracenen zouden villen. 's Avonds verzamelden zij zich rond een kampvuur en verslonden zij hun prooien.

Menseneters uit noodzaak? Menseneters uit godsdienstwaan? Het mocht dan allemaal onwaarschijnlijk lijken, maar toch waren er bezwarende getuigenissen waar men niet omheen kon. De feiten en de abnormale sfeer die hieruit sprak, waren te treffend om ze als leugens af te doen.

GRUWELIJK

De Frankische kroniekschrijver Albert van Aix die zelf had meegedaan aan de strijd bij Mara, schreef een zin die door zijn gruwelijkheid ongeëvenaard bleef: 'De onzen deinsden er niet voor terug om behalve de gedode Turken en Saracenen ook honden te eten'.

De geschiedenis van Mara zou ertoe bijdragen dat de kloof tussen Arabieren en Franken zo groot werd, dat enkele eeuwen niet meer voldoende waren om haar te overbruggen.

(Naar: Amin Maalouf, 'Rovers, Christenhonden, Vrouwenscheners: de kruistochten in Arabische kronieken' (Kosmos, Utrecht 1986) blz. 54-56.

1a Uit welk gebied kan de schrijver afkomstig zijn?

1b Welke vijf bronnen noemt hij?

2a Welke bronnen zijn Arabisch?

2b Welke bronnen zijn Frankisch?

2c Welke bronnen zijn van kroniekschrijvers afkomstig?

3 Een van de bronnen wijkt duidelijk af van de andere, zowel door zijn herkomst als door zijn inhoud. Deze bron is van groot belang voor jouw beoordeling van de tekst.

3a Leg uit waarin de inhoud van de bron afwijkt van de andere.

3b In welk opzicht bevestigt deze bron de andere?

3c In deze bron betrouwbaar of niet? Leg je antwoord uit.

4 Op welke twee bronnen levert de schrijver kritiek? Wat is zijn kritiek?

5a Is het beeld, dat Amin Maalouf schetst van de slachtpartij in Mara betrouwbaar?

5b Waarom begint de schrijver met het citaat van Aboel-Ala Al-Mari?

Noten

1. Bij de toelichting van de verschillende structuurbegrippen is dankbaar gebruik gemaakt van de WIEG-publicatie voor de landelijke nascholing *Geschiedenis: wat is dat? Een introductie op het nieuwe eindexamen geschiedenis en staatsinrichting* (Den Haag 1993).
2. In de zomer van 1995 verschijnt bij de SLO een bundel over 'onderzoek leren doen bij geschiedenis'. Daarin worden een aantal kant en klare voorbeelden voor historisch onderzoek in de basissvorming opgenomen.
3. In het maartnummer van KLEIO is uitgebreid ingegaan op het NOT-project 'Milieu heeft Geschiedenis', dat in april werd uitgezonden. Daarbij hoort lesmateriaal en een omvangrijke docentenhandleiding, waarin wordt uiteengezet op welke manier je leerlingen aan het werk kunt zetten met een eigen onderzoek. De docentenhandleiding is te bestellen bij de NOT en kost f25,-, de leerlingenboekjes kosten f5,- per tien stuks en f0.75 per stuk (Tel. 035-236260, tijdens kantooruren).

Politiek

Bij het vakonderdeel staatsinrichting staat centraal dat leerlingen met behulp van kennis van begrippen als parlement, regering, belangen, invloed en besluitvorming de vaardigheid leren hanteren dat er sprake is van wisselwerking tussen politiek en samenleving.

Bij deze wisselwerking zijn verschillende stadia te onderscheiden zoals invloed vanuit de samenleving, omzetting in overheidsbeleid, effecten van overheidsbeleid op de samenleving en voortgezette invloed vanuit de samenleving. Van de leerlingen wordt verwacht dat zij deze wisselwerking kunnen aanwijzen in voorbeelden van eenvoudige beleids- onderwerpen.

POLITIEK

De verzorgingsstaat, SLO-lespakket voor vbo/mavo (fragment)

bron 1

De AOW in de verkiezingen van 1994

1a. Beroering bij ouderenbonden

CDA: sociale uitkeringen

1c. CDA verliest fors in peiling

(NRC/Handelsblad, 6-2-1994)

1d. Brinkman: AOW bij formatie bekijken

DEN BOSCH, 10 FEBR. CDA-lijsttrekker Brinkman is bereid tijdens de formatie opnieuw te bekijken of de bevestiging van de AOW verantwoord is. Hij zei dit vanmiddag na afloop van een gesprek met de katholieke ouderenbond (KBO) in Den Bosch. Pagina 3

(NRC/Handelsblad, 10-2-1994)

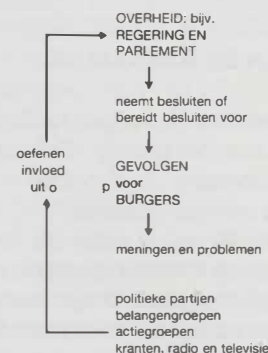
1e. Ongenadige afrekening met coalitie CDA/PvdA

(NRC/Handelsblad, 4-5-1994)

1f. De verkiezingsuitslag (gedeeltelijk)

	1994 zetels	1989 zetels
CDA	34	54
PvdA	37	49
Unie 55+	1	-
AOV	6	-

Algemeen Ouderenverbond en Unie 55+ zijn partijen die opkomen voor de belangen van ouderen
(NRC/Handelsblad, 4-5-1994)



Twee voorbeelden

1. De Algemene Ouderdomswet

De AOW is een sociale wet*, die oudere mensen vanaf hun 65e jaar een gegarandeerd inkomen biedt. Sinds 1947 zijn ouderen eraan gewend geraakt, dat de overheid daarvoor borg staat. Toen het CDA in januari 1994 in haar verkiezingsprogramma een voorstel deed om naast allerlei andere uitkeringen ook de AOW niet meer te laten stijgen (te bevroren), was dat voor velen een schok! Wat deden ouderen om hun angst en woede te laten merken? Staken kon niet, want de meesten werkten immers niet meer... Toch zochten zij naar middelen om de voorstellen van het CDA van tafel te krijgen. Of dat gelukt is, laat het bronnenmateriaal in bron 1 zien.

Opdracht

1. Bestudeer de bronnen 1a t/m 1f en geef in je eigen woorden een beschrijving van de gebeurtenissen in het voorjaar van 1994.

Opdrachten

2. We gaan met behulp van onderstaande vragen deze gebeurtenissen plaatsen in het schema 'wisselwerking tussen overheid en samenleving' op bladzijde 26. Let op: het gaat hier om een politieke partij. Begin dus in het schema bij het blokje waar de politieke partijen staan. Die partij doet in haar verkiezingsprogramma een voorstel, in de hoop dat de overheid dat voorstel later uitvoert.
 - 2a. Wat zouden de gevolgen zijn, wanneer de overheid dat voorstel van het CDA zou uitvoeren?
 - 2b. Welke groep burgers zou met name met die gevolgen te maken krijgen?
 - 2c. Wat was de mening van die groep burgers over het voorstel van het CDA?
 - 2d. Op welke twee manieren probeerde die groep burgers invloed uit te oefenen?
 - 2e. Uit de bronnen 1c, 1d, 1e en 1f kun je afleiden of die groep burgers invloed heeft gehad op de voorstellen van het CDA. Aan welke gebeurtenissen in die bronnen kun je dat zien?

kleio

Onderzoeksvaardigheden

Bij geschiedenis hoort het leren verrichten van historische onderzoekjes, door de kern-doelen met name gekoppeld aan de eigen omgeving. Bij dat onderzoek maken leerlingen gebruik van de structuurbegrippen en historische vaardigheden waarmee zij op andere momenten in het geschiedenisprogramma geoefend hebben (zie de vaardigheden en voorbeelden hiervóór). In feite waren zij op die momenten dus ook met onderdelen van historisch onderzoek bezig, maar het was geen eigen en min of meer zelfstandig onderzoek.

Bij een dergelijk onderzoek leren de leerlingen onder andere uit welke fases een onderzoek bestaat (voorbereiding-uitvoering-afsluiting) en hoe je problemen het hoofd kunt bieden zoals: vragen stellen aan bronnen-materiaal, een keuze maken uit beschikbare informatiebronnen en daar informatie uithalen, zorgen voor een presentatie van onderzoeksresultaten.

Veel docenten zijn bang dat onderzoek onevenredig veel lestijd vergt en ten koste gaat van andere te behandelen stof. Dit hoeft echter niet zo te zijn. Het risico van tijdrovend onderzoek kan worden verminderd door te kiezen voor een beperkte probleemstelling of voor een geringe hoeveelheid bronnenmateriaal dat grotendeels door de docent wordt aangedragen².

Gezien de beperkte ruimte in het geschiedenisprogramma is het waarschijnlijk niet mogelijk de leerlingen vaker dan tweemaal een eigen onderzoekje te laten verrichten. Het ligt voor de hand om het onderzoek in ieder geval eenmaal aan omgevingsgeschiedenis te koppelen³.

Over de mate van zelfstandigheid die daarbij van leerlingen gevraagd kan worden zijn moeilijk algemene uitspraken te doen. Het ligt echter voor de hand hun onderzoek stapsgewijs te begeleiden en al naar gelang de behoefte van soms tamelijk gedetailleerde instructies te voorzien, bijvoorbeeld door middel van voorbedrukte werkbladen.

De nieuwe examenregeling voor geschiedenis en staatsinrichting Vbo/Mavo stelt voor het schoolonderzoek het zelfstandig bestuderen of onderzoeken van een onderwerp verplicht. Het is een extra argument om het oefenen met onderzoeksvaardigheden in de basisvorming de nodige aandacht te geven.

TON TEN HOLDER

Ton ten Holder is conciërge op de Openbare Mavo De Posthoorn te Uithoorn. Hij heeft na de basisschool de Lagere Tuinbouwschool gevolgd en heeft daarna nog 4 jaar MBO-Civiele Dienst gedaan.

Geschiedenis op de Tuinbouwschool vond Ton ontzettend saai omdat het rechtstreeks uit het boekje werd gegeven.

"De leraar was een saaie ouwe man met krulletjes, die gewoon het boek doorwerkte en het niet in zijn mars had om iets smakelijk op te dissen. Je kan geschiedenis van de grootste schoft krijgen maar als hij z'n vak leuk brengt, het in ieder geval zélf leuk vindt, daar gedreven in is, dan komt het wel over.

Op de MBO had ik het vak één jaar en daar vond ik het veel leuker, het werd een beetje in de lijn van de opleiding gegeven. Wij werden opgeleid voor zogenaamde groothuishoudens, dus ziekenhuizen, bejaardentehuizen, kindertehuizen en zo. We hadden dus een beetje de verzorgende geschiedenis van dat soort instellingen. Ze bespraken bijvoorbeeld een verzorgingstehuis dat door nonnen werd geleid, en de ontwikkeling daarvan lieten ze je dan in een thema uitwerken. De bereiding van maaltijden, de schoonmaak van de keukens, dat moest je allemaal in historisch perspectief zien, ook qua hygiëne en dat er vaak ziektes ontstonden en zo. Daardoor werd het je duidelijk waarom het zo belangrijk was om daar netjes mee om te gaan. Dat was dus helaas maar één jaar. Maar je leerde ook de omgang van de mensen met elkaar in de geschiedenis en dat werd dan weer gekoppeld aan psychologie, wat je ook op die MBO-opleiding kreeg."

"Het is niet zo leuk om te zien dat mensen niet leren van de fouten die in het verleden gemaakt zijn. Het is wel leuk om te zien hoe een situatie vaak al van tevoren als het ware is ingepland en hoe die zich dan ontwikkelt volgens lijnen, die veel vroeger gelegd zijn. Dat je zoiets krijgt van: "Wist ik al; had ik je wel kunnen zeggen".

Wat ik vooral heb gemist op de Tuinbouwschool is het menselijke aspect ervan, het gevoelsmatige. Ik denk dat dat heel belangrijk is, omdat geschiedenis gemaakt wordt door mensen en niet andersom. Je kunt een verhaal vertellen over Willem van Oranje, die allemaal dingen gedaan heeft en eventueel zelfs waarom hij dat deed, maar waar zijn gevoel vandaan komt maakt mede de geschiedenis. Dat wordt misschien wel gissen geblazen maar je kunt de kinderen er wel naar laten zoeken want er zal best wel iets over bekend zijn.

Wat ik ook gemist heb zijn beelden erbij. Video was in mijn tijd weliswaar nog niet zo gangbaar maar beelden spreken natuurlijk altijd wel aan. En ik denk dat ik het dan ook wel beter vast had gehouden."

Wat is volgens jou het belang van algemene ontwikkeling voor je huidige werk- en leef-situatie?

"Dat ik snap wat ik kopieer." Hij lacht breed. "Voor de rest heel weinig, denk ik. Ik denk wel dat ik het later heel goed bij mijn eigen kinderen kan gebruiken."

Wat is volgens jou het belang van geschiedenis & staatsinrichting voor algemene ontwikkeling?

"Dat ik goed de bruine vragen kan beantwoorden van Triviant." Hij lacht nog breder. "Maar even serieus, dat je als mens gevormd bent en daardoor ook mee kan praten en mee kan denken in allerlei zaken. Zonder geschiedenis is je ontwikkeling niet algemeen, zonder psychologie trouwens ook niet. Je leert iets van wat voor doel mensen in het verleden voor ogen hadden. Je moet onderzoeken waar de drijfveren van mensen vandaan kwamen.

Wie niet geïnteresseerd is in geschiedenis heeft een egoïstisch trekje; die is ook niet geïnteresseerd in zijn medemens.

Ik ben ervan overtuigd dat als iemand vanaf zijn lagere schooltijd tot aan het eind van zijn opleiding smeulige geschiedenis heeft gehad, dat dat bijdraagt aan de eigen ontwikkeling."

ERWIN KROL

NOS-weerman Erwin Krol heeft een zesjarige HBS-B achter de kiezen en haalde in 1969 in Utrecht zijn eindexamen. Geschiedenis was een verplicht vak ... "tot de laatste snik. En zo hoort het ook, vind ik."

Van zijn eigen geschiedenisonderwijs heeft hij echter geen al te beste indruk overgehouden. In de vierde klas kreeg Krol een overigens erg aardige mevrouw, die ontdekte, dat hij en zijn klasgenoten ontzettend veel basiskennis misten. Deze lerares heeft toen in één jaar tijd een waanzinnige hoeveelheid jaartallen laten leren en er heel weinig omheen verteld.

"Wat moet je daarmee? Dat interesseert me gewoon niet, dat kan me niet schelen. 't Is wel noodzakelijk om een aantal dingen te weten, maar dan pak je toch een gebeurtenis en dan ga je die uitspitten en het belang daarvan bekijken."

Waarom reageren wij zus en andere volken zo? Dat heeft te maken met de aard van het volk en dus met de geschiedenis. Mensen hebben zich in een bepaald gebied gevestigd, hebben een karakter gecreëerd onder bepaalde omstandigheden. En ik denk wel dat dat karakter terug te vinden moet zijn en ik vind dat je je moet verdiepen

in die omstandigheden. De geschiedenis laat van de mensen zien hoe ze zich hebben gedragen maar ik denk dat je er ook klimatologische omstandigheden en dergelijke bij moeten halen.

Ruzie tussen mensen, neem wat er in het voormalig Joegoslavië gebeurt, hoe kan dat? Dat kun je alleen maar weten door iets van de geschiedenis van die verschillende volken te weten. Pas als je dat ook weet, zal je er goed op in kunnen gaan.

Wat heeft u gemist?

"Ja nou, de Eerste Wereldoorlog, daar weet ik niets van. Ik had veel vroege geschiedenis met jaartallen en op een gegeven moment hebben we het ook over de Tweede Wereldoorlog gehad en over de geschiedenis van Amerika. Ik weet niet of die WOI is overgeslagen, de term Weimarrepubliek is me wel bijgebleven, maar dan houdt het op. Ik weet zelfs eigenlijk niet eens zo verschrikkelijk veel van WOII."



Wat is volgens u het belang van algemene ontwikkeling voor uw huidige werken leefsituatie?

"Dat vind ik een hele moeilijke vraag. Ik heb het gevoel dat ik zonder algemene ontwikkeling niet door het leven zou kunnen. Ik vind dat geschiedenis je iets leert over jezelf. En ik denk niet dat je met beide benen in het leven kan staan zonder dat je kennis hebt over jezelf. En dat bedoel ik heel persoonlijk, dat je als mens en als volk alleen maar goed kan functioneren wanneer je ook kennis hebt van de geschiedenis van jezelf. Hoe dingen zijn ontwikkeld en waarom je dingen doet."

Alleen als je weet hebt van je eigen geschiedenis begrijp je het heden beter en ben je beter in staat je eigen oordeel aan te passen. Met een verantwoord oordeel kun je ook verantwoord handelen."

kleio



Eenvoudiger kan niet

Transparanten-pakket Geschiedenis SUPER KWARTET

300 transparanten voor de visualisering van al uw lessen



De specialist in beeldtaal



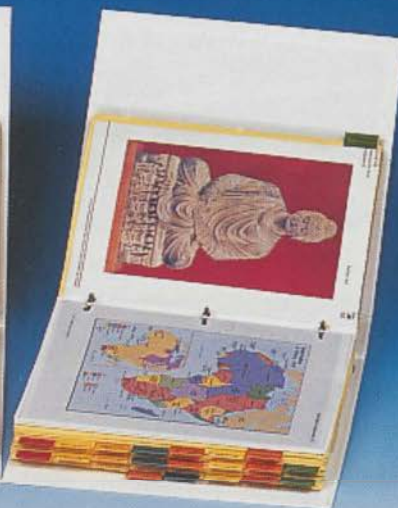
Band I:
Prehistorie
en Oudheid



Band II:
Europa en de Wereld
500 - 1850



Band III:
Europa en de Wereld
1850 - nu



Band IV:
Buiten Europese
Geschiedenis



Voor alle schooltypen



Super Kwartet
vier ringbanden met
300 transparanten:
de wereldgeschiedenis in
kaarten, grafieken, bronnen
en kunstwerken

**Het nieuwe SYSTEEM voor visualisering
het kostenbesparend alternatief**

"Een zeer verantwoorde investering.
Aanbevolen voor het Geschiedisonderwijs."
Prof. Raf de Keyser, voorzitter Europese Vereniging Didactici Geschiedenis

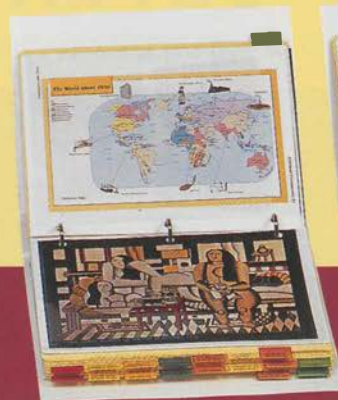
**'Atlas en Bronnenboek van de
Amerikaanse Geschiedenis'**

Voor het Super Kwintet - zie pag. 4

Historische kaarten, grafieken, bronnen en kunstwerken voor alle schooltypen

SUPER KWARTET

Editie 1994
Volledig
Geactualiseerd



Band I - 54 sheets:

Prehistorie en Oudheid

- Prehistorie
- 3x Bronnen en kunstwerken
- 2x Wereldkaarten 1700 v. Chr., 200 v. Chr.



- Mesopotamië
- 5x Kaarten 7x Bronnen en kunstwerken
- Egypte
- 2x Kaarten 2x Bronnen en kunstwerken
- De Griekse beschaving
- 5x Kaarten 9x Bronnen en kunstwerken
- De Romeinse tijd
- 10x Kaarten 5x Bronnen en kunstwerken
- Byzantium
- 2x Kaarten 1x Bronnen en kunstwerken

Didactische aanwijzingen en verwerkingsopdrachten bij iedere transparant.



Uw eigen museum in uw vaklokaal

Band II - 81 sheets:

Europa en de Wereld 500 - 1850

- 5x Wereldkaarten 800, 1250, 1500, 1650, 1800
- Vroege Middeleeuwen
- 2x Kaarten 4x Bronnen en kunstwerken



- Karel de Grote / Noormannen
- 3x Kaarten 2x Bronnen en kunstwerken
- Kruistochten / Islam
- 2x Kaarten 5x Bronnen en kunstwerken
- Late Middeleeuwen
- 7x Kaarten 7x Bronnen en kunstwerken
- Renaissance
- 1x Kaarten 8x Bronnen en kunstwerken
- De Reformatie
- 3x Kaarten 4x Bronnen en kunstwerken
- Ontdekkingsreizen / vroege kolonisatie
- 3x Kaarten
- Dagelijks leven in de 16^e en 17^e eeuw
- 5x Bronnen en kunstwerken
- Europa 1715 / Absolutisme / Verlichting
- 5x Kaarten 4x Bronnen en kunstwerken
- Franse Revolutie / Romantiek
- 4x Kaarten 4x Bronnen en kunstwerken
- Europa 1815 / Unificaties
- 3x Kaarten 1x Bronnen en kunstwerken



Leerlingen leren 83% via de ogen

Band III - 74 sheets:

Europa en de Wereld 1850 - nu

- 3x Wereldkaarten 1900, 1985, 1994
- Industriële Revolutie
- 6x Kaarten / grafieken 14x Bronnen



- WO I en Volkenbond
- 4x Kaarten 4x Bronnen en kunstwerken
- Rusland / Interbellum
- 6x Kaarten 2x Bronnen en kunstwerken
- Crisis, Fascisme, WO II
- 8x Kaarten 5x Bronnen en kunstwerken
- Koude Oorl. / Dekolon. / Separatisme
- 4x Kaarten 1x Bronnen
- Europa na WO II
- 6x Kaarten en grafieken
- Nieuwe perceptie werkelijkheid
- 4x Bronnen en kunstwerken
- Technologische wereld
- 3x Bronnen en kunstwerken
- Massamedia / massaproductie
- 4x Bronnen en kunstwerken



Krachtige visuele prikkels, snelle begripsvorming

Band IV - 91 sheets:

Buiten Europese Geschiedenis

- 3x Wereldkaarten 1950, 1980, 1988
- Afrika - prekoloniale tijd
- 5x Kaarten 5x Bronnen en kunstwerken



- Imperialisme in Afrika
- 5x Kaarten
- Azië algemeen
- 2x Kaarten
- Midden-Oosten / Israël
- 4x Kaarten 2x Bronnen en kunstwerken
- India / Pakistan
- 7x Kaarten 3x Bronnen en kunstwerken
- Zuidoost-Azië
- 4x Kaarten
- Oost-Azië / China
- 11x Kaarten 5x Bronnen en kunstwerken
- Japan / Korea
- 5x Kaarten 5x Bronnen en kunstwerken
- Amerika voor Columbus
- 4x Kaarten 2x Bronnen en kunstwerken
- USA / De West / Imperialisme
- 8x Kaarten 9x Bronnen en kunstwerken
- Latijns-Amerika
- 9x Kaarten en grafieken
- Australië en Oceanië
- 4x Kaarten en grafieken
- Wereld algemeen
- 5x Kaarten en grafieken

**Beeldend en illustratief,
mooi en gemakkelijk**

De vier banden van het Super Kwartet worden als één geheel verkocht.
Informatie over de afzonderlijke series die in het Kwartet verwerkt zijn, vindt u op pagina 4.

300 sheets - 84 hoofdstukken

- met deze *tijdmachine* verplaatst u uw leerlingen naar elk moment in de geschiedenis

- het alternatief voor veel dure leermiddelen



Gemak dient de mens.
Transparanten verhelderen uw uitleg.

Geachte Geschiedenis-docent,

Met het prachtige beeldmateriaal van het Super Kwartet speelt u in op de toenemende behoefte van leerlingen aan afwisseling en sterke visuele prikkels. Bovendien past u op eenvoudige manier uw lesstijl aan aan de veranderingen in het geschiedenisonderwijs.

- Klassikaal bronnen bespreken kan niet eenvoudiger dan via transparanten, een grote hulp voor het bereiken van de nieuwe eindtermen.
- Klassen worden steeds heterogener: met visualisering helpt u zowel de zwakke als de betere leerlingen.
- Steeds meer wordt individueel of in groepjes gewerkt. Wilt u even iets klassikaal toelichten, dan heeft u met TTE transparanten uw aandachtvaarders klaar.
- Waarover het nieuwe eindexamen ook mag gaan, de 'Patriottentijd', 'Grieken' of 'Amerika', u heeft het geschikte kaart- en bronnenmateriaal bij de hand.

Moderniseer nu en vul de bestelbon vandaag nog in. Met dit indrukwekkend beeldmateriaal zult u elke dag uw voordeel doen. In een handomdraai tovert u uw leerlingen kleurrijke afbeeldingen voor ogen. Uw uitleg wordt met mooie beelden ondersteund, uw lessen krijgen voortaan een extra tintje.

Drs Jan Krol, directeur TTE

TTE-transparanten pakken breken door:

"We beginnen met Geschiedenis en Aardrijkskunde. Volgend jaar komen andere vakken aan de beurt". Toelichting bij een bestelling uit België van BF 153.270 (f 7.860)



TTE-transparanten zijn ideaal voor het klassikaal bespreken van bronnen

Deze transparanten garanderen:

- betere lessen met een hoger rendement
- enthousiaste leerlingen
- betere resultaten

Deze transparanten maken lesgeven gemakkelijk:

- ze besparen tijd - minder lesvoorbereiding nodig
- ze besparen moeite - eenvoudig werken met heterogene groepen en bovendien...
- ze besparen kosten - de aanschaf van veel dure leermiddelen wordt overbodig

JA

Ik moderniseer nu en verbreed de basis voor mijn visueel onderwijs

Ik kies voor totaal-visualisering van mijn lessen. Stuur mij:

(aankruisen wat van toepassing is)

☐ ... ex. **Super Kwartet Geschiedenis** 300 sheets in 4 ringbanden
H-SF-M-TTE 1994 - Korting: f 150/BF 3.000 Prijs: f 1.986/BF 36.530



Ik bestel (ook) afzonderlijk uit het 'Super Kwartet' - zie pag. 4:

- ☐ ... ex. Encyclopedie v/d Wereldg., H-TTE '94 160 sheets f 869/BF 16.130
- ☐ ... ex. Bronnenboek Wereldg., SF-TTE '91 80 sheets f 689/BF 12.800
- ☐ ... ex. Geschied. in Kunstwerken, M-TTE '92 60 sheets f 578/BF 10.600

☐ Met deze aanvullende bestelling maak ik mijn Super Kwartet compleet. Aub gratis al het materiaal bijsluiten wat nodig is om mijn Kwartet te integreren!

Ik geef regelmatig les over Amerika, stuur mij dus:

☐ ... ex. **Super Kwartet Geschiedenis**

('Kwartet' incl. 'Amerika: Atlas & Bronnen')

5 ringbanden - 364 sheets

Korting: f 225/BF 4.500

Prijs: f 2.389/BF 43.930

Ik bestel afzonderlijk - zie pag. 4:

☐ ... ex. 'Amerika: Atlas & Bronnen', H-TTE '88, 64 sheets f 478/BF 8.900

Stuur meer informatie over: ☐ (Sets in het) Kwartet

☐ 'Amerika' ☐ Aardrijkskunde ☐ Bio. ☐ Nat. ☐ Scheik.

☐ Ik wil graag op de hoogte blijven van nieuwe producten en aanbiedingen.

Schooltype: ☐ LBO/MAVO-BSO ☐ MAVO/HAVO-TSO ☐ HAVO/VWO-ASO ☐ MBO/HOBU/Univ.

Naam: _____ V / M

School: _____

Adres: _____

Plaats: _____ Tel.nr.: _____

☐ Ik betaal in twee halfjaarlijkse termijnen, incl. f 5/BF 100 adm.kost.

Eventueel BTW id.-nummer school: _____

Vul de antwoordkaart in en stuur die zonder postzegel naar ons terug.

Per ommekeer voorzien wij u van extra gratis informatie of sturen wij u het bestelde toe.

U betaalt pas nadat u de bestelling heeft ontvangen. TTE heeft bankrekeningen in Nederland en België.

Voor Nederland zijn de prijzen incl. BTW, voor België excl. BTW. Heeft een Belgische besteller een BTW id.-nummer, dan leveren wij tegen 0-tarief. Prijzen zijn excl. verzendkosten en onder voorbehoud van tussentijdse wijzigingen.

Een luxe-opbergband en tabbladen zijn gratis.

Bestelt u binnen twee weken, dan ontvangt u een luxe TTE overhead-pointer gratis

TRANSPARENCIES
TO EDUCATE



Alleenverteenwoordiger

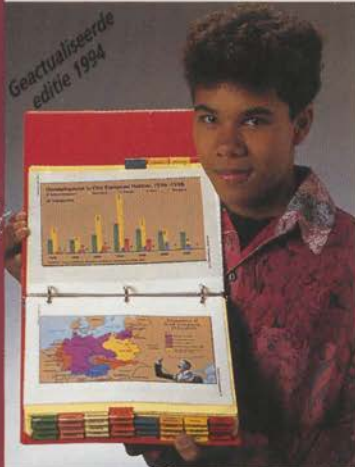
De transparanten zijn alleen als volledige set en niet via de boekhandel verkrijgbaar.



- Sets in ieder lokaal

Voor snelle levering, fax dit bestelformulier naar: 0742 - 42 67 21 of bel: - 91 07 95 (België eerst 0031)
(tot 10 oktober 1995: 074 -)

Onderstaande drie, elkaar aanvullende, modules zijn geïntegreerd in het SUPER KWARTET. Ze kunnen afzonderlijk worden aangeschaft



1. ENCYCLOPEDIA VAN DE WERELDGESCHIEDENIS - 160 sheets met kaarten, grafieken, schema's en historische plaatsen

De Encyclopedie vormt de basis van het Super Kwartet. Ze biedt 123 historische kaarten, ook met culturele en economische thema's en bovendien met de grote politieke veranderingen tot 1994. Een wezenlijke aanvulling wordt gevormd door het statistische materiaal: 20 tabellen en grafieken die belangrijke thema's in de geschiedenis in één oogopslag overzichtelijk maken. Daarnaast zijn er 19 schematische modellen en historische concepten. Bovendien biedt de Encyclopedie 5 reconstructies van wereldhistorische plaatsen en gebouwen, zoals het Parthenon en het Forum.

Deze 160 prachtige transparanten worden geleverd in twee ringbanden. Ze besparen u veel voorbereidingstijd, verlichten uw lessen aanzienlijk en verhogen het rendement ervan. Wanneer u om budgettaire redenen moet kiezen, is de Encyclopedie uw eerste keuze.

2x Wereldkaarten 1700, 200 AD
6x Mesopotamië 2x Egypte
6x Griekenland
11x Romeinse Rijk
3x Byzantium
2x Wereldkaarten 500, 1100
2x Vroege Middeleeuwen
3x Karel de Grote
4x Kruistochten

7x Late Middeleeuwen
3x Wereldkaart 1500, 1600, 1700
4x Renaissance en Reformatie
3x Ontdekkingsreizen & gevolgen
5x Absolutisme en democratie
4x Franse Revolutie / Napoleon
3x Europa 1815 / Unificaties
2x Wereldkaarten 1815 en 1900
6x De Industriële Revolutie

4x De Eerste Wereldoorlog
6x De Tweede Wereldoorlog
7x Europa na WO II
5x Rusland
3x Wereldkaarten 1945, 1980, 1994
3x Afrika
4x Imperialisme in Afrika
3x Amerika voor Columbus
6x Latijns-Amerika

7x Noord-Amerika
5x Midden-Oosten
5x India en Pakistan
4x Zuidoost-Azië
10x Oost-Azië / China
5x Japan en Korea
3x Australië / Pacific Rif
5x Wereld algemeen

Het 'Bronnenboek van de Wereldgeschiedenis' en 'Geschiedenis in Kunstwerken' vormen prachtige aanvullingen



2. BRONNENBOEK WERELDGESCHIEDENIS 80 transparanten met 153 historische bronnen

2x Prehistorie
4x Mesopotamië en Egypte
4x Grieken 2x Romeinen
6x Middeleeuwen

4x Renaissance 2x Reformatie
2x Verlichting / democratie
4x Franse Revolutie / Romantiek
1x De Industriële Revolutie

3x WO I en Volkenbond
3x Crisis, fascisme, WO II
3x Koude oorlog
6x Afrika 6x Byzantium en Islam
2x Azië 2x Israël 2x India
4x China 5x Japan / Korea
6x N.-Amerika 3x Z.-Amerika
1x Australië / Oceanië
3x Mondiale problemen

Inhoudsopgave Kunstwerken:
1x Prehistorie 2x Mesopotamië / Egypte
4x Griekenland 2x Romeinen
6x Vroege / Late Middeleeuwen
6x Renaissance 2x Reformatie
5x Dagelijks leven 16^e, 17^e eeuw
5x Sociale aspecten 18^e, 19^e eeuw
2x Desillusies arbeidersklasse / Fin du Siècle

8x Revolution. ontdek. in wetenschap.
3x Optimisme & angst
2x Tweede Wereldoorlog
5x Nieuwe perceptie werkelijkheid
3x Problemen in technol. wereld
2x Massamedia / massaproductie
6x Amerika: De West en 20^e eeuw
3x Afrika en Azië



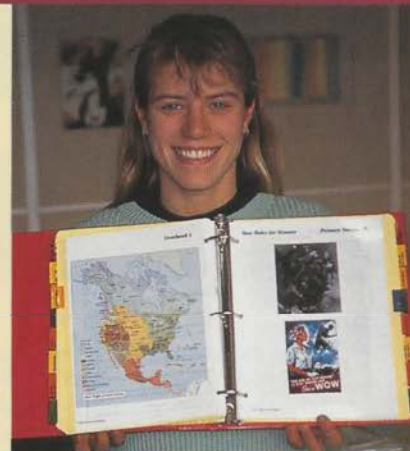
3. GESCHIEDENIS IN KUNSTWERKEN 60 transparanten met 66 meesterwerken

ATLAS EN BRONNENBOEK VAN DE AMERIKAANSE GESCHIEDENIS

64 sheets met kaarten en bronnen

'Amerika' is een steeds terugkerend onderwerp in elk curriculum. In Nederland is het opnieuw als eindexamenonderwerp aangewezen. Aan de hand van 'Amerika' worden vaak algemeen historische begrippen en verschijnselen behandeld, zoals democratie, industrialisering, minderheden, emancipatie, imperialisme en Koude Oorlog. Ook wanneer deze thema's in een ander verband worden uitgelegd, biedt deze serie daarvoor goed beeld- en kaartmateriaal. Deze Amerika-serie is multifunctioneel en maakt uw kaarten- en bronnenassortiment volledig.

Super Kwintet = Super Kwartet + Amerika, alles compleet.



Op 32 transparanten staan 5 grafieken, een schema van de staatsinrichting en 37 kaarten. Op 32 transparanten staan bronnen die hoogtepunten vertegenwoordigen uit de Amerikaanse geschiedenis: pamfletten, munten, symbolen, posters, foto's, etc.

2x Indianen
4x Spanjaarden
7x 1^e Kolonisatie
4x Koloniale economie
3x Onafhankelijkheidsoorlog
5x Democratie
3x Het Westen 19^e eeuw
4x Westen en Indianen
3x Spoorlijnen
2x Slavernij
4x Burgeroorlog
3x Industrialisatie
3x Immigratie
3x Monroe Doctrine / Wereldmacht
2x Eerste Wereldoorlog
2x Auto en 'New Deal'
2x Tweede Wereldoorlog
2x Koude Oorlog
3x Emancipatie
3x Korea en Vietnam

PAR AVION
VIA AIR MAIL



NE PAS AFFRANCHIR

TTE: Europeisk distributor
av overheads i fyrfarg



TTE: Den specialiserede distributor
af overhead transparenter

WORLD-WIDE SERVICE
TRANSPARENCIES
TO EDUCATE
The Specialist Distributor

POSTZEGEL NIET NODIG

RÉPONSE PAYÉE
PAYS-BAS → NEDERLAND



TRANSPARENCIES TO EDUCATE B.V.
t.a.v. Harald Rotgers
Int. Antwoordnummer
C.C.R.I. Numéro 1796
7550 WB Hengelo (O)

Beeldmateriaal als bron

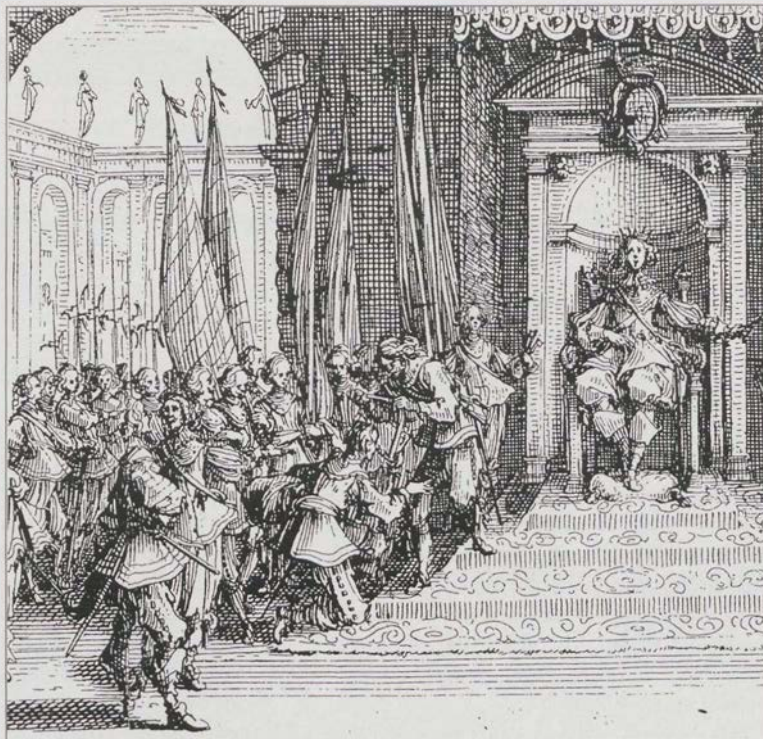
Arie Wilschut

Bij basisvorming en examen is het omgaan met bronnen een must. Voor niet al te 'talige' leerlingen is dat een behoorlijke probleem.

Een docent moet echt letten op het taalgebruik van het materiaal waar leerlingen mee werken.

Je kunt ook eens iets anders aanboren. Er bestaat een overmaat aan visuele bronnen. Hoe deze vaak toch ook op het eerste gezicht weinig toegankelijke prenten bruikbaar gemaakt kunnen worden, laat de auteur in dit artikel zien.

Arie Wilschut is docent geschiedenis en geschiedenisdidactiek aan de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.



Afbeelding 5.

Geschiedenis staat in het onderwijs bekend als een 'talig' vak. Het gebrek aan leesvaardigheid bij de leerlingen is daarom voor veel geschiedenisdocenten een groot probleem, dat zich sterker doet voelen naarmate het schoolniveau lager is; het meest wordt men ermee geconfronteerd op het Vbo en Ivbo. In het 'nieuwe' geschiedenisonderwijs van

basisvorming en bovenbouw nieuwe-stijl lijkt het talige karakter van het vak nog meer accent te hebben gekregen. Werken met bronnen stelt hoge eisen aan taalvaardigheid; het gaat hierbij immers niet alleen om het behoorlijk lezen van wat er staat, maar ook om een juiste beoordeling van bedoelingen van de schrijver, betrouwbaarheid van de

mededeling, enzovoort. Dit kan een behoorlijk struikelblok opleveren voor de minder taalvaardige leerling, tenminste, als men geschreven bronnenmateriaal hanteert.

Dat veel docenten geschiedenis bij 'bronnen' in eerste instantie vrijwel altijd denken aan teksten, is misschien niet zo verbazingwekkend.

De opleidingen geschiedenis en de geschiedwetenschap zijn zeer tekst-georiënteerd. Er zijn maar weinig geschiedschrijvers die beeldmateriaal systematisch als bron gebruiken. Voor het raadplegen van films, fotodocumentatie en geluid bestaat zelfs een aparte historische vereniging.

Dit benadrukt de uitzonderingspositie die dit materiaal inneemt: je zou raar staan kijken als er ook een aparte vereniging bestond voor het bestuderen van schriftelijke bronnen. Het bestuderen van schriftelijke bronnen 'hoort' gewoon bij geschiedenis, het bestuderen van beeldmateriaal is een specialisme dat niet iedere historicus hoeft te beheersen. Zo lijkt het tenminste.

De eenzijdige nadruk op schriftelijk materiaal in de geschiedwetenschap zou niet tot een dienovereenkomstige benadering van het onderwijs moeten leiden. Toch is dat vaak het geval. In de meeste geschiedenislokalen komen de diaprojector en de overheadprojector maar zelden tevoorschijn. Als het wél gebeurt, heeft het 'vertonen' van dia's vaak het karakter van een leuk extraatje voor de leerlingen, een praatje bij een plaatje, voorgedragen door de docent. Serieus en systematisch bestuderen van beelden als bron is er meestal niet bij. Toch ligt hier een prachtige kans - en niet alléén voor leerlingen die meer dan gemiddeld moeite hebben met lezen.

Voor het oefenen met bronnenonderzoek kunnen beelden even goed gebruikt worden als tekst. Daarbij kan men de beoefening van taalvaardigheden een ogenblik vergeten en zich geheel concentreren op de vaardigheden betreffende het interpreteren van bronnen.



Afbeelding 1.

Uit economische overwegingen zijn de prenten van dit artikel verkleind afgedrukt. Als u ze wilt hebben op groot formaat, kopieerbaar afgedrukt op iets steviger papier, gireer dan f3,- naar postgiro 1354516 t.n.v. C. Bogaerts te IJsselstein.

Stappen bij brongebruik

Bij het gebruik van beelden als bron onderscheiden we vier stappen. Deze gelden in enigszins aangepaste vorm trouwens ook voor bronteksten. Wat de leerlingen aan de hand van beelden aanleren, kunnen zij dus in een later stadium ook op teksten toepassen.

De vier stappen zijn:

1. Het nauwkeurig in kaart brengen van wat er te zien is. Deze stap noemen we 'translatie'. Hierbij gaat het erom dat leerlingen de visuele informatie tot zich laten doordringen en overbrengen (translatie=overbrenging of vertaling) in een andere vorm, bijvoorbeeld een beschrijving in eigen woorden.
2. Het leggen van verbanden en het trekken van conclusies uit wat er te zien is. Hierbij gaat het om vragen als 'wat maak je hieruit op', en: 'wat heeft dit met dat te maken'. Het is een uitleg waarbij de visuele informatie op het eerste gezicht nog even als 'waar' en 'betrouwbaar' wordt beschouwd, zonder dat sprake is van het toepassen van bronkritische vaardigheden. Deze stap noemen we interpretatie. Daarbij gaat het om inzicht in de visuele informatie op zichzelf, nog niet om eventuele (bij)bedoelingen van degene die de afbeelding gemaakt heeft.
3. Het beoordelen van de afbeelding als bron. Hierbij wordt gekeken naar de omstandigheden waaronder, de wijze waarop, de bedoelingen waarmee en de tijd waarin de afbeelding ontstaan is.
4. Het trekken van conclusies: wat hebben we hieraan voor onze kennis van het verleden, voor het beantwoorden van onze vragen? Wat heeft deze bron ons te zeggen?

kleio

nummer 4/95
pagina's 30 en 31

We zullen de vier stappen toelichten aan de hand van een voorbeeld. We nemen hiervoor vijf afbeeldingen uit de serie *Les Grandes Misères de la Guerre*, door de Franse kunstenaar Jacques Callot gemaakt naar aanleiding van de Dertigjarige Oorlog.

Stap 1: translatie

Voor het nauwkeurig bekijken van afbeeldingen bestaat een reeks van mogelijkheden die hier niet allemaal in extenso behandeld kunnen worden. Ik bespreek hier slechts vier voorbeelden. Graag verwijs ik voor deze en ander mogelijkheden ook naar een zeer nuttig overzicht van Willem Janssen ('Illustraties en de geschiedenisles'), verschenen in Dago Steenis en Willem Janssen, *Vakwerk, praktijkboek voor scholen Geschiedenis I* (LPC/Educaboek, Culemborg 1988) 50-176.

De door mij bedoelde methoden van translatie zijn vooral te vinden op blz. 63-69.

Menige student van de Hogeschool van Amsterdam maakt tijdens zijn/haar stages graag gebruik van de mogelijkheden voor transla-

tie. Deze blijken leerlingen vaak zeer te kunnen motiveren voor het onderwerp dat aan de orde wordt gesteld. Tot de technieken die hierbij enige jaren met succes worden toegepast, behoren:

a *Het systematisch bevragen van de afbeelding:*

Welke wapens staan erop? Beschrijf de kleding van de mensen. Hoe zien de gebouwen eruit? enzovoort.

b *Het gebruik van contourtekeningen* (zie afbeelding 1).

Hierbij worden de zaken en/of personen waarop men speciaal de aandacht wil vestigen eruit gelicht en genummerd. Vervolgens kan men kiezen uit een open opdracht voor leerlingen (geef van elk nummertje een beschrijving) of een gesloten opdracht, zoals deze:

Welk nummer (of welke nummers) horen bij:

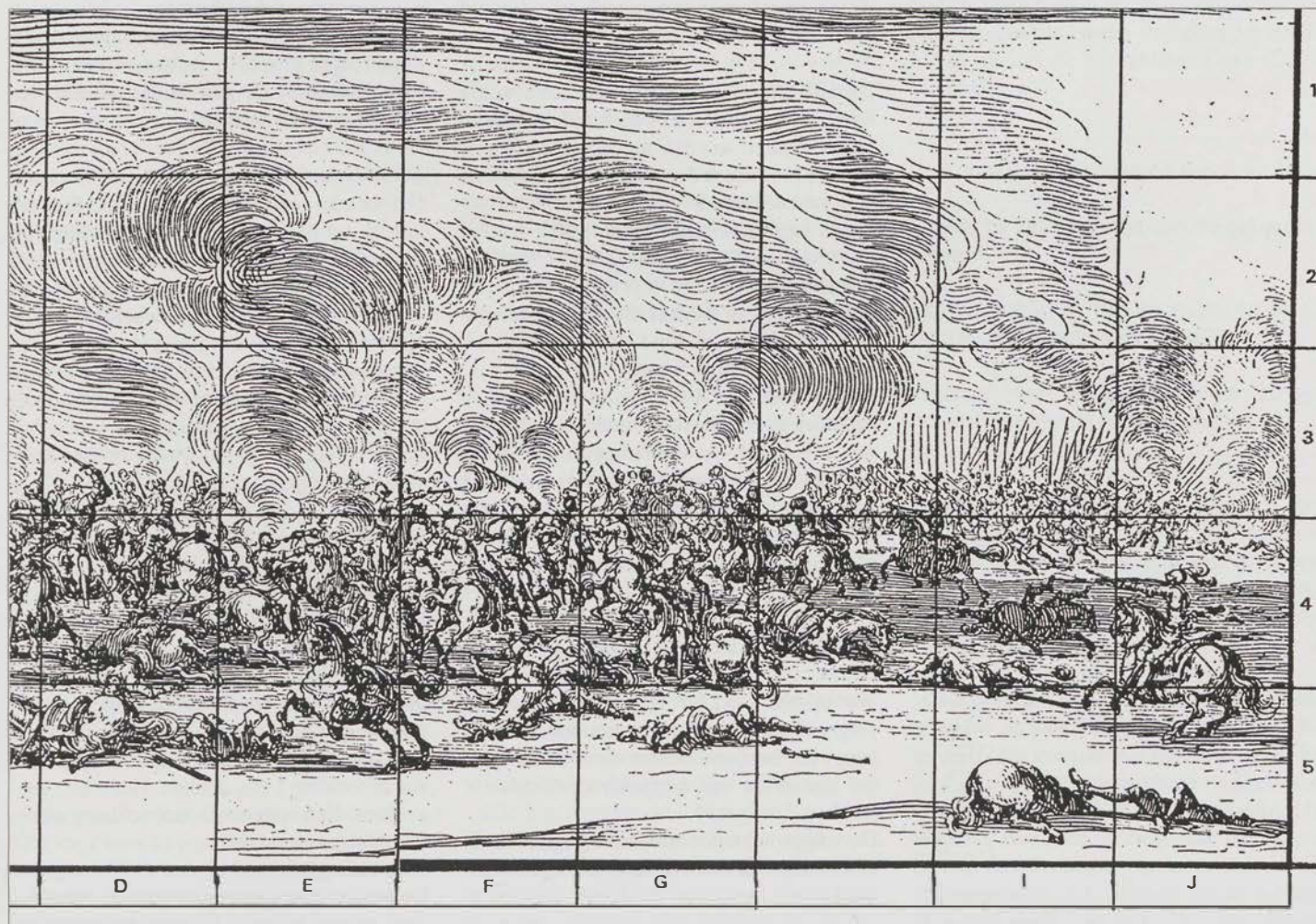
- A Officiëren
- B Vaandels
- C Trommels
- D Ruiters

- E Oefenende soldaten
- F Officier die wapens uitreikt aan nieuwe soldaat
- G Nieuwe soldaat die wapen krijgt uitgereikt
- H Man die namen van nieuw-aangeworven soldaten opschrijft

c *Het gebruik van een raster zoals bij landkaarten gebruikelijk is* (zie afbeelding 2). Hierbij past een opdracht in de stijl van: 'Waar op de afbeelding zie je....', bijvoorbeeld deze:

In welk(e) hokje(s) op de afbeelding zie je:

- 1 Gesneuvelden
- 2 Gewonde of gedode paarden
- 3 Vaandels
- 4 Wegvluchtende ruiters
- 5 Opgeheven zwaarden
- 6 Paard dat zonder berijder wegrent
- 7 Officier die tracht een bevel te geven
- 8 Plekken waar rookwolken ontstaan



Afbeelding 2,

Een variant hierop is dat leerlingen in tweetallen elkaar bevragen. Leerling A vraagt aan leerling B: waar op de afbeelding zie je vaandels. Leerling B zoekt het antwoord en bedenkt vervolgens zelf weer een vraag. Enzovoort.

Ook klassikaal is een dergelijke variant mogelijk: leerlingen worden aangemoedigd dergelijke vragen te bedenken, waarop vervolgens de rest van de klas het antwoord probeert te vinden.

Tenslotte is ook een open opdracht mogelijk: Beschrijf wat je ziet in de hokjes A5 en A6, in hokje J4, in hokjes A3/B3/A4/B4, enzovoort.

d Het kleuren van bepaalde gedeelten van een afbeelding.

Deze mogelijkheid is bij de voorbeeldreeks van afbeeldingen over de Dertigjarige Oorlog minder geschikt. Een goed voorbeeld van toepassing hiervan is een vogelvlucht-perspectief van een middeleeuwse stad. De leerlingen krijgen hierbij de opdracht om water blauw te kleuren, huizen rood, bijzondere gebouwen (kerk, stadhuis, etc.) paars, onbebouwde gedeelten groen, stadsmuren en versterkingen geel, enzovoort.

Zulke opdrachten dwingen leerlingen om goed te kijken wat zich waar bevindt.

Bij afbeelding 3 zou ook een uitgebreide vorm van translatie met contourtekening of raster moeten worden toegepast. Hierdoor kunnen leerlingen de veelheid van afgebeelde gebeurtenissen in kaart brengen: het plunderen van de wijnkelder, het zich tegoed doen aan geplunderd gevogelte, iemand die inderhaast voorraden in veiligheid probeert te brengen, een soldaat die de opgehangen worsten van het plafond haalt, moord, verkrachting, brandstichting.

Bij afbeeldingen 4 en 5 zouden leerlingen op meer globale wijze kunnen omschrijven wat er gebeurt. Op afbeelding 5 mag het detail van de knielende persoon aan de voet van de trappen van de troon die iets krijgt omgehangen (een onderscheiding?) hierbij niet aan de aandacht ontsnappen.

Stap 2: Interpretatie

Wat bij stap 1 in kaart is gebracht, moet vervolgens begrepen worden, niet door een uitleg, maar door opdrachten die leerlingen ertoe aanzetten zelf bepaalde conclusies te trekken.

De volgende vragen zouden in het geval van afbeelding 1 aan de orde kunnen worden gesteld:

- 1 Elke compagnie soldaten heeft blijkbaar een vaandel en een trom. Bedenk waarvoor die zouden kunnen dienen.
- 2 Kijk naar de manier waarop de nieuw-aangeworven soldaten worden ingeschreven. Wat denk je: is dit iets wat netjes en ordelijk gebeurt, of iets dat snel en zonder goed plan plaatsvindt?
- 3 De oefenende soldaten zien er indrukwekkend uit. Wat zouden de toeschouwers ervan denken, bijvoorbeeld jongemannen die overwegen om dienst te nemen?

Bij deze stap zijn er dus vragen en opdrachten in twee soorten:

a Vragen die zich richten op verbanden tussen en conclusies bij de visuele informatie (zoals hier vraag 1 en 2).

Deze vragen krijgen de vorm van: Wat heeft x met y te maken, wat concludeer je uit a of b, waarvoor dient dit, enzovoort.

b Vragen die zich richten op inleving, zich verplaatsen in de situatie, zoals hier vraag 3. Deze vragen krijgen de vorm van: Wat zullen de personen op de afbeelding gedacht, gezegd of gevoeld hebben?

De interpretatie van afbeelding 1 luidt nu: Oefenende soldaten maakten behoorlijk veel indruk op de toeschouwers. Daarvan kon gebruik gemaakt worden om snel nieuwe soldaten aan te werven. Op een trommel worden de namen van nieuwe soldaten gauw opgeschreven. Ze krijgen meteen een wapen en kunnen meedoen. De legers maken een geordende indruk: trommels geven het marcheertempo aan, vaandels markeren duidelijk welke compagnie waar op het slagveld is te vinden.

Op soortgelijke wijze kunnen interpretaties van de volgende afbeeldingen tot stand komen.

Bij afbeelding 2 zou de interpretatie kunnen zijn:

In het gevecht worden zowel vuurwapens gehanteerd als traditionele wapens zoals zwaarden. De werkelijkheid van de oorlog is heel wat minder geordend dan je op grond van afbeelding 1 zou denken. Het is een grote chaos. Gewonde en gedode soldaten en rijdieren liggen overal.

Afbeelding 3:

De soldaten reageren zich af door plundering, moord, brandstichting en verkrachting.



Afbeelding 3.

De burgerbevolking probeert met weinig succes zich hiertegen te beschermen.

Afbeelding 4:

Overlevende soldaten werden vaak invalide. Sommigen konden zich behelpen met houten benen en krukken, anderen bewogen zich met hun handen voort op een soort sleeën. Zulke invalide soldaten raakten aan de bedelstaf.

Afbeelding 5:

De vorst bedankt de verantwoordelijke generaal voor de overwinning die hem bezorgd is. De generaal krijgt een koninklijke onderscheiding. Dit speelt zich af in een plechtige bijeenkomst aan het hof onder aanwezigheid van bewonderende hofdames.

Stap 3: Beoordelen van de bron

Nadat de eerste interpretatie van alle afbeeldingen is vastgesteld, volgt de fase van het beoordelen van de bron. Hierbij worden vier vragen aan de orde gesteld. We beschrijven ze hier eerst even op het niveau van de docent; in deze vorm kunnen ze dus niet aan leerlingen worden voorgelegd:

a De *persoon* van de maker van de bron. Wat voor iemand was de tekenaar, schilder of schrijver? Welk beroep had hij/zij, wat waren zijn/haar belangstellingssferen, voorkeuren en eigenaardigheden?

b De *tijd* waarin de bron tot stand is gekomen. Was er een aanzienlijk tijdsverschil tussen het moment van de uitgebeelde of beschreven gebeurtenis en het moment waarop de bron tot stand kwam, of dateert de bron uit ongeveer dezelfde tijd als de gebeurtenis?

c De *informatie* waarover de maker of schrijver van een bron heeft kunnen beschikken. Was hij/zij een ooggetuige? Heeft hij/zij gesproken met of teksten gelezen van mensen die ooggetuigen waren? Over welke documenten heeft de maker van de bron kunnen beschikken?

d De *bedoeling* waarmee de bron is gemaakt. Daarbij kunnen enkele standaardvragen worden gesteld:

- Was de bron alleen bedoeld voor tijdgenoten, of was de schrijver/maker zich ervan bewust dat de bron ook later nog zou worden gebruikt?
- Was de bron voor privé-gebruik bedoeld of werd de bron gepubliceerd?
- Had de schrijver/maker de bedoeling een zo objectief mogelijk verslag te geven, of had hij/zij duidelijk een bepaalde (propagandistische) boodschap?
- Was de schrijver/maker vrij om te zeggen wat hij/zij wilde, of moest hij/zij zijn bedoelingen onder druk bijstellen?

Het is mogelijk om de vier hoofdvragen eerst in simpele vorm aan de orde te stellen. Aan te bevelen is om de leerlingen de sleutelwoorden *persoon*, *tijd*, *informatie*, en *bedoeling*

uit het hoofd te laten leren en steeds weer te laten toepassen. Een eenvoudige beginnervorm van de vier sleutelvragen zou in het geval van de afbeeldingen van Callot kunnen zijn:

Wat voor persoon was de tekenaar?

Leefde hij zelf in de tijd van de gebeurtenissen?

Hoe wist hij dat het zo gebeurd was? Hoe kwam hij aan informatie?

Waarom heeft hij de tekeningen zo gemaakt? Bedoelde hij daar iets mee?

De leerlingen krijgen vervolgens een toelichting op de bron om deze vier vragen te kunnen beantwoorden. Dat kan eventueel mondeling gebeuren ('Nu moeten jullie even goed luisteren, dan leg ik iets uit waarmee je de vier vragen kunt beantwoorden.') of schriftelijk, ongeveer als volgt:

'De tekeningen zijn gemaakt door de Franse tekenaar Jacques Callot. Hij leefde van 1592 tot 1635. Hij woonde in Lotharingen, een gebied op de grens van Frankrijk en Duitsland. Heel wat gebeurtenissen uit de oorlog heeft hij daar zelf meegemaakt en gezien. Hij maakte twee series tekeningen. Die series noemde hij: 'De verschrikkelijke ellende van de oorlog.' Ze werden in 1633 gedrukt. De oorlog duurde



Afbeelding 4.

van 1618 tot 1648. *Terwijl de oorlog nog doorging, kon je de tekeningen dus al kopen.* Beantwoording van de vier sleutelvragen levert in dit geval op dat we niet veel weten over de persoon (leerlingen moeten leren dat de vier vragen wel altijd moeten worden gesteld, maar dat niet altijd elk van de vier even goed te beantwoorden is!), dat hij leefde in de tijd van de oorlog en zijn tekeningen ook toen heeft gepubliceerd, dat hij ooggetuige is geweest, en dat hij de tekeningen publiceerde met de bedoeling zijn tijdgenoten ervan te overtuigen dat oorlog iets verschrikkelijks was.

De docent kan hierna - bij voorkeur in een klassikaal onderwijsleergesprek naar aanleiding van wat de leerlingen tot dusverre hebben bestudeerd - doorvragen naar de consequenties van de vier sleutelvragen voor het beoordelen van de bron.

Een tijdgenoot en een ooggetuige, dat betekent dus dat de tekenaar heel goed wist waarover hij het had. Dat zou een voordeel kunnen zijn. Maar... hij was als tijdgenoot en ooggetuige ook heel erg onder de indruk van de ellende van de oorlog. Wat zal hij dus het meest in zijn tekeningen hebben afgebeeld? Is er een reden om te denken dat hij daarbij niet helemaal de waarheid heeft gevolgd? Etcetera.

Stap 4: de conclusie

Uit de serie tekeningen hebben we het een en ander kunnen opmaken.

Nu volgt een reflectieve fase, die, afhankelijk van het niveau van de leerlingen, intensief begeleid moet worden door de docent (bijvoorbeeld in een onderwijsleergesprek), of zelfstandiger door de leerlingen vorm kan worden gegeven. Daarbij moeten de leerlingen niet alleen rekening houden met de betrouwbaarheid van de bron, maar ook met de representativiteit ervan.

Er is tot nu toe slechts één bron geraadpleegd. We weten dat een Franse tekenaar heeft gerapporteerd over de ellende van de oorlog. Blijkbaar waren er dus mensen in de 17e eeuw die zó over oorlog dachten. Hoeveel dat er waren, weten we niet. De gevolgen van de oorlog voor burgers en soldaten konden verschrikkelijk zijn. Maar we weten niet of de Franse tekenaar dat misschien een beetje heeft overdreven. We weten ook niet voor hoeveel burgers en soldaten precies dergelijke gevolgen zullen zijn voorgekomen. Al kunnen we ons wel voorstellen dat de veldslagen meer leken op de chaos van afbeelding 2 dan op de keurig geordend optrekkende troepen van afbeelding 1 die netjes in het gelid slag met elkaar leverden.

Eventueel kan - op een hoger niveau - worden ingegaan op de wijze waarop de tekenaar zijn visuele informatie heeft vormgegeven. Het contrast tussen de eerste afbeelding, met vrijwilligers die zich enthousiast aanmeldden, en de vreselijke slachtpartij van

afbeelding 2 is niet voor niets zo aangebracht. Evenzo met de afbeeldingen 3 t/m 5: de gewone bevolking en de gewone soldaat zaten met de gebakken peren, terwijl de generaal met de eer ging strijken.

Een fraai detail is hierbij dat de vorst op afbeelding 5 als een slappe nietsnut is weergegeven. Deze gravure benadert het genre van de spotprent.

Na een al-dan-niet uitvoerige en al-dan-niet sterk begeleide bespreking in deze vorm kan de leerlingen opgedragen worden de conclusies schriftelijk vast te leggen in een kort verslagje. Daarbij wordt natuurlijk wel een beroep gedaan op hun actieve schrijfvaardigheid. Het is daarom een opdracht die alleen moet worden gegeven als leerlingen het maken van dergelijke verslagjes al beheersen, bijvoorbeeld omdat dat op een ander moment is beoefend.

In het andere geval kan men het ook laten bij het voorlopig alleen mondeling formuleren van de conclusies, in gezamenlijk overleg met de leerlingen.

Praktische kanten

Elementen uit de hier beschreven procedure kunnen - uitgewerkt op verschillend niveau - steeds opnieuw worden toegepast op zowel afbeeldingen als teksten. Een vuistregel voor 'verschillend niveau' is daarbij, dat de meer gesloten, meer begeleide vorm van de opdrachten eenvoudiger is dan de meer open en minder begeleide vorm.

Bij teksten gaat het bij de stap translatie om goed lezen wat er staat. Hoe dat kan worden

bevorderd, is niet het onderwerp van dit artikel. De overige stappen (interpretatie, beoordeling als bron, en conclusie) lijken bij teksten zeer op die welke hier zijn beschreven voor beeldmateriaal.

En dan de praktische kant van de zaak. Het kopieerapparaat, de diaprojector en met name de overheadprojector spelen bij de toepassing van dit model voor beeldmateriaal een belangrijke rol. Daarbij kan gedacht worden aan diverse combinaties van deze media: een dia waarbij de leerlingen de bijbehorende contourtekening op papier krijgen, een overhead-transparant waarbij afbeelding en contourtekening onder elkaar staan (zie afbeelding 1), een overhead-transparant met een raster dat over een reeds bestaande afbeelding op een ander transparant wordt heen gelegd, enzovoort.

Al deze media staan de docent tegenwoordig zeer gemakkelijk ter beschikking. Zo is het zelf maken of laten maken van een dia van een geschikte afbeelding uit een boek helemaal niet moeilijk. Met de meeste kopieerapparaten kunnen transparanten zonder moeite zó van een bestaande zwart/wit afbeelding worden ingebrand, bij een kleurkopieerapparaat zelfs kleurenafbeeldingen. Daarbij kan een en ander vaak gemakkelijk op de gewenste grootte worden gebracht. Het maken van een contourtekening is een vaardigheid die men met enige oefening snel onder de knie heeft. Zo heeft de schrijver dezes de contourtekening bij afbeelding 1 snel gemaakt in het kader van het schrijven van dit artikel zonder zich daarbij als een geoefend of kundig tekenaar te beschouwen. Een dunne, redelijk doorzichtige papierkwaliteit op het origineel leggen en de contouren van de te benadrukken elementen schetsen - zo eenvoudig is dat.

Hopelijk betekent dit artikel een aanmoediging voor geschiedenisdocenten om al lang beschikbare apparaten als dia- en overheadprojector wat meer te gaan gebruiken. Meer dan de videorecorder en de modernste multimedia-toepassingen lenen zij zich voor het oefenen van vaardigheden. Bij de video en de multimedia is de show immers al 'completeet': beeld en interpretatie worden pas-klaar geleverd door de commentaarstem die het praatje bij het plaatje houdt.

Bij de stilstaande beelden van dia en transparant heeft de docent de keuze van het praatje bij het plaatje af te zien en de leerlingen zelf aan het werk te zetten.

Dr. A.H.G. Rinnooy Kan voorzitter van de Vereniging VNO/NCW

De heer Rinnooy Kan heeft in totaal tien jaar geschiedenis gehad, vier jaar op de lagere school en zes jaar op het 1e VCL in Den Haag, waar hij in 1967 eind-examen gymnasium deed.

Wat heeft geschiedenisonderwijs voor u betekend?

"Heel veel want ik heb lang overwogen om het te gaan studeren, tot aan de vierde klas middelbare school. Dat had natuurlijk alles te maken met de goede leraar, zoals zoveel van dat soort beslissingen. Ik had een buitengewoon motiverende en inspirerende geschiedenisleraar en ik had lange tijd geen hoger doel dan te eindigen zoals hij, namelijk als geschiedenisleraar. Dat is op enig moment doorkruist doordat ik een hele aardige wiskundeleraar kreeg en toen ging het mis. Maar de geschiedenisstudie is toch heel lang een intense wens van me geweest en dat zegt toch wel iets over mijn waardering van het vak."

Kunt u dingen noemen die u heel leuk vond?

"Ik wil er twee noemen. Ten eerste de klassieke vaderlandse geschiedenis. Ik had daar ook een voorsprong omdat ik van mijn grootouders, toen ik negen was, het boek van J.J. Moerman kreeg: *Vaderlandse Geschiedenis*, dat was als ik me goed herinner weer een bewerking van Lauwerse. In ieder geval een klassiek boek, heel dik, dat heb ik van A tot Z gelezen, heen terug en nog een paar keer. Daardoor ben ik een buitengewoon eigenwijs leerlingetje geworden, die het ook beter wist dan de onderwijzer zelf en dat ook weer kon documenteren. Dat moet een buitengewoon irriterende ervaring voor de docent zijn geweest. Maar ik had daardoor echt een geweldig gedetailleerde kennis van die vaderlandse geschiedenis. En dat is als je gewoon door Nederland rondrijdt al aardig, en als je af en toe wat behoefte hebt aan wat authentiek oranje-gevoel, dan komt het ook reuze van pas.

Wat ik ook heel erg leuk vond was de klassieke geschiedenis van Griekenland en Rome met de mythologie die daarbij hoort. Eigenlijk deed ik dat met dezelfde voorsprong omdat ik ook daarover in een vroeg stadium allerlei ontzettend aardige boeken te pakken had verslonden.

En wat heeft u gemist?

Nou, één verwijt in de richting van het geschiedenisonderwijs van destijds is toch het gebrek aan aandacht voor de moderne Nederlandse geschiedenis. Daar heb ik veel te weinig van gehoord.

Wat ik ook slecht vond, maar misschien is dat inmiddels ook wel verbeterd, is dat de sociaal en economische component zo werd verwaarloosd. Met name waar het gaat om de laatste drie eeuwen in Nederland is daar veel interessants over te vertellen en dat gebeurde in de opleiding, die ik kreeg, niet."

Heeft de geschiedenisles bijgedragen aan uw begrip voor actuele problemen?

"Zoals ik al zei heb ik daar een manco ervaren. Alleen al om een goed burger te zijn van een ingewikkeld land, moet je het verleden kennen. Dat betekent, dat dus in die zin geschiedenis, en staatsinrichting erbij begrijp ik nu, voor die algemene ontwikkeling, en dus voor het moderne burgerschap, op welke plek van de samenleving dan ook uitgeoefend, van groot belang zijn."

Geen gespreid bedje

Kees Bogaerts

De afsluitingstoetsen basisvorming leveren geen harde gegevens over de mate waarin een leerling een vast omschreven stuk geschiedenis beheerst. Het zijn geen proefwerken en zeker geen examens. Wat dan wel?

Kees Bogaerts, vakmedewerker voor geschiedenis en staatsinrichting bij de bedrijfsgroep Basisvorming van het Cito, legt uit wat de bedoeling van de toetsen is en hoe u ermee dient om te gaan.

In de laatste twee maanden van het vorig jaar zijn Cito-medewerkers, tijdens de studiedagen georganiseerd door de LPC, druk in de weer geweest om de ins en outs van de afsluitingstoetsen uit te leggen. Intussen liggen de toetsen met de bijpassende handleidingen alweer een paar maanden op de scholen en heeft u ze kunnen inzien.

Als er één ding duidelijk werd tijdens de studiedagen was het wel dat de ontwikkeling van de basisvorming en de afsluitende toetsen een open proces is en dat docenten niet 'in een gespreid' bedje komen.

Tijdens de voorlichtingsbijeenkomsten bleken veel aanwezigen een bijzonder hard hoofd te hebben in het feit dat er één toets is voor alle leerlingen, van (I)Vbo tot en met Vwo. Dit des te meer omdat de voorbereidingstijd van Vwo-leerlingen doorgaans drie jaar is en ruimschoots in overeenstemming met de oorspronkelijk voor de basisvorming gegeven advies-urentabel, terwijl voor de meeste (I)Vbo-leerlingen de basisvorming na twee leerjaren en een geringer aantal uren wordt afgesloten.

De overheid is van mening dat heroverweging mogelijk is, wanneer uit de resultaten blijkt dat één toets niet functioneel is.

Een ander klemmend punt van zorg tijdens de bijeenkomsten was dat de toetsen door de Inspectie gebruikt zouden kunnen gaan worden om leraren te bekritisieren. Alle Cito-medewerkers hebben daarop geantwoord dat er in het huidige ontwikkelingsstadium van de basisvorming geen reden is om leraren te 'pakken' op een nog onvolledig gevestigde bavo-lespraktijk. Waarvan akte!

Min of meer haaks hierop kondigde een aantal andere bezorgde bezoekers van de voorlichtingsbijeenkomsten aan dat sommige scholen uit concurrentieoverweging wel eens erg hun best zouden doen om met hun resultaten op de bavo-toetsen zo goed mogelijk (desnoods door intensief sjoemelen) goede sier te maken. De concurrentiedrang bleek door velen als buitengewoon hoog ervaren te worden.

In dit verband moet, bij wijze van tegengas, in ieder geval voor het vak geschiedenis en staatsinrichting onderstreept worden dat bavo-resultaten van een school méér omvatten dan alleen de resultaten van de landelijke afsluitingstoetsen. Heel nadrukkelijk is van de kant van het Cito steeds betoogd dat de aard van de kerndoelen bij ons vak het niet toelaat leerlingen op landelijk niveau gerichte vragen te stellen naar gedetailleerde kennis. De kerndoelen zijn daarvoor te open geformuleerd en te zeer gepresenteerd als doelen waar de scholen in vrijheid en naar eigen inzicht concrete invulling aan moeten geven.

Een substantieel deel van de lessen geschiedenis en staatsinrichting gaat in de praktijk over die inhoudelijke invulling. Dat werk moet niet als derderangs worden afgedaan. Integendeel! Ook de resultaten die leerlingen hierbij behalen zeggen iets over de kwaliteit van basisvorming op een school. Het werken met kerndoelen is juist door deze vrijheid, niet een keurslijf waarin alle ruimte voor eigen inbreng is weggeregeld.

Een vaksectie moet daarom niet schromen om met de resultaten van haar eigen specifieke bavo-programma voor de dag komen. De afsluitingstoetsen zijn niet bedoeld om als de enige indicatie voor de kwaliteit van bavo-lesprogramma's te dienen!

Overigens betekent dit niet dat de afsluitingstoetsen niet serieus genomen hoeven te worden. Verre van dat. Er is alle reden er goed rekening mee te houden. Dat kan ook. Een van de aardige kanten van het 'geen examen'-beginsel is dat de toetsen zo tijdig kunnen worden bekeken dat het mogelijk is het lesprogramma hier en daar wat bij te stellen of aan te passen.

kleio

nummer 4/95
pagina's 36 en 37

Het is uiteraard niet de opzet dat deze aanpassingen verworden tot louter toets-training.

Aandachtspunten

Bij het van te voren doorkijken van de toetsen kunt U nagaan in hoeverre ze aansluiten bij uw eigen manier van toetsen en de manier waarop U met Uw eigen methode werkt. Wordt daarbij expliciet aandacht gegeven aan de opbouw van vaardigheden en van een zekere hoeveelheid algemene historische basiskennis?

Bij de vaardigheden-opgaven is het handig om speciaal op de volgende punten te letten:

- Is de inleiding duidelijk?
Zijn voor mijn leerlingen aanvullingen nodig?
- Is het historisch kader, de algemene context duidelijk? Is er genoeg globale achtergrondkennis over dit onderwerp aanwezig bij de leerlingen?
- Wat zijn de kernvragen? Bijvoorbeeld vragen over veranderingen, bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen, causaliteit, rechtsbescherming, politieke belangenbehartiging en beleidsvorming. Zijn de leerlingen met dit soort vragen voldoende vertrouwd geraakt?
- Zijn de indeling en de opzet van dit deel van de toets voldoende duidelijk? Hierbij kan gedacht worden aan het werken met een los bronnenboekje en het gebruik van de informatie in de inleiding op de opgaven. Is het nodig om leerlingen er nog eens op te wijzen dat ze de bronnen per deel moeten gebruiken, en niet allemaal tegelijkertijd?
- In het algemeen: Zijn er bepaalde taalproblemen of begripsmatige problemen te voorzien? Kunnen die met extra aanwijzingen of instructies vooraf worden ondervangen?

Geen examens

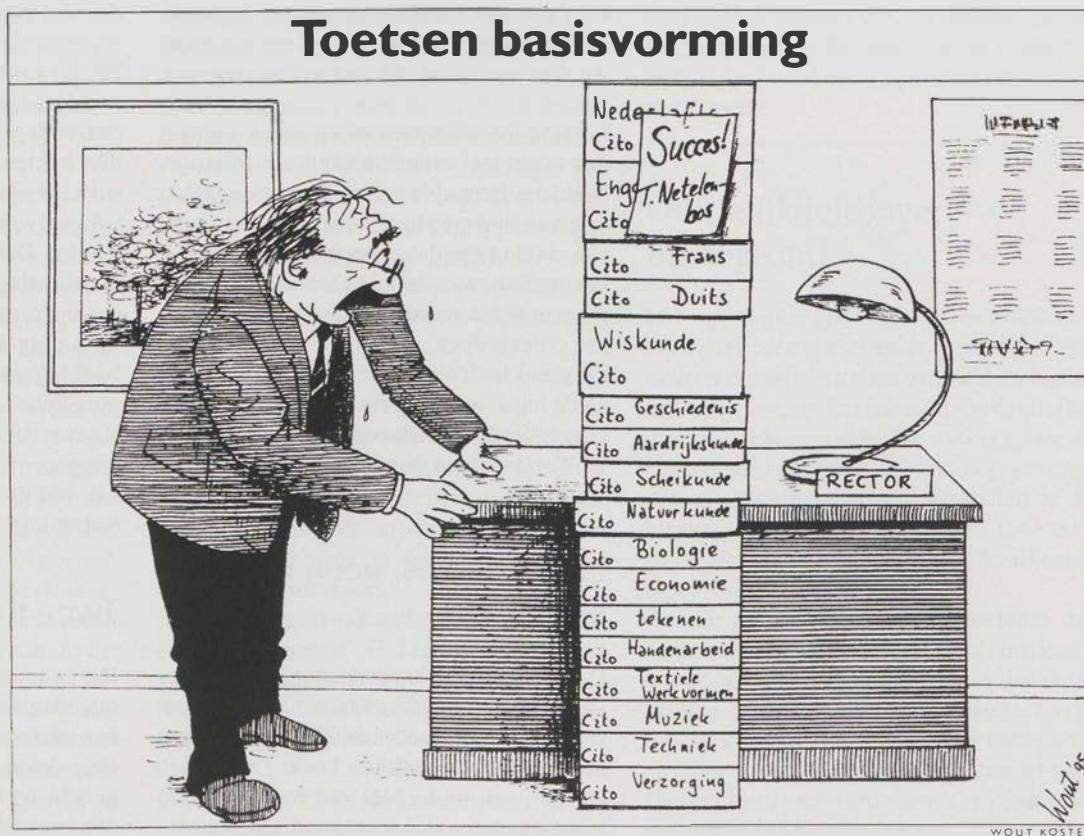
De toetsen zijn geen examen waarvoor leerlingen kunnen slagen of zakken, zo luidde de

boodschap van de voorlichtingsbijeenkomsten. Ze zijn allereerst bestemd om een indruk mogelijk te maken van wat er in de verschillende vakken van de getoetste kerndoelen over kwam. Anders dan eindexamens vooronderstellen ze geen speciaal op deze toetsen gerichte memoriseerinspanning. Er is dan ook geen speciale, erg gedetailleerde leerstofomschrijving voor de afsluitingstoetsen zoals we die bij de eindexamens wel kennen.

De toetsen moeten in beginsel worden afgenomen op alle schooltypen, van Vwo tot en met Vbo; in de vorm en volgens de regels van hun aanbieding. In een schrijven heeft de staatssecretaris inmiddels aangegeven dat scholen die, in dit 'experimentele' school-

teert en niet als een soort examens. Het zijn immers geen examens. U heeft ze van te voren kunnen bekijken en uw lessen kunnen aanpassen. Op grond hiervan kunt u ook zonder gewetensproblemen nadenken over:

- het geven van instructies vooraf - zoals bij een proefwerk;
- het verduidelijken van te moeilijk taalgebruik en het ingaan op vragen van leerlingen - zoals U dat gewend bent te doen tijdens Uw eigen proefwerken (het is dus niet 'verboden');
- het laten overslaan van opgaven waarvan U volledig zeker bent dat leerlingen die absoluut niet kunnen maken (maar U mag de toetsen niet 'verknippen', ze moeten altijd als één geheel worden voorgelegd);



jaar, met de toetsen de spits moeten afbijten, van deze richtlijn mogen afwijken wanneer naar hun overtuiging het belang van de leerlingen dit vereist. Zij moeten dit dan wel aan de inspectie melden.

Of en in welke vorm Ivbo-leerlingen de toetsen maken staat geheel ter beoordeling van de betreffende scholen. Niet om I-leerlingen te discrimineren, maar omdat I-leerlingen nu eenmaal eigen onderwijs en toetsing krijgen en nodig hebben.

Bij het afnemen van de toetsen is het belangrijk dat u ze als proefwerken presen-

En:

- speciaal bij (I)Vbo: het vooraf (met het oog op taalproblemen) laten doorlezen van het bronnenboek (zonder de opgaven erbij te geven!); het vergroten van de voorgescreven toetstijd.

U moet deze aanpassingen bij het doorgeven van de scores wel melden aan de Inspectie, zodat Uw resultaten niet zonder meer gemiddeld gaan worden met die van leerlingen die zich strikt aan de standaard afname-condities moesten houden.

Overigens gaat de vergelijking met 'normale' proefwerken wat mank. Van een proefwerk wordt doorgaans verwacht dat de beste leerlingen alle vragen goed kunnen beantwoorden. Bij deze toetsen - één set opgaven voor leerlingen van alle niveaus - is dat anders. Leerlingen mogen van hun docenten ook hoge cijfers krijgen wanneer zij bepaalde opgaven niet goed maakten!

Beoordeling

Bij het beoordelen van de resultaten kunnen scholen zelf bepalen hoe ze de scores van de leerlingen gebruiken. De vaststelling van de scores verloopt uniform, volgens de regels van het correctievoorschrift. Verplicht is dat de scores op de daarvoor ter beschikking gestelde formulieren aan de Inspectie worden doorgegeven. Het is niet verplicht dat deze scores in cijfers worden omgezet.

Leraren die wel cijfers willen geven, kunnen dus eventueel ervoor kiezen om (bijvoorbeeld bij bepaalde schooltypen) bepaalde opgaven niet mee te rekenen. Vaksecties die van mening zijn dat er opgaven zijn die naar verhouding zwaarder of lichter meegerekend moeten worden, kunnen dit volgens hun eigen criteria doen.

De grens tussen voldoende en onvoldoende en de bijpassende cijferverdeling kunnen bij verschillende schooltypen door uzelf dus verschillend worden uitgewerkt.

Open proces, geen gespreid bedje

De invoering van basisvorming is een proces van jaren. De afsluitingstoetsen maken daarvan deel uit. De toetsontwikkeling is daarom zeker nog geen gesloten boek. De toetsen vormen een onderdeel van het ontwikkelingsproces net als uw onderwijs, de keuze - en ontwikkeling! - van methodes en de aanpassing van de eigen manier van werken aan de nieuwe doelen. Leraren die zich in verband hiermee bij de voorlichting beklagen over het feit dat er nog zoveel onzekerheden waren, kregen van hun collega's steeds opvallend veel bijval.

Toch zal de basisvorming pas na verloop van tijd een eigen vorm kunnen vinden. Dat bleek voor velen een bron van irritatie. Aan de andere kant: zou het er anders hebben voorgestaan als alles wel vooraf tot in details geregeld was?

De nu verschenen toetsen geven U in elk geval de mogelijkheid om Uw eigen indruk-

ken over de getoetste kerndoelen te vergelijken met de uitwerking daarvan in de landelijke opgaven.

Wie in het licht van deze situatie de diagnostische aspecten van de toetsen onderkent, zal 'de toetsen' niet beschouwen als een alleen maar hinderlijke en bedreigende inbreuk op de eigen werkplek en arbeidsrust.

Toetsen en toetsresultaten zullen daardoor in de komende jaren hopelijk beter hun rol kunnen vervullen bij de ontwikkeling van de basisvorming voor geschiedenis en staatsinrichting zoals die zich nu in de praktijk afspeelt: een basisvorming van drie jaar voor de leerlingen die het vooruitzicht hebben op de langste periode van algemeen voortgezet onderwijs en een basisvorming van twee jaar en met minder lesuren voor de leerlingen die snel een beroepsopleiding gaan kiezen.

Bij die door de scholen verkozen beperking van de lestijd moet - met alle respect voor de daarvoor geldende redenen - niettemin worden beklemtoond dat de kerndoelen ontwikkeld zijn vanuit de gedachte dat aan het vak vijf wekelijkse lesuren besteed zouden worden. De Vbo-leraar die mij op een van de voorlichtingsbijeenkomsten toevertrouwde dat zijn directie daarvan 1 uur in de brugklas en 2 uren in het tweede leerjaar gemaakt had, kan zich natuurlijk beklagen over te moeilijke toetsen, maar moet zich ook realiseren dat zijn schoolleiding de ruimte heeft weggenomen om van de basisvorming in ons vak wat moois te maken. Ook zo'n constatering kan deel uitmaken van het proces.

Twee toetsen, één vorm

De twee afsluitingstoetsen, één voor geschiedenis en één voor staatsinrichting, hebben eenzelfde vorm. Ze bestaan beide uit twee delen. Het eerste deel is nadrukkelijk gericht op vaardigheden in de context van één bepaald onderwerp, het tweede deel op een aantal aspecten van de algemene basis-kennis die leerlingen in de basisvorming kregen aangeboden.

• Vaardigheden

De vaardigheden die in de toetsen aan bod komen, worden geacht in de loop van de hele periode van de basisvorming te zijn opgebouwd, dus niet - als toevoeging achteraf - alleen in het laatste leerjaar. Dit geldt in het bijzonder voor het onderdeel geschiedenis, waaraan nu eenmaal de meeste tijd besteed moet worden.

De historische vaardigheden zijn afgestemd op de toepassing van structuurbegrippen en

kleio

nummer 4/95
pagina's 38 en 39

benaderingswijzen. Structuurbegrippen kunnen in de praktijk op meerdere manieren gebruikt worden. Ook op manieren die niet doorgaan voor 'vaardigheden' in de strikte zin van het woord. Het is goed om daar bij de voorbereiding rekening mee te houden.

Stel bijvoorbeeld dat, ergens in een tamelijk omvangrijke bron over de nederlaag van de Armada, de volgende zinsnede staat: *"Hevige stormen waren er de oorzaak van dat de meeste schepen van de verslagen Armada niet meer veilig naar Spanje konden terugkeren"*.

Aansluitend op die tekst wordt de volgende vraag gesteld: "Wat was er de oorzaak van dat zo weinig schepen van de Armada naar Spanje konden terugkeren?"

Is een antwoord als "hevige stormen" dan een duidelijk blijk van 'vaardigheid'?

Tja... alleen in zéér beperkte mate. Want uit dit antwoord blijkt niets anders dan de uitkomst van eenvoudige, alledaagse en op reproductie gerichte (lees)vaardigheid.

Met vaardigheden en historische benaderingswijzen in de meer strikte zin wordt toch echt nog iets anders bedoeld. Het gaat er dan om of een leerling in staat is om zijn of haar inzicht in een bepaald kern- of structuurbegrip productief te gebruiken, als 'procedure-kennis'. Dat wil zeggen als kennis die leidt tot het volgen van een bepaalde eerder aangeleerde, weloverwogen aanpak en benaderingswijze.

Het verschil tussen een alledaags, direct antwoord ("het weer was zo slecht") en een antwoord waaruit een meer zorgvuldige en door-dachte benadering van de vraag naar voren komt, kan vaak behoorlijk groot zijn. In het geval van het voorbeeld over de Armada kan een 'vaardige' leerling er bijvoorbeeld aan gedacht hebben ook de rest van het informatiemateriaal (bijvoorbeeld met informatie over de kwaliteit van de Spaanse bevelvoering en de Spaanse oorlogsschepen) goed te bekijken. Oorzaken, aldus de 'procedurekennis' bij dit begrip, zijn meestal complex en uiteenlopend. Een goede historische verklaring is daarom zelden te geven door het lukraak overnemen van de eerste de beste opvallende zinsnede uit een bepaalde bron.

Een 'vaardige' leerling heeft geleerd om daar niet direct genoeg mee te nemen en om ook nog verder te kijken.

Om een verklaring van veranderingen, oorzaken, gevolgen etcetera beter te kunnen uitwerken, is het nuttig dat leerlingen geleerd hebben onderscheid te maken tussen

oorzaak en aanleiding, korte en lange termijn, feit en mening, geschreven en onge-schreven bronnen, eigentijdse bronnen en bronnen uit latere perioden. Het zijn zaken die ook in de toetsen aan bod kunnen komen en die aandacht verdienen in het daaraan voorafgaande onderwijs.

De specifieke informatie die nodig is om de vaardigheidsopgaven bij de geschiedenis-toetsen te kunnen maken, hoeven de leerlingen niet eerst te memoriseren! Ze wordt aan de opgaven toegevoegd of ze maakt zelf deel uit van de bronnen. Meer dan enige heel oppervlakkige achtergrondkennis van de algemene historische context van het onderwerp is bij dit deel van de toets niet nodig. Wel is het belangrijk dat de leerlingen weten dat zij de aangeboden informatie ook daadwerkelijk moeten gebruiken.

De leraar die bij de voorlichtingsbijeenkomsten opperde dat het onderwerp van de vaardighedenopgaven eerst tot in detail behandeld zou moeten worden, had het dus bij het verkeerde eind. Het is veel verstandiger nog eens aandacht te geven aan de kenmerken van een aantal structuurbegrippen en de daarmee samenhangende historische benaderingswijzen. Dat kan heel goed gebeuren aan de hand van allerlei andere onderwerpen dan dat van de toets.

• Basiskennis

'Niet steeds weer nieuwe stof behandelen, maar ook terugkomen op eerder behandelde centrale historische begrippen en ontwikkelingen', zou het motto moeten zijn van een leraar die leerlingen op dit gedeelte van de toets wil voorbereiden!

Ieder mens heeft van zichzelf al een bepaald beeld van 'vroeger'. Het is nu juist een zaak van goed onderwijs om van dat toevallige beeld een geschoold, beter geordend en meer samenhangend geheel te maken.

In de landelijke toetsen gaat het, voor wat de inhoudelijke kerndoelen aangaat, alléén om kennis van centrale, algemene begrippen en globale historische periodisering en hoofdlijnen. Hiervoor wordt ook wel de term 'plattegrond van de geschiedenis' gebruikt.

Met de toetsen wordt gekeken of leerlingen gebruik kunnen maken van hun globale 'plattegrond'-kennis om bepaalde, voor hen nieuwe, incidentele historische informatie in een meer algemeen historisch kader te plaatsen. Zulke informatie kan bijvoorbeeld zijn een prehistorische grotschildering met jachttaferelen (met het oog op een bepaald samenlevingstype) of een bron uit Suriname of Indonesië (met het oog op het Nederlandse koloniale verleden).

Kennis van de 'plattegrond' wordt dus toegepast als een algemeen referentiekader.

De 'plattegrond van de geschiedenis' en de bruikbaarheid ervan bestaan uiteraard in relatie tot de kerndoelen. Het is vanzelfsprekend geen alomvattende, definitieve interpretatie van de wereldgeschiedenis. Het gaat bij 'de plattegrond' om een resultaat van de hele basisvorming. Daarom is het ook geen goed idee om dit onderdeel van de toets te verknippen in losse vraagjes die in de loop van de tijd over de eigen proefwerken versnipperd zouden worden.

In proefwerken onmiddellijk na de behandeling van een hoofdstuk zal de stof doorgaans veel gedetailleerder aan de orde komen dan in de plattegrond-opgaven. Die zijn niet voor zo'n situatie bedoeld. Ze zijn gemaakt om bij de afsluiting van de basisvorming te kunnen zien wat van al die stof in hoofdlijnen is blijven hangen.

Duidelijkheid over plattegrond

Het zou natuurlijk voor alle betrokkenen bijzonder prettig zijn als er meer duidelijkheid en consensus kwam over wat nu eigenlijk, gegeven de kerndoelen, bavo-plattegrondkennis inhoudt. De makers van de kerndoelen hebben er weliswaar op gewezen dat er - bij alle mogelijke diversiteit in de uitwerking van de kerndoelen - toch ook zoiets als een kern van algemene basiskennis moet zijn.

Zonder dat zij erop aan wilden sturen dat de kerndoelen als een tot in details bindende last op het onderwijs zouden gaan drukken, hebben zij erop gewezen dat niet alleen vrijblijvendheid troef is. Vervolgens hebben zij eigenlijk open gelaten wat dit precies inhield. Het veld zou - zo werd verwacht - daarover wel duidelijkheid scheppen.

Dat is dus anders gelopen. Leraren, zo bleek bij de voorlichtingsbijeenkomsten, hebben het hiervoor, met hun eigen werk, met fusies, met de tweede fase en nog veel meer klussen, gewoonweg te druk. Wie zal hen daarin willen tegenspreken?

De positie van een toetsenmaker wordt er door dit alles niet eenvoudiger op. Toch is het niet de taak van het Cito of de voor de landelijke toetsen verantwoordelijke COB (Commissie Opgaven Basisvorming) om dan maar met vaste eigen regels en richtlijnen te komen. De toetsen kunnen niet meer zijn

dan een illustratie van wat redelijkerwijs die aan de kerndoelen ontleende algemene basiskennis zou kunnen zijn.

Het is daarom toe te juichen dat de gezamenlijke nascholers van de initiële opleidingen in een volgend nummer van KLEIO met een concept-'plattegrond van de geschiedenis' komen, afgeleid van de kerndoelen. Zij willen die voorleggen als discussiestuk. De discussie hierover kan hopelijk bijdragen aan een duidelijker meningsvorming over basiskennis in de basisvorming.

Boodschap van de toetsen

De informatie die de uitslag van de eindtoetsen biedt, heeft niet alleen betrekking

op leerlingen, ze verwijst ook naar lesprogramma's, naar leermiddelen en het gebruik dat leraren daarvan maakten. Wie ervan uitgaat dat leerlingen alles mogen vergeten omdat ze op den duur niets blijvends hoeven te onthouden zal bijvoorbeeld moeite hebben met die opgaven uit het tweede deel van de toets, die verwijzen naar onderwerpen die doorgaans voorkomen in brugklas-programma's voor geschiedenis. Wie vaardigheden en structuurbegrippen liefst impliciet in de informatiestroom van de les laat meevaren, maakt het voor leerlingen moeilijker daarmee om te gaan in toetsen waarin die begrippen expliciet een rol spelen. Wie staatsinrichting in strikt formeel-juridische zin opvat, merkt dat de toetsen afstand nemen van die benadering. Wie werkt in een schooltype waarvoor nog maar amper specifieke leer-

middelen ontwikkeld zijn, zal in de toetsen nog weer extra problemen tegenkomen.

Dat in dit opzicht tot voor kort het Vbo en speciaal het Ivbo bijzonder stiefmoederlijk bedeed waren, is bekend. Die achterstand is niet in een klap in te halen. De inhaalslag om ook voor deze leerlingen passend lesmateriaal te ontwikkelen is nog maar net begonnen. De resultaten van de toetsen kunnen behalve de prestaties van de leerlingen ook dit soort zaken in de aandacht brengen.

De toetsen zullen daarnaast een antwoord geven op de vraag naar de haalbaarheid van één toets voor alle leerlingen. De resultaten kunnen aanleiding zijn voor een mogelijke heroverweging van dit nu al door velen zo kritisch beoordeelde uitgangspunt. ☐

HELLA S. HAASSE



Op de lagere school, in Bandung en Buitenzorg, heb ik vanaf de vierde klas (1928) Vaderlandse Geschiedenis gehad. Van die lessen herinner ik me vooral de schoolplaten van Isings en Jetses die ter illustratie van het behandelde op het bord gehangen werden: Floris V door de edelen vermoord, In het klooster, Een Hollandse koopmansstad, enzovoort. Thuis verslond ik de verhalen uit de reeks 'Onze Voorouders', door Jacob van Lennep, zoals *De roos van Dekama* en *Ferdinand Huyck*, en Oltmans' *De schaapherder* en *Slot Loevenstein*, die reliëf gaven aan de jaartallen en feiten uit de saaie schoolboekjes.

Op het lyceum in Batavia werd die stof - maar nu uitvoeriger - opnieuw doorgenomen. Er kwam bovendien Algemene Geschiedenis bij; en alweer waren het romans, van onder andere Walter Scott, Victor Hugo, Dickens, Balzac, die voor mij in de loop van de jaren mensen en gebeurtenissen uit vroegere tijdperken tot levende werkelijkheid maakten. Omdat ik gymnasium alpha deed, heb ik het geluk gehad ook nog Oude Geschiedenis te krijgen van twee werkelijk 'bevlogen' classici die ons, door hun eigen enthousiasme, de boeiendste lesuren van onze schooltijd bezorgden, en wat mij betreft een beslissende invloed op mijn leven hebben gehad.

Ik kan mij eenvoudig geen 'houding in de tijd' voorstellen zonder belangstelling vóór en behoorlijke kennis van het verleden. Samen met literatuur en kunst- en cultuurgeschiedenis leidt de chronologische historie van feiten tot een besef van de reikwijdte en de ongelooflijke veelzijdigheid van menselijke ontwikkelingsmogelijkheden. Ik zou op alle middelbare scholen een Nederlandse versie willen zien van een uitgave als de *Synchronoptische Weltgeschichte*, in 1952 samengesteld door Arno en Anneliese Peters. Daarin zijn op zestig, deels uitvouwbare, grote bladzijden in dertig evenwijdige banen gelijktijdige historische verschijnselen en verschijningen aangegeven: de belangrijkste gebeurtenissen, uitvindingen, ontdekkingen, mentaliteitsveranderingen, grote figuren op het gebied van kunst, wetenschap, politiek, religie, vanaf 1000 v.C. tot 2000, zodat de lezer van jaar tot jaar in grote lijnen de eigentijdse ontwikkelingen kan noteren. Door dat vernuftige overzicht wordt ook duidelijk hoezeer het verleden meespeelt in actuele toestanden en problemen.

Voorstellen om het onderwijs in geschiedenis nog meer te beknootten dan nu helaas al het geval is, zijn m.i. dodelijk zowel voor individuele geestelijke ontwikkeling als voor een goed, 'democratisch' functioneren van de maatschappij.

Integendeel: geschiedenis, door een werkelijk inventief en creatief aanbod *beleefd* in het heden, betekent een onmisbare schakel naar de toekomst.

kleio

nummer 4/95
pagina's 40 en 41

Interviews afnemen

Gerard Twickler en Edward Schenk

Het afnemen van een interview is een manier om leerlingen zelfstandig met het verleden om te laten gaan. Twee docenten vertellen over hun ervaringen met deze werkwijze, waar echt wel wat haken en ogen aanzitten, maar die erg inspirerend is.

Gerard Twickler geeft geschiedenis en staatsinrichting op het RietHil College in Raamsdonksveer en Edward Schenk op de Openbare Mavo De Posthoorn in Uithoorn.

Gerard

Op onze school worden de leerlingen van de derde klas Mavo in het laatste trimester op de hoogte gebracht van de examenregeling, opdat de vlijtigen dan al kunnen beginnen met het tijdrovende maken van een werkstuk. Om zo dicht mogelijk bij de beleavingswereld van de leerling te blijven kiezen wij als werktitel:

'De Nederlandse samenleving 1900-2000: wat is er veranderd en wat is er gelijk gebleven?'

In groepjes proberen de leerlingen zoveel mogelijk materiaal te verzamelen uit de door de docent meegebrachte exemplaren van *schoolboeken*. Uit ervaring weten we immers dat ze anders al snel veel te moeilijke literatuur kiezen, encyclopedieën en dergelijke. Het gevolg is, dat dan de motivatie al snel tot onder het nulpunt daalt.

Vervolgens zoeken de leerlingen in de schoolbibliotheek en later als huiswerk in de openbare bibliotheek naar aanvullende gegevens. Ze maken samenvattingen en vertellen hun gegevens aan elkaar in de groep en later aan de hele klas. Ze nemen dan van elkaar nog aantekeningen over om hun eigen onderzoek aan te vullen.

Op deze manier krijgen de leerlingen zelfstandig een heleboel achtergrondinformatie.

Daarna gaan we tijdens een onderwijsleergesprek de leerstof verdelen in tijdvakken van twintig jaar, te beginnen bij 1900.



De jeugd van ± 1900 ging nauwelijks uit. Ze waren 's avonds moe en moesten vroeg op.
Het enige wat er was te doen voor de ontspanning was lekker op straat met een groepje praten.

HOOFDSTUK 3 Een 65-jarige

3.1 Inleiding

Hij woonde in het dorp Raamsdonksveer. Zijn vader was metselaar, zijn moeder huisvrouw. Ze hadden thuis met 6 kinderen.

3.2 kleding

"De kleding die wij droegen bestond uit een overhemd en draaijunge of een gewone broek. De broeken waren nooit langer dan m'n knien. M'n eerste langebroek kreeg ik op m'n 12^e. De meisjes in mijn tijd droegen soms zelfoprekend jurken".

3.3 School/Opleiding

"Op de lagere school kreeg ik les van nonnen. Na de lagere school ging ik naar een soort L.T.S. Daar werd gewaardeerd gegeven door leraren. Tot ik een jaar of 15-17 was heb ik op de L.T.S. gezeten, daarna ben ik gaan werken. Alleen als je geld had kon je naar een privéopleiding".

3.4 Werk

"Op m'n 17^e ging ik werken. Ik heb er nog wel een paar jaar avondschool bij gedaan. Toen ben ik echt de hele week gaan werken. Ik kreeg toen fga- voor 6 dagen werken. Van 7:00 tot 12:00, dan een uurtje pauze en dan weer van 13:00 uur tot 17:30. Ik werkte op een klein metaal-fabriek. Als men zich wou werd het wel wat geïnteresseerd".

goed moet worden voorbereid en begeleid. Let wel: de eerste interviews mislukken!

We laten de leerlingen eerst een zo volledig mogelijk uitgewerkte vragenlijst opstellen. De vragen moeten te maken hebben met het doel van het onderzoek.

Ze krijgen ook andere tips: toon belangstelling, geef de verteller de ruimte, maar let op de tijd, leg iemand geen woorden in de mond, stel geen suggestieve vragen, let op de 'lichaamstaal'.

Als de techniek van het interviewen bij Nederlands is geoefend, gaan we er bij geschiedenis op in welke personen geschikt zijn om te interviewen. De leerlingen horen dan nog eens de ins en outs van zaken als feit en objectiviteit, inleving en standplaatsgebondenheid.

Onze leerlingen kiezen vaak familieleden of kennissen, maar ook de bewoners van plaatselijke verzorgingstehuizen worden met een bezoek vereerd. Het is dan wel zaak om goede afspraken te maken met het personeel.

Wat resultaten wil ik u niet onthouden. Al met al is het een werkwijze waarbij de leerlingen heel persoonlijk betrokken raken.

Edward

Je zag als het ware Christiaan Lavooij zijn voorhoofd fronsen. Hij vroeg de mevrouw, die hij interviewde, naar haar ervaringen in Duitse concentratiekampen. Mevrouw Abel-Stins had echter in Nederlands-Indië in een Jappenkamp gezeten en Christiaan bleek niet in staat flexibel in te spelen op dat nieuwe gegeven: hij bleef slaaf van zijn tevoren opgestelde vragenlijst, die geen rekening hield met de Tweede Wereldoorlog buiten Europa.

Ik heb een cassette van dat interview van Christiaan, die in 1987 in 4-Vwo op een school in Amstelveen met zijn klasgenoten van mij de opdracht had gekregen iemand te interviewen, die de oorlog bewust had meegemaakt. Sommige leerlingen deden schriftelijk verslag, anderen namen het interview op cassette op en leverden dat in.

Christiaan en vele anderen hadden er een schitterende aankleding bij gemaakt. Ze hadden er duidelijk plezier in gehad en de aanvankelijke gespannenheid om "ouwe taarten" te gaan ondervragen was omgeslagen in enthousiasme.

Als leraar leerde het mij twee dingen en hield ik er een vraag aan over:

Ik houd daarbij in de gaten dat aspecten uit de economische, politieke en sociale geschiedenis evenwichtig verdeeld aan de orde komen. Wat is er veranderd/gelijk gebleven op het gebied van: werk, scholing, wonen, geloof, huwelijk, opvoeding, kleding en noem maar op.

Elke groep bespreekt wat de individuele leden als te bestuderen deelonderwerp gaan doen.

Als het zover is dat de achtergrondinformatie op een aanvaardbaar niveau is gekomen, gaan we tijdens lessen Nederlands de volgende fase in. De leerlingen horen daar dat zij ook kennis kunnen verwerven door ooggetuigen te zoeken en te interviewen.

Dit blijkt een heel moeilijke techniek, die



1. Een volle 4-Vwo klas met 24 cassettes met een gemiddelde lengte van 30 minuten levert al 12 klokuren af luisteren op ...

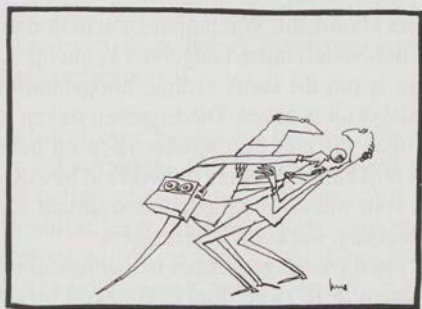
2. Wie zijn leerlingen met een cassette-recorder op pad stuurt, moet ze tevoren goed hebben ingewijd in de feitelijke informatie met betrekking tot het onderwerp. Maar vooral moeten ze ook enige training hebben gehad in het afnemen van een interview met geluidsapparatuur. Er waren legio storingen te horen (lepeltjes in kopjes thee dichtbij de microfoon, ieder kwartier aangevende pendules, vogeltjes in kooien en ander moois). Ook zat de interviewer vaak dichtbij de microfoon dan de soms zeer zwak sprekende geïnterviewde.

Er was nog veel te leren.

De vraag was of zo'n moeilijke vaardigheid ook zou zijn op te dragen aan mijn Mavo-leerlingen.

Het jaar daarop had ik op mijn Mavo-school in Uithoorn een niet erg volle 4m-examen-klas (dus het hiervoor onder genoemde bezwaar viel weg), waarin de Tweede Wereldoorlog een schoolonderzoek was. Ik besloot het SO te splitsen in twee gelijk-meetellende onderdelen. De eerste helft ging over de feitelijke situatie op wereldniveau, alsmede de Nederlandse situatie. De tweede helft was een interview, dat op cassette opgenomen moest worden (ik had er nu een verplichting van gemaakt) en moest worden gehouden met iemand die bij de Duitse inval in Nederland inwoner was van Uithoorn en tenminste 15 jaar oud in 1940.

Ik stond perplex van de uitkomst! Aanvankelijk vond de klas het idee doodeng: ze moesten zélf op iemand afstappen, die minstens 45 jaar ouder was dan zichzelf, het kon soms hun opa of oma zijn. Maar al mijn 14 kandidaten hadden een buitengewone ervaring (met thee en koekjes) en de meesten gingen na afloop terug met een bosje bloemen om hun cijfer mee te delen (weer thee en koekjes).



**KUN JE IEMAND DOORZAGEN
EN HEM TOCH HEEL LATEN?**



*Korte rijen of
jurkjes waren zeer
in de mode*

De meeste interviews bleken van een heel behoorlijk niveau. Ik merkte wel dat ik in het vervolg nog wat meer aandacht moest besteden aan enkele vaardigheden ten aanzien van de techniek ("Jongens, als je zo'n apparaat eng vindt, train er dan mee met elkaar of met je ouders, voordat je het werkelijke interview gaat doen").

Ook doorvragen moesten ze leren want het kwam wel voor dat ze anecdotes misliepen, omdat ze gewoon niet goed luisterden.

De verzamelde informatie van mijn 14 kandidaten leverde een basisverhaal over Uithoorn in oorlogstijd op, inclusief de wildste anecdotes. Iedere nieuwe lichting stuurde ik jaar in jaar uit op pad om nieuwe verhalen te laten bevestigen of ontzenuwen. Het leverde ieder jaar na afloop ook weer mooie gesprekken op over mythevorming en -ontmaskering.

De geschiedenis aan het werk!

Interessant was ook, zowel voor mij als voor mijn leerlingen, dat hoe meer informatie we kregen, des te meer vragen er kwamen. Zo nam het vragen-arsenaal ieder jaar toe, in tegenstelling tot wat je zou verwachten. Bovendien konden we ieder jaar steeds meer valkuilen ontwijken.

Nu, acht jaar en bijna 100 interviews verder zou ik, als me de tijd ervoor gegeven werd, moeiteloos een boek kunnen schrijven over Uithoorn in oorlogstijd op basis van alle "oral history" die mijn leerlingen hebben verzameld. In de introductie van het onderwerp spiegelde ik mijn leerlingen dat plan ook altijd voor. Mijn enthousiasme maakte hen gemotiveerder om goed materiaal te le-

veren. Als ik weleens een oud-leerling tegenkom, spreekt die stevast met genoeg over dit schoolonderzoekdeel en vraagt gelijk "hoe het met het boek staat".

Wat de leerlingen minder zien is welke uitstekende sociale vaardigheden ze ermee hebben opgedaan. Ze hebben hun angst tegenover oudere vreemden moeten overwinnen. Ze zijn veel meer te weten gekomen over hun eigen omgeving en de geschiedenis daarvan. Ze hebben uit de eerste hand leren begrijpen dat het leven in 50 jaar intens veranderd is, want ze stellen vragen aan "ouwetjes" die toen net zo oud waren als die leerlingen nu! Ze hebben meer inzicht in de leef- en woonomstandigheden van ouderen gekregen. Ze hebben geleerd dat hoe beter je luistert, hoe meer je te weten komt. Velen hebben voor het eerst techniek leren overwinnen.

Kortom, een initiatief, dat velen al eens geprobeerd zullen hebben, maar wat nog steeds uitbreiding en ondersteuning verdient.

Ik heb voor de leerlingen een stencil gemaakt over de interview-opdracht. U kunt dat best krijgen. Stuur een briefkaart naar Edward Schenk, Fokke Simonszstraat 20, 1017 TG Amsterdam.



Boek van de maand

Ruud Slotboom

Regelmatig verschijnen er kijkboeken op de markt over historische onderwerpen. Ze dragen de meest uiteenlopende titels, zoals 'Zo was het' of 'Sporen uit het verleden'. Wat betreft de vormgeving lijken die boekjes nogal op elkaar. Ze hebben meestal het A-4-formaat, tellen tussen de dertig á vijftig bladzijden, en zijn rijk geïllustreerd.

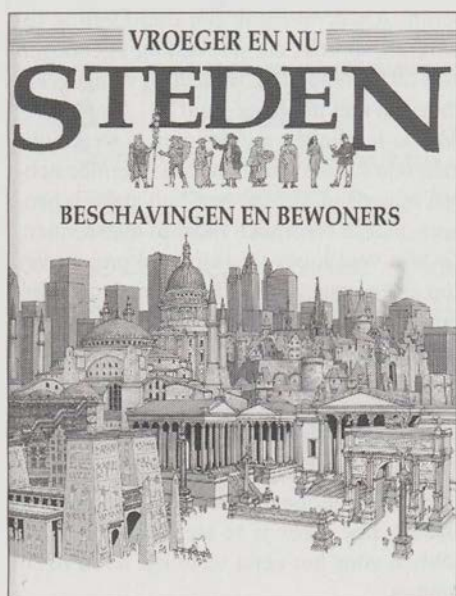
In het geschiedenisonderwijs komen deze kijkboeken nogal eens van pas.

Ze geven achtergrondinformatie, bieden een andere invalshoek dan schoolboeken en kunnen worden gebruikt bij het maken van werkstukken.

In dit Boek van de Maand hebben we de boeken van een van de uitgevers, Ars Scribendi, onder de loep genomen.

Ars Scribendi brengt verscheidene series uit. 'Achter de horizon' gaat over ontdekkingsreizen, 'Sporen uit het verleden' over het dagelijkse leven in verschillende culturen, 'Vroeger en nu' over speciale onderwerpen en 'Doorkijkboeken' over grote bouwwerken. Het zijn oorspronkelijk delen uit Engelse series. Ze zijn ingebonden en zien er aantrekkelijk uit. De opmaak van de bladzijden is levendig, mede doordat de tekeningen en foto's in kleur zijn. De prijs ligt tussen de f19,50 en f29,50.

De Kleio-redactie heeft per serie een tweetal boeken bekeken op inhoud, vormgeving en bruikbaarheid.



Doorkijkboeken

Joanne Jessop en David Salariya hebben twee doorkijkboeken samengesteld: een over de grote bouwwerken van de oude wereld en een over die van de moderne wereld.

De zeven ijzeren punten die als een stralenkrans het hoofd van het Vrijheidsbeeld tooien symboliseren de zeven continenten en de zeven zeeën. Wist U dat?

Dit is maar één van de talloze wetenswaardigheden waardoor ik gefascineerd raakte bij het bestuderen van *Het doorkijkboek van de moderne wereld*. Op vakantie in Engeland verdiepte ik me in boekwinkels wel eens graag in de vele prachtig uitgegeven geschiedenis-plaatwerken die daar uitgesteld lagen. Vele daarvan zijn speciaal gericht op de jeugd. Ideaal voor in de schoolbibliotheek of het klaslokaal! Wat jammer, dacht ik dan, dat het Nederlandse taalgebied kennelijk te klein is om dit soort visuele hoogstandjes rendabel uit te geven. Die Engelsen steken je de ogen uit met hun plaatwerken en hebben blijkbaar een beter ontwikkeld bewustzijn voor wat de geschiedenisconsument, i.e. de leerling, werkelijk interesseert.

Als om dit soort gedachten te logenstraffen, kwamen deze twee doorkijkboeken op de markt. Ze geven in de letterlijke zin des woords inzage in een groot aantal bekende en minder bekende monumenten uit de we-

kleio

nummer 4/95
pagina's 44 en 45

reldgeschiedenis. Het eerste deel behandelt onder meer de Grote Piramide, de tempel van Aboe Simbel, het Parthenon, het Colosseum, de Nôtre Dame, de Sint Pieter, De Sixtijnse Kapel, de Taj Mahal en de Verboden Stad. Deel twee toont behalve het Vrijheidsbeeld onder meer de Eiffeltoren, de Tower Bridge, het Empire State Building, de Sagrada Familia te Barcelona en het Centre Pompidou.

Fascinerend zijn de opengewerkte tekeningen, telkens vanuit onverwacht perspectief. Het lijkt of je met de vogels in scheervlucht over het Colosseum glijdt; of je voelt je klein aan de voet van de grote wolkenkrabber. Die tekeningen zijn omringd met korte informatieve teksten die allerlei details toelichten. De wisselwerking tussen de illustraties en de tekst is zeer goed. De tekst is begrijpelijk geschreven. Er zijn ook aparte pagina's gewijd aan de bouwhistorie. Het gesjor en getrek aan de enorme vierkante steenblokken voor de Grote Piramide wordt even plastisch geschetst als de acrobatische toeren van de 'catchers', 'snappers' en andere helden die in het jaar 1930 binnen 23 weken het stalen skelet van het Empire State Building tot het hoogste punt, 380 m, brachten. Helaas staan er nogal wat onnauwkeurigheden in de tekst. De torens van de Nôtre Dame zijn beslist hoger dan 34 m en het idee voor de bouw van het Vrijheidsbeeld is ouder dan 1895, want toen stond het er namelijk al een jaar of negen.

In deze boeken vindt de docent niettemin heel wat panklare informatie bij elkaar om direct op te dissen in de geschiedenisles. De ervaring leert, hoe boeiend bouwhistorie door leerlingen kan worden gevonden. Ik acht beide boeken dan ook beslist een aanwinst voor het onderwijs.

J. van O.

Sporen uit het verleden

Wie een kijkboek over Egypte openslaat komt helaas vaak dezelfde soort onderwerpen tegen: het gaat meestal over het dagelijkse leven, de goden, de bouw van de piramides enzovoort.

Het deel over Egypte uit de serie 'Sporen uit het verleden', van N. Harris, biedt wat dat betreft niets nieuws: Het gaat over het dagelijkse leven. Ook de manier waarop het verhaal wordt verteld is weinig origineel. Het begint met de vraag hoe we aan de kennis over het oude Egypte komen en behandelt vervolgens de gebruikelijke onderwerpen: leven met dieren, werken in de vel-

den, ambachtslieden. Het is jammer dat niet is gekozen voor een originelere aanpak. Nu biedt het boekje weinig extra's tegenover andere soortgelijke werken. Er is geen duidelijke tijdsbepaling en de onderwerpen komen kort en onvolledig aan bod. Hierdoor krijgt het verhaal soms een opsommerig karakter.

Tegenover deze negatieve punten staat dat de tekst en illustraties goed zijn geïntegreerd. De plaatjes zijn veelal voorzien van teksten, die uitleg geven. Het geheel ziet er verzorgd en overzichtelijk uit.

R.S.

In het boek over de Grieken van Anne Pearson komt in een kort bestek veel aan bod: het huis, het vrouwenvertrek, de kleding, de sieraden, de dood, de begrafenis, de sport, het spel, de godenverering, het leger enzovoort. Dit alles rijkelijk geïllustreerd met foto's en tekeningen. De tekst wordt verder verlevendigd met vragen aan de lezer: 'Wat denk je dat dit zijn?' De oplossing staat aan 't eind van het boek.

De beperkte omvang is het sterke, maar ook het zwakke punt. Gezien de opzet lijkt het geschreven voor kinderen van pakweg twaalf of dertien jaar. Het zal voor de meeste lezers een eerste kennismaking met het onderwerp zijn. Ze kunnen er van alles uit leren. Het nadeel is echter dat er te veel op weinig bladzijden wordt gezegd. Op pagina 4 en 5 wordt een jaartallenlijstje en een periode-indeling gegeven. Dan staat er onder andere 'begin van de democratie' of 'tijd van Pericles'. De ruimte ontbreekt om dat verder toe te lichten. Het wordt bijvoorbeeld volstrekt niet duidelijk waarom een periode in 429 voor Christus eindigt. Daardoor blijft de lezer met een aantal onbeantwoorde vragen zitten.

W.R.

Achter de horizon

Clint Twist schrijft in een van de delen uit deze serie over ontdekkingsreizen de belevenissen van Marco Polo. Het boek begint met een korte schets van zijn jeugd, waarna de historische achtergrond van z'n reis wordt beschreven: de positie van Venetië, het Middellandse Zeegebied, de kruistochten, de Europese handel en het Mongoolse Rijk. Vervolgens komt de techniek van het Middeleeuwse vervoer aan de orde. Naast de Venetiaanse galei passeren de Arabische dhow, de karavaan en de Chinese zeeschepen de revue. We volgen Marco Polo op z'n reis door Perzië, Afghanistan, de Gobi-woestijn en China, en via Sumatra en Indië weer terug naar Venetië.

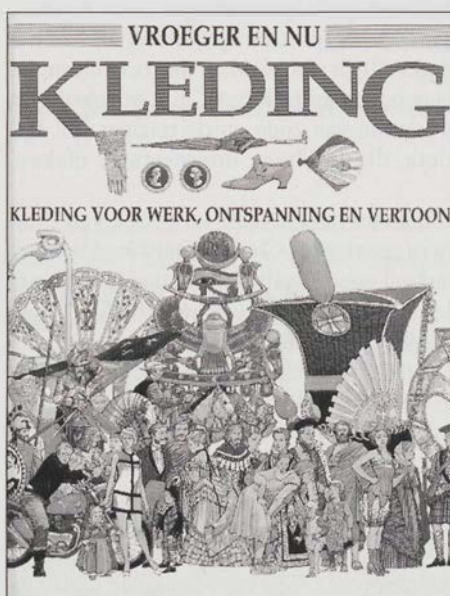
De lezer krijgt een beeld van wat Marco Polo op z'n reizen tegenkwam: de Mongoolse keizer, de oosterse beschaving en de door de Europeanen begeerde rijkdommen.

Voor het onderwijs is het aardige aan dit boek dat de leerlingen kennis kunnen maken met het Azië ten tijde van de Middeleeuwen. In de schoolboeken voor de basisvorming is daar nauwelijks ruimte voor. Daarnaast is Marco Polo natuurlijk interessant als een van de eerste ontdekkingsreizigers, wiens reisverslagen latere ontdekkers als Columbus inspireerden. De rijkdom van het boek ligt vooral in de grote verscheidenheid aan onderwerpen, met veel aandacht voor cultuur en ontwikkelingen in wetenschap en techniek. Het is wel jammer dat het reisverhaal van Marco Polo wat verloren gaat in deze grote verscheidenheid aan achtergrondinformatie. Dit verhaal is nauwelijks geïntegreerd in de uitweidingen over bijvoorbeeld de Aziatische dynastieën en beschavingen. Toch zijn het vaak de korte uitstapjes naar onder andere het Chinese schrift, de produktie van zijde en de reiziger Ibn Baetoeta, die het boek interessanter maken.

Een ander deel in deze serie, ook van Clint Twist, gaat over Charles Darwin. Voor het verhaal over de reis die Charles Darwin ondernam met het meetschip de Beagle, krijgt de lezer wat achtergrondinformatie over het Engeland van de negentiende eeuw, het Britse wereldrijk, de groeiende industrie en de politieke hervormingen.

Op zijn reis met de Beagle verzamelde Darwin vele exemplaren van planten en diersoorten. De vondst van fossielen in Zuid-Amerika deed hem nadenken over het uitstervingsproces. Een bezoek aan de Galápagos Eilanden stelde hem voor het raadsel van de eigen soorten planten en dieren die de verschillende eilanden kenden. In 1859 publiceerde Darwin zijn boek *On the origin of species by means of natural selection*. Vanuit de kerk kwam een storm van protest, maar aan het einde van de negentiende eeuw werd zijn evolutietheorie door de meeste wetenschappers geaccepteerd. De theorie zelf wordt helder en bondig uitgelegd.

Darwins reis als natuuronderzoeker en de vele vragen die daardoor werden opgeroepen vormen de achtergrond van zijn latere ideeën over het ontstaan van de soorten. De toch wat abstracte evolutietheorie kan zo wat meer inhoud krijgen en is wellicht beter te begrijpen voor leerlingen. Het is dan ook spijtig dat het toch wel moeilijke taalgebruik het boekje minder toegankelijk maakt. Het laatste deel is wat onsamenhangend. De



geschiedenis van het leven op aarde, de later ontwikkelde erfelijkheidsleer, de afstamming van de mens als ook de ontdekking van het DNA-molecule in de jaren vijftig komen hier aan de orde. Dit laatste gedeelte sluit meer aan bij het vak biologie dan bij geschiedenis. C. van B.

Vroeger en nu

In deze serie is onder meer een prentenboek verschenen over uitvindingen. Peter Turvey, verbonden aan het Science Museum in Londen, vertelt in 23 bladzijden het verhaal van 'vroeger' en in 20 bladzijden dat van 'nu'. Aan de hand van duidelijke tekeningen met korte teksten gaat hij in op een aantal belangrijke uitvindingen van anderhalf miljoen jaar voor Christus tot nu.

Omdat het oorspronkelijk een Engelse uitgave is, zijn veel voorbeelden genomen uit de Britse geschiedenis. Echt hinderlijk is dat niet. James Watt was nu eenmaal een Engelsman en dat geldt voor meer belangrijke uitvinders.

De duidelijke tekeningen en informatieve tekst erbij geven snel inzicht in de aard van een aantal belangrijke technische uitvindingen. De verklarende woordenlijst is handig en het register maakt het mogelijk snel iets op te zoeken. Als eerste prille oriëntatie op een uitvinding kan een leerling er iets aan hebben. Veel meer moet u er niet achter zoeken.

Een ander deel van 'Vroeger en nu' gaat over kleding. Jacqueline Morley begint deze summiere kostuumgeschiedenis met de schilderijen in het paleis in Knossos. In chronologische volgorde komt de kleding vanaf de klassieke oudheid aan de orde. Ook hier weer tekeningen die laten zien waar het over gaat. De bijbehorende teksten lichten soms kort toe of geven aanvullende feitelijke informatie.

In grote lijnen worden de verschillen in kleding in de loop der eeuwen, en afhankelijk van de functie ervan, duidelijk. Je krijgt bij het doorbladeren van dit boek een aardig beeld van de kleding in een bepaalde tijd. Maar jammer genoeg zijn veel illustraties zo klein dat, als het hier echt om de kleding gaat en niet om een prettige paginavulling, ze beter weggelaten hadden kunnen worden. Ze geven meer de sfeer aan dan de details. Al met al: wel aardig, maar niet bijzonder. T.B.

Samenvattend

De kwaliteit van de boekjes loopt nogal uiteen. Sommige zijn zonder meer een aanwinst voor de schoolbibliotheek, andere zeker niet. De boekjes zijn op hun best wanneer er originele onderwerpen worden behandeld, zoals in de series over ontdekkingsreizen en bouwwerken. Leerlingen krijgen dan iets extra's aangeboden dat niet in schoolboeken staat. De deeltjes over meer voor de hand liggende onderwerpen als het dagelijkse leven zijn beduidend slechter. Ze bieden de lezer nauwelijks iets nieuws. Ook is onduidelijk voor wie die boekjes bedoeld zijn. Het taalgebruik en de onderwerpen sluiten aan bij kinderen van een jaar of dertien, maar ingewikkelde historische begrippen worden niet uitgelegd.

De meeste boekjes hebben als nadeel dat er te veel informatie in te weinig bladzijden wordt behandeld. Dat maakt de inhoud onevenwichtig en onsamenhangend. Verder ontbreekt nogal eens een algemeen kader waarin het verhaal kan worden geplaatst. Daardoor blijft het een en ander voor de lezer in de lucht hangen. Beter zou zijn geweest wanneer de schrijvers zich hadden beperkt tot een klein aantal onderwerpen. Dat is overzichtelijker en biedt meer ruimte voor uitleg.

Het voordeel van de boekjes is dat ze er goed uit zien. De illustraties en de tekst zijn goed geïntegreerd. De plaatjes staan niet op zich zelf, maar worden met behulp van tekst uitgelegd. Omgekeerd illustreren de afbeeldingen het geschreven woord. De vormgeving is goed, de kaft is stevig en de kleuren zijn fris. Verder hebben de verschillende deeltjes een zelfde lay-out, wat de herkenbaarheid ten goede komt.

kleio

nummer 4/95
pagina's 46 en 47



RECENSIES



In 't kort

In 't kort is een rubriek waarin maandelijks de uitgaven die bij de redactie zijn ontvangen worden aangekondigd.

Een selectie uit deze boeken wordt in een later nummer van KLEIO besproken.

NRC-hoofdredacteur Ben Knapen heeft een aantal artikelen gebundeld die eerder in zijn krant of andere bladen zijn verschenen. Hoofdthema van *Nederland en omstreken* is de wisselwerking tussen Nederland en de buitenwereld. Het gaat over uiteenlopende zaken als het zelfbeeld van de Nederlanders, de manier waarop zij tegen het buitenland aankijken, het liberalisme, de verzorgingsstaat en de invloed van de media (Prometheus, 192 blz., prijs: f29,90. ISBN: 90 5333 351 7).

Ook de Groningse historicus E.H. Kossmann heeft verscheidene opstellen en voordrachten bijeengebracht: *Vergankelijkheid en continuïteit*. Het boek is in drie hoofdstukken verdeeld. In het eerste deel komen algemene onderwerpen aan de orde als de universiteit en het begrip tijdgeest. Het tweede deel gaat over de Nederlandse Republiek in de zeventiende en achttiende eeuw. Kossmann sluit zijn boek af met een aantal essays over historische figuren als Goethe, Meinecke, Huizinga en Geyl (Bert Bakker, 271 blz., prijs: f34,90. ISBN: 90 351 1523 6).

In *Grenzeloos Verlangen* schetsen Mark van Hattem en Robert Eckhart de geschiedenis van het alpinisme. De historicus Van Hattem beschrijft het alpinisme in de 19de eeuw, met een korte inleiding over de voorafgaande eeuwen. De alpinist Eckhart behandelt de 20ste eeuw, met speciale aandacht voor Nederlandse klimmers. Het boek is geïllustreerd met foto's van bergbeklimmers en bergen (Kwadraat, 232 blz., prijs: f44,90. ISBN: 90 6481 220 9).

De Amerikaanse hoogleraar Jan de Vries en zijn Nederlandse collega Ad van der Woude zijn ervan overtuigd dat de moderne economische groei in Nederland is begonnen. Volgens hen waren de eerste tekenen al vanaf 1500 te zien, terwijl de rest van de wereld pas eind 18de eeuw volgde. Deze stelling staat centraal in hun omvangrijke boek *Nederland 1500-1815 - De eerste ronde van moderne economische groei*. In veertien hoofdstukken wordt een uitgebreid beeld geschetst van de ontwikkelingen in ruim drie eeuwen: van de bankiershuizen tot de tabakspinnerijen en van de migratie tot het Malthusiaanse model (Balans, 894 blz., prijs:

tot september f85,00, daarna f110,00 (gebonden). ISBN: 90 5018 281 X).

De laatste tijd zijn de nodige boeken verschenen over de VOC en de WIC.

P.H. van der Brug heeft in zijn boek gekozen voor een opvallende invalshoek: in *Malaria en malaise* bespreekt hij de plotselinge 'ongesondheid van Batavia', die in 1733 de kop opstak. Hij beschrijft de gevolgen voor de mensen en de stad, maar ook voor de VOC, die zware verliezen leed door de uitbarsting van malaria (De Bataafsche Leeuw, 256 blz., prijs: f49,90 (gebonden). ISBN: 90 6707 349 0).

Jurien R. Leinega heeft onderzoek gedaan naar de walvisvangst bij Groenland. In *Arc-tische walvisvangst in de achttiende eeuw* behandelt hij de vangst in Straat Davis. Hij gaat in op het dagelijkse leven van een walvisvaarder, de Groenlandse walvis, de economische kanten van de walvisvangst en de contacten tussen de walvisvaarders en de plaatselijke bevolking (De Bataafsche Leeuw, 237 blz., prijs: f49,50 (gebonden). ISBN: 90 6707 365 2).

Geertruida de Moor heeft in haar proefschrift *Verborgen en geborgen* de geschiedenis gereconstrueerd van een cisterciënzerinnenklooster in de Middeleeuwen. Het gaat om de abdij Leeuwenhorst in Noordwijkerhout, tussen 1261 en 1574. Ze bespreekt onder meer de mensen die in het klooster hebben geleefd, het gemeenschapsleven, de discipline, de relatie met de wereldlijke autoriteiten en de invloed op de omgeving (Verloren, 736 blz., prijs: f99,00 (gebonden). ISBN: 90 6550 266 1).

Tenslotte *Het privéleven van Mao* door Li Zhisui, die als lijfarts dag en nacht in de buurt van de grote roerganger te vinden was. Hij onthult dat de Chinese dictator een ziekelijke seksmaniak was; een man die zich soms dagenlang niet aankleedde, niet waste en sliep met plattelandsmeisjes. Het boek gaat echter ook over andere zaken: het staatsapparaat, de partijmachinerie, de corruptie en het gekonkel (Balans, 685 blz., prijs: f59,90. ISBN: 90 5018 279 8).

Ruud Slotboom



LESPAKKETTEN

Grondrechten. Luxe of noodzaak? (SLO, Enschede 1994) lespakket voor basisvorming klas 1 en 2, prijs f35,-.

De verzorgingsstaat. Een kwestie van politieke wil? (SLO, Enschede 1994[2]) lespakket voor het schoolonderzoek Vbo/Mavo, prijs f75,-.

Het lespakket *Grondrechten* is een knappe prestatie: in een paar bladzijden wordt de ingewikkelde problematiek van de grondrechten van Franse Revolutie tot Nederland nu op een kindvriendelijke manier indringend aan de orde gesteld.

In 9 lessen worden een aantal belangrijke kerndoelen en begrippen als grondwet en grondrechten op een logische en relevante manier met elkaar verbonden. Het taalgebruik levert geen problemen op en de opdrachten zijn afwisselend en door een Mavo 2-klas goed te maken (wellicht ook door Vbo-leerlingen). Er worden kennisvragen gesteld, maar de leerlingen moeten ook inzicht krijgen in eigen betrokkenheid en waardenbesef. De leerlingen blijken het prettig te vinden dat een begrippenlijst is toegevoegd. De docentenhandleiding geeft heldere toelichting op de lessenserie.

En het verhaal dan? Je kunt vertellen dat er vroeger standen waren, waarom de Staten Generaal in Frankrijk bijeengeroepen werd en dat de Bastille meer was dan alleen een oud fort.

Kortom, *Grondrechten* is een lespakket dat de moeite waard is, niet alleen om er kennis mee te maken, maar vooral om ermee te werken. Een bezwaar is wel dat de tekst zo ingedikt is dat elke zin en elk woord gekend moet worden.

De Verzorgingsstaat is leuk van opzet, afwisselend en heeft duidelijk aangegeven leerdoelen. Maar het voldoet niet aan de door de SLO zelf gestelde opdracht. De aandacht gaat in hoge mate uit naar de historische ontwikkeling, van de sociale kwestie tot (het einde van) de verzorgingsstaat. De staatsinrichting hangt er toch wat bij. Gepresenteerd als lespakket staatsinrichting is het beslist te mager. Een tweede bezwaar is dat ook hier elk woord belangrijk is en dat dus de hele tekst geleerd moet worden. Bovendien is er een duidelijke discrepantie tussen vraagstelling en antwoordmodel. De vraagstelling is vaak zo ingewikkeld dat het eenvoudige antwoord dat de leerlingen geacht worden te geven verbaast.

Voor Vbo-leerlingen is dit pakket beslist te moeilijk op grond van woordkeus, zinsbouw,

informatiedichtheid en hoeveelheid namen. Voor wat betreft de toetsen lijken de 90 minuten die ervoor uitgetrokken worden rijkelijk lang. Sommige vragen verdienen een andere redactie en in de eindtoets gaan vraag 8 tot en met 11 niet over de tekst maar over een tekening.

M.J. Boonekamp en P. Niemeijer

BIOGRAFIE

Jan van Zanen, Haya van Someren-Downer. Vrouw voor Vrijheid en Democratie (Balans, Amsterdam 1994) 223 blz., prijs f39,50.

In de inleiding van zijn biografie over de liberale politica Haya van Someren stelt Jan van Zanen dat hij 'een fair beeld' wil geven van 'deze opvallende en invloedrijke politica'. Dat is een merkwaardige uitspraak: de opmerking is namelijk volstrekt overbodig. Elke serieuze biografie probeert immers een eerlijk beeld te geven van de hoofdpersoon. Is de schrijver - zelf VVD-politicus - bang dat aan zijn integriteit wordt getwijfeld? Of vindt hij dat in de loop van de tijd een verkeerd beeld is ontstaan van Van Someren?

Mede door deze merkwaardige inleiding blijft de lezer worstelen met de vraag of het boek een biografie dan wel een hagiografie is. Een antwoord is niet zo makkelijk te geven. Van Zanen is wel degelijk kritisch in zijn betoog: hij neemt Van Someren op bepaalde momenten onder vuur. Toch klinkt in zijn verhaal geregeld kritiekloze bewondering door, zoals aan het eind van zijn boek: 'Dat Haya's naam is blijven voortleven, komt ... toch vooral door haar zwier, haar presentatie, haar uitstraling. Ze was met haar eigenaardige combinatie van stoerheid en kwetsbaarheid, zakelijkheid en emotionaliteit een opvallende verschijning, zeker binnen de VVD'.

Een ander teleurstellend aspect is dat het boek niet zozeer een beschrijving is van het leven van Van Someren als wel van haar politieke daden. Hoewel de schrijver met collega's en bekenden heeft gesproken, is het betoog grotendeels gebaseerd op redevoeringen die Van Someren heeft gehouden. Dat resulteert in een saaie opsomming van de onderwerpen waarmee zij zich bezighield. Wie de vrouw achter de politica was, en - nog belangrijker - op welke manier haar persoonlijkheid invloed had op haar politieke daden, wordt niet duidelijk. Het verhaal hangt in het luchtledige en de hoofdpersoon komt niet tot leven. Een sfeertekening van de politieke omgeving van Van Someren ont-

kleio

breekt en de informatie over haar persoonlijke leven is summier.

Van Zanen geeft wel een aardig beeld van de rol die Van Someren heeft gespeeld in de VVD. De liberale partij ontwikkelde zich in de jaren zestig en zeventig van een saaie traditionalistische partij tot een populistische liberale volkspartij. Daarbij speelden drie mensen een sleutelrol: Harm van Riel, Hans Wiegel en Haya van Someren. De bijdrage van de laatste lag vooral in de manier waarop zij de VVD aan de kiezers presenteerde. Van Someren wilde een einde maken aan het elitaire en bedaagde imago. De VVD moest een partij voor de gewone mensen worden. Tegenover het 'drammerige' linkse deel van Nederland, dat zich voortdurend bezig hield met het 'trappen en spugen op tegenstanders', stelde Van Someren een VVD die het opnam voor de gewone mensen. De PvdA was het belangrijkste doelwit. Van Someren vergeleek het kabinet-Den Uyl met een 'fanatieke sekte'. Ook waarschuwde zij voor de invloed van Nieuw Links, dat de PvdA in een dogmatisch marxistische richting duwde. Als Marx nog zou leven zou hij vast in Nederland komen wonen, aldus Van Someren.

De populistische rol was Van Someren op het lijf geschreven. Al vanaf het begin van haar politieke carrière, in 1959, viel zij op door haar bevlogenheid, strijdlust, charme en gevoel voor publiciteit. Volkskrant-journalist Jan Joost Lindner noemde haar 'de glamourgirl van de VVD'. Volgens Van Zanen ontketende zij 'een populistische revolutie binnen de VVD' en was zij 'een wegbe-reidster voor Wiegels succesformule van de jaren 1972-1982'.

Overigens wist Van Someren lang niet altijd maat te houden in haar aanvallen op de PvdA. Ze liet zich meeslepen in de toenemende polarisatie. Dieptepunt was in 1980 een beschuldiging aan het adres van Den Uyl: ze stelde hem medeverantwoordelijk voor de staatsgreep in Suriname, omdat hij als premier de onafhankelijkheid had geforceerd.

Maar Van Someren beperkte zich volgens Van Zanen niet alleen tot polariserende opmerkingen om de VVD een eigen gezicht te geven. Net als Wiegel hamerde zij op de redelijkheid, duidelijkheid en eerlijkheid van de liberalen. Bovendien vertegenwoordigde zij de 'warme, menselijke kant van het liberalisme'. Een andere verdienste was dat zij als partijvoorzitter in de jaren zeventig de VVD tot een moderne partij maakte. Het ledenaantal steeg sterk en de interne organisatie, scholing en propaganda werden verbeterd.

Er ontstond een 'clubgevoel' onder de liberalen.

Samengevat geeft Van Zanen een aardig beeld van de rol die Van Someren speelde in de ontwikkeling van de VVD tot een populistische volkspartij. Helaas blijft het daarbij. De hoofdpersoon komt niet tot leven in het nogal saaie verhaal, iets wat funest is in een levensbeschrijving. Bovendien maakt het boek een onevenwichtige indruk: de schrijver slingert heen en weer tussen een kritische benadering en kritiekloze bewondering. Ruud Slotboom

Ger Klein, *Over de Rooie. Relas van een manisch-depressief politicus* (Balans, Amsterdam 1994) 166 blz., prijs f35,00.

In *Over de Rooie* schrijft oud-staatssecretaris Ger Klein (PvdA) van Onderwijs over zijn manische depressiviteit. Hij werd in 1978 getroffen door deze ziekte, toen hij, rijdend in de auto, ineens een verwoestende klap in zijn hoofd voelde. Klein was al enige tijd opgewonden van de zaak-Aantjes. Loe de Jong, met wie hij als staatssecretaris reeds veel te stellen had gehad, was volgens Klein zijn boekje weer eens te buiten gegaan en had Aantjes zeer voorbarig aangepakt. Maar van Den Uyl moest Klein zich koest houden. In de Kamer mocht hij geen woordvoerder in deze zaak zijn. Klein werkte dag en nacht om alsnog zijn gelijk te halen. Na een periode waarin hij hoogstens zo'n 3 uur per nacht sliep, sloeg de ziekte onverbiddeijk toe met een eerste euforische fase, waarin Klein totaal geen rem meer op zijn denken kon zetten en zelfs in aanwezigheid van koningin Juliana volledig 'uit zijn dak' ging. In zijn boek schrijft Klein boeiend over zijn ervaringen, die me niet helemaal representatief lijken. Waar hijzelf arbeidsongeschikt werd, hoorden manisch-depressieven als Churchill en Schmidt tot de grootste politici van hun tijd.

Naast inzicht in manische depressiviteit geeft Kleins boek ook inzicht in het verschijnsel Nieuw Links in de PvdA. Klein behoorde tot de voorlieden van deze stroming vanaf het moment dat hij in 1967 samen met André van der Louw in het dagelijks bestuur van de PvdA gekozen werd. Wat mij vooral opvalt zijn de agressiviteit van zijn optreden en de primitiviteit van zijn opvattingen. Klein, die als natuurwetenschapper op het Natlab van Philips werkte, zal in zijn vak geen domme man geweest zijn, maar was in de politiek een barbaar. Hij dacht volstrekt zwart-wit, wist voor elk probleem simpele oplossingen en meende tegenover zijn politieke vijanden

de grofste taal ("krijg de kolere") te kunnen uitslaan.

De PvdA van voor de komst van Nieuw Links was in zijn ogen heel ver afgedwaald van het ware socialisme. De partij was een autoritaire troep, met 'fascistoïde' woordvoerders als Jacques de Kadt en Frans Goedhart, die volgens Klein hun woorden niet spraken, maar uitbraakten. In die tijd had Klein al een fikse afkeer van Loe de Jong en Den Uyl, het tweetal dat hem, als ik het goed begrijp, min of meer de ziekte ingeduwd heeft. Tegenover de oude PvdA stond Nieuw Links als een club met verfrissende ideeën over basisdemocratie en een onafhankelijke buitenlandse politiek, ideeën die volgens Klein voor die tijd al wel in de partij leefden, maar door de leiding onderdrukt werden. Andere Nieuw Linkers hebben inmiddels erkend dat de PvdA zich met deze ideeën in de nesten heeft gewerkt, maar zo niet Klein. Hij houdt er onverkort steeds aan vast. De PvdA heeft hij inmiddels verlaten omdat daar Felix Rottenberg de dienst uitmaakt. En dat is volgens Klein een onbeschofte, blaaskakerige yup zonder enige affiniteit met het socialisme.

Dik Verkuil

POLITIEK DAGBOEK

Ed van Thijn, *Retour Den Haag. Dagboek van een minister* (Van Gennep, Amsterdam 1994) 288 blz., prijs f34,50.

Ongetwijfeld een van de meest besproken boeken van vorig jaar was het dagboek van Ed van Thijn. Eerst waren er de onthullingen op de voorpagina's van de kranten, vervolgens de reacties van columnisten en ten slotte de boekrecensies.

Een korte bloemlezing: Jan Blokker in de Volkskrant: 'Ik ken geen voorbeeld uit de wereldliteratuur waarin de karakters zo permanent naar hun zakdoek moeten grijpen'; Paul Scheffer in NRC Handelsblad: 'Retour Den Haag is een mooi voorbeeld van hoe gekwetste eigendunk de zorg voor de publieke zaak kan overwoekeren'; Theo van Gogh in HP/De Tijd: 'Ik las in zijn beschrijving van alle heftige aandoeningen en emoties die hem bezoeken toch vooral het onbedoelde verslag van een leven vol gevoelsarmoede, afkomstig van iemand die kitsch niet van echt kan onderscheiden'; en ten slotte René Zwaap in de Groene Amsterdammer: 'Dat Van Thijn heeft gekozen voor het publicitaire moddergevecht is niet iets wat hem te verwijten valt. In deze tijden van hermetisch gesloten overheidsbunkers is het eerder een verademing'.

De reacties op het boek van Van Thijn waren dus nogal emotioneel. Waardoor kwam dat? Het meest voor de hand liggende antwoord is dat de ex-minister deze reacties zelf heeft opgeroepen door flink uit de school te klappen. Van Thijn beschrijft op openhartige wijze hoe hij als bewindsman functioneerde en hoe zijn relatie was met collega's als Ernst Hirsch Ballin en Wim Kok. Daarbij maakt hij geregeld gebruik van informatie uit vertrouwelijke gesprekken en kabinetsvergaderingen. Het beeld dat naar voren komt is weinig verheffend: ministers die niet of nauwelijks met elkaar kunnen omgaan, departementen die elkaar vliegen proberen af te vangen, een narrige PvdA-leider die weinig tegenpraak duldt en een premier die in de laatste maanden van zijn regeerperiode volledig de weg kwijtraakt.

Van Thijn schetst zichzelf als een nogal naïeve politicus, die te lang uit Den Haag is weg geweest. Het enkeltje werd door zijn eigen fouten en die van anderen een retourtje. De IRT-affaire betekende het einde van zijn politieke carrière, niet zozeer door de rol die hij in de affaire had gespeeld, als wel door de onhandige manier waarop hij daarmee omging. Van Thijn slaagde er niet in te voorkomen dat hij werd gezien als rechter in eigen zaak: voor het publiek hield de minister Van Thijn de burgemeester Van Thijn de hand boven het hoofd. Voor een politicus is dat funest: in de media werd hij neergesabeld.

Toch is dit alles geen afdoende verklaring voor de emotionele reacties op het boek. Het antwoord moet ook gezocht worden in de verhouding tussen pers en politiek. *Retour Den Haag* heeft menig journalist de ogen geopend: Ton Elias, doorgewinterd parlementair verslaggever, kan wat dat betreft model staan. Hij riep na lezing van Van Thijns werk uit dat het allemaal nog veel erger was dan hij had gedacht. In politiek Den Haag wordt maar wat aangerommeld, zo luidde zijn conclusie. Dat was natuurlijk schromelijk overdreven, maar het geeft aan dat hij - en met hem anderen - een nogal naïeve kijk had op de politiek in Nederland. Het journaal was in slaap gesukkeld. Wat Van Thijn onthulde had eigenlijk door journalisten boven water moeten worden gehaald.

Hier is niet zozeer sprake van een incident, als wel van een structureel probleem. Vanaf de jaren tachtig worden parlementaire verslaggevers overspoeld met cijfers en specialistische informatie. Om toch nog enige lijn in hun berichten aan te brengen, worden ze afhankelijk van voorlichters en politici. Dit wordt versterkt door de toenemende

concurrentie: het NOS-journaal, het RTL-journaal, de actualiteitenrubrieken, de landelijke dagbladen, de regionale dagbladen, de weekbladen: allemaal jagen ze op het laatste nieuws. Ze schurken aan tegen politici en voorlichters om informatie te vergaren en laten zich zo aan een lijntje houden. Dat wat er werkelijk gebeurt, wordt versluierd door schijnprimeurs over relatief onbeduidende gebeurtenissen.

Van Thijn liet niet alleen zien wat er mis is in de Haagse politiek, maar ook in de Haagse journalistiek. Mede daarom was de reactie op zijn boek zo heftig.

Ruud Slotboom

STRIPVERHAAL

Thom Roep en Co Loerakker, *Van nul tot nu deel 5. De geschiedenis van het dagelijks leven* (Big Balloon, Heemstede 1994) 53 blz., prijs f19,95.

Tussen 1984 en 1987 verscheen in vier banden het humoristische stripverhaal van onze vaderlandse geschiedenis *Van nul tot nu*. Voor veel geschiedenisdocenten vormt deze strip een welkom hulpmiddel bij hun lessen, als zij de geschiedenis van ons land eens op een minder zwaarwichtige manier willen presenteren.

Uit ervaring weet ik, hoe aardig het is met die tekeningen je werkopdrachten of proefwerken te illustreren. Zo'n stripverhaal van de geschiedenis mag dan wel geen 'echte' historische bron zijn, het kan toch een zeer nuttige functie vervullen: het opwekken van de historische interesse. De leraar krijgt al gauw de lachers op zijn hand en daar is niets op tegen. Het attractieve zit hem in de manier waarop in de strip de overbekende feiten en jaartallen uit onze vaderlandse geschiedenis worden 'verluchtigd'. Soms gebeurt dat door de koppen van historische figuren (zoals bijvoorbeeld die van Luther) als fraaie karikatuur te presenteren, soms gebeurt het met woordgrapjes. Dat het - bij wijze van voorbeeld - koning Lodewijk Napoleon erg veel moeite kostte om Nederlands te leren, begrijp je als je hem vanaf het bordes het volk hoort toespreken met de woorden: "Ik ben konijn van Olland!!".

Nu vormt Lodewijk Napoleon vaak geen onderdeel meer van het standaard-curriculum geschiedenis en datzelfde geldt ook voor de Engelse zee-oorlogen en voor heel wat andere feiten die door de tekenaar Loerakker en de schrijver Roep voor de eerste vier delen werden gebruikt. Overigens naast allerlei

schetsen uit het dagelijks leven van onze voorouders.

Misschien vormde die gewijzigde aandacht in onze moderne geschiedenismethoden wel de motivatie voor dit creatieve duo om een deel 5 uit te brengen, geheel gewijd aan de geschiedenis van het dagelijks leven. Op blz. 11 wordt expliciet aangegeven waar nu de aandacht op gericht is: "*Hoe woonden eenvoudige mensen bijvoorbeeld? Wat aten ze? Welke regels en normen bepaalden hun leven?*"

Het wat 'belerende' toontje uit de vorige delen is hier verdwenen. In plaats daarvan komt een bont scala aan wetenswaardigheden op de lezer af: hoe eenzijdig het voedsel was vóór de ontdekkingstochten, hoe brandgevaarlijk de huizen in de middeleeuwse steden, hoe wreed de lijfstraffen in alle eeuwen, hoe vrij de seksuele moraal vóór de Victoriaanse tijd. Per thema (eten, wonen, straffen, moraal) wordt met zevenmijlslaarzen door de geschiedenis gesprongen. Na ieder thema volgt een prachtige reuzenprent over twee pagina's als een enorm tableau vivant met honderden figuranten.

Soms zijn de grapjes in de strips op het meelige af, soms zijn ze echt leuk. Een kwestie van smaak. Maar ook voor dit deel 5 geldt, dat het een aangenaam communicatiemiddel kan zijn tussen de docent die worstelt met de vraag hoe abstracte begrippen boeiend te presenteren zijn, en de leerlingen met referentiekaders die met overdoses strips, clips en MTV zijn volgepropt. Een aanradertje dus voor het lokaal en voor de schoolbibliotheek. Jan van Oudheusden

Ter gelegenheid van de zeventigste verjaardag van Fritz Behrendt verscheen: *Helden en andere mensen, uitgegeven bij Van Soeren & CO, Amsterdam 1995, prijs f46,-.*

Het bevat allereerst een aantal autobiografische notities, die de min of meer bekende zaken nog eens vertellen, zoals zijn jeugd, de periode in Joegoslavië en de verschillende kranten waar de cartoonist gewerkt heeft. Daarnaast gelukkig heel veel tekeningen en karikaturen. Die zijn soms chronologisch, soms thematisch geordend. En ze zijn nog steeds een ware "Fundgrube" voor het geschiedenisonderwijs. Een kleine selectie is verspreid over deze rubriek.



KLEIO KRANT

Verslag van het

VGN

Bestuur

In dit nummer wordt uw speciale aandacht gevraagd voor vbo en mavo. Aan alle scholen is deze special van KLEIO toegezonden. De VGN hecht daar niet voor niets belang aan. Wij hopen te bereiken dat u, mocht u nog geen lid zijn van de vereniging, zich snel aanmeldt. Het gaat immers om de behartiging van de belangen van het geschiedenisonderwijs, ook in vbo en mavo. Het blad bevat artikelen en informatie, die voor leraren uiterst relevant is.

Vaak horen we de bewering dat de VGN eigenlijk een club van en voor eerstegraders is. Met dit nummer willen we bewijzen dat een dergelijke uitlating ongegrond is.

Geen ruzie met maatschappijleer
Degenen onder u die NRC

Handelsblad lezen hebben waarschijnlijk op 31 maart vreemd opgekeken toen ze daar onze voorzitter Hélène Budé geciteerd zagen. Zij zou, door de krant gevraagd enige uitspraken te doen over de conclusies van het proefschrift van J. Vos (*Politieke kennis en politieke vorming*), zich triomfantelijk hebben uitgelaten over de nu gewonnen strijd tussen geschiedenis- en maatschappijleraren. Een dergelijke uitspraak heeft Hélène niet gedaan, evenmin als Hans van Dieteren (NVLM) merkwaardige dingen zou hebben gezegd over maatschappijleraren. Gezamenlijk hebben ze geprobeerd via een brief aan de krant hun woorden in een juist daglicht te stellen, maar de redactie weigerde tot publicatie over te gaan.

Voorstellen examenonderwerpen
In een eerder nummer van KLEIO heb ik al een oproep geplaatst aan hen die eindexamenonderwerpen willen voorstellen. De sluitingsdatum ligt nog in een ver verwijderde toekomst, maar het is toch nuttig te weten dat uw voorstel op uiterlijk 31 december a.s. bij de secretaris van de

Intercommissie, Ineke Veldhuis-Meester, moet zijn aangekomen. Denk niet te gauw: 'Mijn voorstel wordt toch nooit geaccepteerd'. Iemand die met beide benen in het VO-veld staat zal niet snel met onaanvaardbare ideeën komen.

Geschiedenis in de bovenbouw
Een deel van het bestuur is naar een bijeenkomst geweest waar de vakontwikkelgroep Mens- en Maatschappijvakken Tweede Fase haar ideeën tot dan toe presenteerde. Evenzo is er al vergaderd over de plannen van de vakontwikkelgroep Geschiedenis-Aardrijkskunde-Maatschappijleer. Beide groepen zijn voorlopig nog niet klaar met hun werkzaamheden. In feite bestond de mogelijkheid bij beiden te reageren op een tussenrapportage, die inmiddels al weer achterhaald is: het inzicht schrijdt voort.

Met betrekking tot de positie van geschiedenis en staatsinrichting in de bovenbouw van vbo en mavo: we gaan bij de overheid bepleiten dat geschiedenis verplicht wordt in mavo 3, dat de basisvorming in de mavo pas in klas 3 wordt afgesloten en dat ons vak wordt opgenomen bij de profielen Economie en Dienstverlening.

Het is goed te beseffen dat alles wat de Commissie van Veen tot nu toe heeft geproduceerd voorstellen zijn, waarover nog geen besluitvorming heeft plaats gevonden. Een aantal scholen lijkt op niet-genomen beslissingen vooruit te lopen!

Louis Nolet

Commissie VBO/MAVO

Het rapport van de Commissie van Veen en de reactie van staatssecretaris Netelenbos daarop hebben ingrijpende gevolgen voor het vak geschiedenis en staatsinrichting in de bovenbouw van VBO en MAVO. Ook al is de

invoering van het rapport pas voorzien op 1 augustus 1998, enkele voorstellen eruit worden door scholen al ingevoerd vóór deze datum.

Wij hebben een vraag voor docenten geschiedenis en staatsinrichting die lesgeven op scholengemeenschappen waar een VBO en MAVO-afdeling is en waar gewerkt wordt met een (2-jarige) dakpanconstructie. Voorts is van belang dat op de betreffende school overwogen wordt een 'gemengde leerweg' in het derde jaar aan te bieden.

De vraag is:
Welke gevolgen heeft een dergelijke keuze voor:

1. het tijdstip van afsluiting van de basisvorming;
2. de keuze van de lesmethode;
3. het aanbod van de geschiedenisuren in de eerste twee jaar;
4. de status van het vak geschiedenis en staatsinrichting in 3-Mavo (verplicht vak of keuzevak?).

De Commissie VBO/MAVO wil graag in contact komen met docenten en scholen waar bovengenoemde problematiek een *ander* gevolg heeft dan afbraak van het vak geschiedenis en staatsinrichting. Bijvoorbeeld: het is gelukt een gemengde leerweg aan te bieden en toch ons vak in MAVO-3 als verplicht vak op de urentabel te hebben!

Wij zijn op zoek naar antwoord op deze en andere vragen, die direct voortvloeien uit het rapport van de Commissie van Veen. In het belang van het (voort)bestaan van het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting vragen wij u dringend te reageren. Bel of schrijf naar:
Huub Kurstjens
Nijkamp 13
6651 HG Druten.
Tel. 08870-13119.

Zoekt u contact met de Commissie VBO/MAVO, bijvoorbeeld naar aanleiding van dit themanummer, namen, adressen en telefoonnummers staan achterop dit blad.

ENQUETE TOETSING BASISVORMING

Een veelbesproken onderwerp: de toetsing in de basisvorming. De Commissie Basisvorming bereidt een enquête voor over die toetsing.

Door middel van tien vragen willen we graag de meningen over en ervaringen met de toetsing polsen. De vragen gaan over lengte, niveau, inpassing in het programma, becijfering, enzovoort.

De enquête zal in het Kleionummer van augustus staan. Graag willen we VGN-leden verzoeken om de vragen te beantwoorden en de enquête ook onder de aandacht te brengen van anderen. Immers: hoe meer reacties, hoe vollediger het beeld.

Bovendien zouden wij het zeer op prijs stellen reacties binnen te krijgen van de collega's, die nog geen lid van de VGN zijn, in het VBO/MAVO.

De uitkomst van de enquête zal in KLEIO worden gepubliceerd.

SLO

specialisten in leerplanontwikkeling

Voortgezet onderwijs

Het gebruik van software voor computer en CD-ROM neemt ook bij geschiedenis en staatsinrichting in het voortgezet onderwijs toe. Totnutoe ontbrak echter een overzicht van beschikbare programma's. Verschenen is nu:

Overzicht van software voor geschiedenis en staatsinrichting in het voortgezet onderwijs

Dit overzicht biedt heldere beschrijvingen van bijna honderd softwareprogramma's. Per programma komt aan de orde:

- doelgroep, vereiste configuratie, benodigde lestijd, beschikbaarheid docentenhandleiding en toetsmateriaal, prijs, bestelgegevens, etc.;
- beknopte inhoudsweergave;
- gebruik en gebruiksvriendelijkheid;
- de aard van de programma's: educatieve of spelprogramma's.

Het overzicht laat zien hoe gevarieerd inmiddels het aanbod van software voor geschiedenis en staatsinrichting is. Veel programma's zijn door de auteurs in de klas op bruikbaarheid getest en op basis daarvan beoordeeld.

Het geheel is overzichtelijk gerangschikt. M.b.v. een lijst achterin ziet u snel bij welke onderwerpen passende software verkrijgbaar is.

Pagina's: 208

Prijs: f 22,50 (exc. verzendkosten)

Artikelnummer: 5.323.7264 (ISBN 90 329 1710 2)

Bestellen: Afdeling Verkoop, tel. (053)840305

De SLO heeft voor geschiedenis en staatsinrichting veel meer materiaal ontwikkeld.

Bel of schrijf voor een informatiepakket:

SLO, Afdeling Voorlichting

Postbus 2041

7500 CA Enschede

telefoon (053)840500

Commissie Cliomatica

Een poging om COMPUTER-ONDERSTEUND te werken binnen het vak geschiedenis op vbo en mavo levert specifieke problemen op. De eerste vraag die opdoemt is die van de geschikte software.

Uitgangspunt moet zijn, dat op dit niveau rekening wordt gehouden met de leesvaardigheid van de leerlingen. Daarnaast moet worden vastgesteld welk abstractieniveau deze leerlingen aankunnen. Ook zal software zowel grafisch en indien mogelijk auditief aantrekkelijk moeten zijn.

Ogenblikkelijk komt dan echter de vraag aan de orde of scholen beschikken over apparatuur, die de eisen die deze programma's stellen aan de snelheid van de machine en het grafisch oplossend vermogen aankan. Dan komt de onvermijdelijke vraag of dergelijke software beschikbaar is. Deze vraag kan met een voorzichtig ja worden beantwoord.

Onlangs is een *Overzicht van de software voor geschiedenis en staatsinrichting in het voortgezet onderwijs* verschenen bij de SLO. In deze gids worden 95 softwarepakketten beschreven. U kunt zo globaal te weten komen wat er is en of u het voor vbo en/of mavo kunt gebruiken.

Informatie over bestaan/bruikbaarheid van software kunt u ook krijgen bij de Stichting Nascholing, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam, telefoon 020-5251241 (mw.W.Swart). Deze stichting maakt deel uit van de Universiteit van Amsterdam en verzorgt naast een algemene cursus op het terrein van Computer Ondersteund Onderwijs (COO) specifieke cursussen voor het geschiedenisonderwijs. Op een school in de regio wordt een bijeenkomst georganiseerd, waarbij een ervaren geschiedenisdocent zijn ervaringen met u deelt. Afhankelijk van het aanbod kunt u kennis maken met een aantal computerprogramma's en ervaringen uitwisselen omtrent de werking en het nut van de programma's.

Een derde mogelijkheid om kennis te maken met geschiedenisprogramma's en geschiedenisonderwijs vindt u bij het KPC. U dient dan contact op te nemen met de vakgroep geschiedenis en staatsinrichting. Het adres is Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch, telefoon 073-247247, fax 073-247294. Ook via het KPC worden cursussen aangeboden die u wegwijst

maken met en op de computer.

Natuurlijk kunt u ook contact opnemen met de Commissie Cliomatica van de VGN. Deze commissie tracht de ontwikkelingen op het terrein van computer ondersteund onderwijs binnen geschiedenis te volgen en stimulerend op te treden bij de ontwikkeling van software en het gebruik van de computer in de klas bij ons vak. Daarnaast tracht de commissie hulpprogramma's op de markt te brengen voor de docent. Ik wijs op het bestaan van een meerkeuzeprogramma met 1400 vragen en een diskette met jeugdliteratuur.

Peter van Drunen (tel.01810-16591)

Goethe-Institut Rotterdam

Studiebeurzen

In samenwerking met het Europees Platform kunnen aan Nederlandse leraren Duits en/of Geschiedenis en staatsinrichting 30 beurzen ter beschikking worden gesteld voor het

Berlijn-Seminarie

15 t/m 21 oktober 1995

'Deutsche Geschichte am Beispiel Berlins'

Naar wij verwachten zal dit thema zowel leraren Duits als Geschiedenis aanspreken. Daarom lijkt het afvaardigen van een koppel, bestaande uit een leraar/lerares Duits en een leraar/lerares Geschiedenis van dezelfde school het meest doelmatig. Vanzelfsprekend komen ook individuele sollicitaties in aanmerking.

Sollicitanten naar een beurs moeten werkzaam zijn aan een AVO-school en beschikken over een goede kennis van het Duits.

In de beurs zijn begrepen: de kosten van het seminarie en daarbij horende zaken als reiskosten, huisvesting en pensioen.

Iedere deelnemer betaalt wel een eigen bijdrage van f300,-.

U kunt inschrijfformulieren aanvragen bij:

Goethe-Institut Rotterdam,
Pädagogisches Büro,
's-Gravendijkwal 50-52,
3014 ED Rotterdam.
Tel. 010-4365411.

Jongeren-conferentie

**'Nachbar kennst du mich?'
'Buurman ken je mij?'
Emmen - 17 juni**

Het Centrum voor Onderwijs over Internationale Vraagstukken van de RU Groningen en het Gymnasium Ulricianum in Aurich organiseren op 17 juni een jongerenconferentie in Emmen over Duits-Nederlandse betrekkingen. Doel is om in een open atmosfeer met elkaar van gedachten te wisselen. De dag begint om half elf (vanaf 9.30 u. binnenkomst en koffie): 's ochtends staat een 'Schreeuw-van-de-Leeuw-achtige talkshow op het programma, na de lunch is er tot vier uur een 'Markt der Moglichkeiten'. Tussen 16.00 en 17.00 uur wordt de dag afgesloten.

Nachbar kennst du mich? Buurman ken je mij?



De conferentie is voor jongeren tussen 15 en ongeveer 20 jaar uit de vier noordelijke provincies van Nederland, het aangrenzende Duitse Land Niedersachsen en Stadt Bremen. Voor mensen die met of voor jongeren werken is de dag ook interessant. Wij vragen dus de docenten of ze met een groep scholieren willen meekomen.

De conferentie wordt gehouden in het Esdal-College, Stationsstraat 77, Emmen. Deelname is gratis; u moet wel zelf voor vervoer van en naar Emmen zorgen. Voor opgave en/of meer informatie: J. Onderwater en M. Brands, COIV/RU Groningen, Oude Kijk in 't Jatstraat 5, 9712 EA Groningen. Tel. 050-635655/Fax 050-635635.

Verenigde Naties - ook 50 jaar

Op 24 oktober a.s. zal het 50-jarig bestaan van de VN overal ter wereld herdacht worden. Om de viering voor te bereiden werd een conferentie georganiseerd door VN en UNESCO voor het onderwijs. Vijftig studenten en leraren, uit vrijwel alle continenten, namen aan deze conferentie deel.

In veel landen wordt dit jaar speciale aandacht aan de geschiedenis van de VN geschonken of worden thema's als vluchtelingen, mensenrechten, milieu en gezondheid uitgediept. In Nederland worden momenteel plannen uitgewerkt om rond de 24e oktober teach-ins te organiseren. De bedoeling is om in een aantal uren enkele belangrijke thema's in lessen geschiedenis, maatschappijleer en aardrijkskunde aan de orde te stellen.

De hoofdonderwerpen zijn tolerantie en onderlinge afhankelijkheid. Er worden posters ontworpen en er zal lesmateriaal verschijnen. Het Ministerie van OC&W is gevraagd om medewerking bij de verspreiding van het materiaal. De leerlingen kunnen zo inzicht krijgen in het functioneren van de volkerenorganisatie en een discussie aangaan over een

aantal - ook voor jongeren - belangrijke onderwerpen van onze tijd.

Tijdens de conferentie werd door UNESCO een dringend beroep gedaan op de Europese deelnemers om docenten uit Bosnië te helpen een paar weken in de zomervakantie op verhaal te komen in een vredige omgeving. Na 3 jaar oorlog zijn de meeste mensen op een punt van breken aangekomen. Indien u in staat bent een collega enkele weken lang op te vangen, neem dan contact met ons op!

Voor meer informatie, ook over de VN-activiteiten: Nico Zijlstra, Sintermeertencollege, Valkenburgerweg 219, 6419 AT Heerlen.

S | L | O

specialisten in leerplanontwikkeling

Voortgezet onderwijs

In elk examenjaar dient een van de onderwerpen van het examen betrekking te hebben op de staatsinrichting van Nederland. De SLO heeft hiervoor uitgetest lesmateriaal beschikbaar.

Compleet lespakket staatsinrichting voor het schoolonderzoek

Het lespakket **De verzorgingsstaat: een kwestie van politieke wil? Sociale wetgeving in Nederland in de jaren 1870 - heden** biedt u:

- een thema staatsinrichting, geplaatst in historisch perspectief;
- geschreven voor Vbo en Mavo, maar ook bruikbaar voor 3 of 4 Havo;
- met aandacht voor structuurbegrippen en vaardigheden;
- compleet met docentenhandleiding, tussentoetsen, eindtoets en normering (met bijdragen van het Cito).



Kopieerklapper voor 14 - 16 lessen
Prijs: f 75,- (exc. verzendkosten)
Artikelnummer: 5.323.717
Bestellen: Afdeling Verkoop, tel. (053)840305

De SLO heeft voor geschiedenis en staatsinrichting veel meer materiaal ontwikkeld. Bel of schrijf voor een informatiepakket:
SLO, Afdeling Voorlichting
Postbus 2041
7500 CA Enschede
telefoon (053)840500

Matem

Materiaaloverzicht Vrouw en Onderwijsmanagement

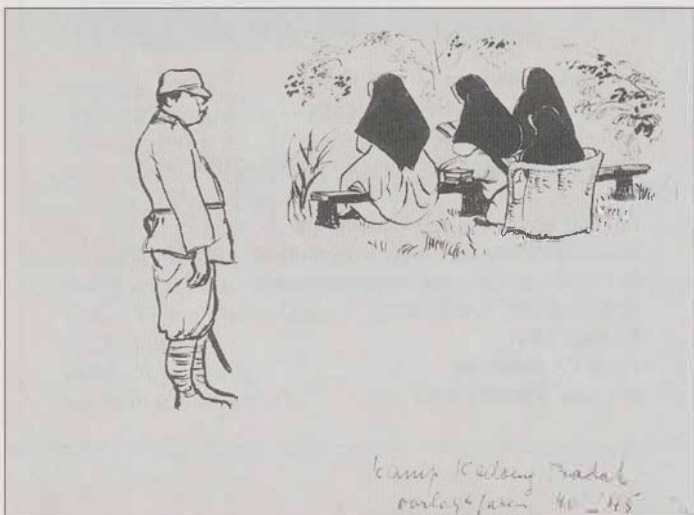
Binnenkort wordt het wetsvoorstel 'Positieve actie voor vrouwen in onderwijsmanagement' in de Tweede Kamer behandeld. Anticiperend daarop heeft de MateM een compleet overzicht gemaakt van alle publikaties over deze materie. In het overzicht zijn beschrijvingen van onderzoeksrapporten, voorlichtingsbrochures, beleidsnotities (op overheids- en schoolniveau), cursusmaterialen, audiovisueel materiaal e.d. opgenomen. Het materiaaloverzicht is gratis verkrijgbaar.

Besteladres:
MateM, Postbus 85475, 3508 AL
Utrecht. Tel. 030-856762/Fax: 030-899540.

Museon/ Den Haag

Getekend Nederlanders in Japanse kampen

Tot 3 september is in het Museon een collectie tekeningen tentoongesteld, die door gevangenen in de Japanse kampen werden gemaakt. Vanaf 1972 zijn deze tekeningen en andere voorwerpen systematisch verzameld en in het Museon ondergebracht;



Frida Holleman: nonnen lezen de bijbel onder toezicht van een Japanse wacht.

195 tekeningen van de circa 3000 stuks zijn nu, verdeeld in thema's, te zien. Dwangarbeid, corvee, de beroerde voeding, maar ook hobby's en humoristische situaties zijn weergegeven. De tekeningen, die niet tentoongesteld zijn, zijn te bekijken via de computer. De bezoeker kan zelf zoeken op naam, onderwerp, kamp en de gewenste tekening oproepen.

Bij de tentoonstelling verschijnt het boek *Getekend. Nederlanders in Japanse kampen* door Rob Claassen en Joke van Grootheest (SDU, 176 blz., prijs f34,90) waarin de tekeningen deels in kleur staan afgebeeld.

Legermuseum Delft

In de greep van de vijand

Tijdens WO II werden ongeveer 63.000 Nederlandse militairen krijgsgevangen genomen, zowel door de Duitsers als door de Japanners. Zo'n 20.000 Nederlandse officieren en soldaten en ruim 40.000 KNIL'ers zaten gedurende (een deel van) de oorlog gevangen.

De tentoonstelling in het Legermuseum is aan hen gewijd. Er wordt ingegaan op hun leven in de kampen, de vaak barre omstandigheden, de vernederingen, ontsnappingspogingen, de verveling en de manieren die zij hanteerden om het moreel hoog te houden. Dat gebeurt aan de hand van tekeningen, brieven, maquettes, gebruiksartikelen en foto- en



Gevangen genomen Nederlandse soldaten van het regiment Luchtdoelartillerie.

filmmateriaal. De samenstellers van de expositie hebben uitgebreid onderzoek gedaan en vele oud-krijgsgevangenen gesproken.

Bij de tentoonstelling hoort een catalogus, prijs f26,-.

Altijd al geschiedenis willen studeren ?

Universitair onderwijs voor niet-studenten

De vakgroep Geschiedenis van de Universiteit Utrecht opent de poorten voor nietstudenten. Wilt u een gemiste kans inhalen of uit interesse uw kennis verbreden? In Utrecht kan dat zonder de verplichting een hele studie te volgen. In het cursusjaar 1995/96 kunt u o.a. kiezen uit de volgende cursussen:

- **Goden & Helden :**
Griekse & Romeinse mythen
- **Kastelenkunde**
- **Staats- & natievorming 1500-heden**
- **Amerikaans populisme**
- **Dutch history on location (engelstalig)**
- **Diverse introductie cursussen**

U kunt zich per cursus van zes weken (a f. 275,-) inschrijven.

Is een college-met-huiswerk u te zwaar? Kom dan naar een van de lezingenreeksen. In mei start:

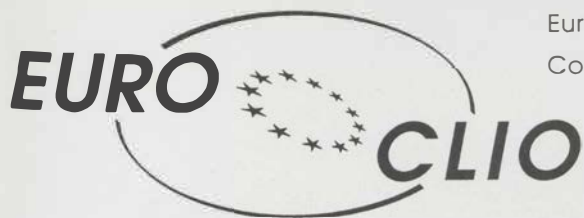
- **De geschiedenis van het dagelijks leven van 1770-1945.**

De prijs is f. 150,-. Bent u ouder dan 55 jaar dan betaalt u slechts f. 75,-.

Voor meer informatie kunt u bellen met M.-T. Bos, 030-537865 ('s maandags, overige dagen antwoordapparaat).



Universiteit Utrecht
Faculteit der Letteren
Vakgroep Geschiedenis



European Standing Conference of History Teachers Associations

Conférence Permanente Européenne des Associations de Professeurs d'Histoire



VGN Vereniging van docenten Geschiedenis
en staatsinrichting in Nederland

ASOCIACION ESPAÑOLA DEL PROFESORADO
DE HISTORIA Y GEOGRAFIA

PHILIPS II EN ZIJN TIJD

TOLEDO/MADRID 17 TOT EN MET 24 SEPTEMBER

Euroclio organiseert in samenwerking met het Spaanse ministerie van onderwijs en de Spaanse vereniging voor geschiedenis docenten en de VGN een conferentie rond het thema Philips II en zijn tijd.

Aan deze conferentie zal kunnen worden deelgenomen door 30 docenten uit Nederland tezamen met 50 docenten uit Spanje, Portugal, Groot Brittannië, Frankrijk en België. De conferentie talen zijn Engels en Spaans met simultaan vertaling.

Het programma bestaat uit lezingen en workshops over onder meer de historiografie in de schoolboeken, de symbolen, de beeldvorming, de vernieuwing en verzet en de sociaal-economische effecten van zijn beleid. Er zullen studiebezoeken worden gebracht aan Toledo, het Escorial en Madrid.

Uitgangspunt is de deskundigheid van de docent, daarom zal een actieve bijdrage worden gevraagd door te voren Nederlandstalige literatuur over dit onderwerp te bestuderen. Aan enige deelnemers zal gevraagd worden een korte inleiding te houden.

Het Europees Platform in Alkmaar heeft toegezegd het grootste deel van de kosten door middel van Plato beurzen te dragen. Aan deelnemers wordt een eigen bijdrage van fl 400.- voor een tweepersoonskamer en fl 550.- voor een eenpersoonskamer gevraagd. In deze prijs zijn nagenoeg alle kosten voor reis, verblijf en conferentie opgenomen.

Aanmelding uitsluitend schriftelijk bij onderstaande personen. Bij te veel aanmeldingen zullen wij selecteren. Criteria hiervoor zullen zijn lesgeven in de eindexamen klassen, specialisatie in het onderwerp, passieve of actieve kennis van de Spaanse taal en nog niet eerder gebruik gemaakt hebben van het Plato programma in 1995. Bij aanmelding graag informatie hierover bijsluiten.

Een uitgewerkt voorlopig programma kan bij ons worden verkregen.

Joke van der Leeuw-Roord
Voorzitter EUROCLIO
Louise Henriëttestraat 16
2595 TH Den Haag
Tel & fax 070-385 36 69

Hélène Budé - Janssens
Secretaris EUROCLIO
Patrijslaan 12A
2261 ED Leidschendam
Tel & fax 070-320 12 98

LIJST VAN COMMISSIES

• Commissie PABO

A. van Zeyl, *voorzitter er penningmeester*, Verhoevenstraat 37, 2291 RN Wateringen. Tel. 01742-93809.
J. Schmiermann, *secretaris*, Mooksebaan 8b, 6562 ZS Groesbeek. Tel. 08891-71636.
Th. Becker, Meijhorst 91-31, 6537 KK Nijmegen. Tel. 080-445343
Mw. M. du Jour, Dibbetstraat 41, 2518 PN Den Haag. Tel. 070-3651027.
Mw. F. van der Meer, Grevelingen 90, 1826 AP Alkmaar. Tel. 072-611297.

• Commissie Havo/Vwo

Jos van Ginkel, *voorzitter*, Nassaulaan 5, 6721 DW Bennekom. Tel. 08389-18250.
Genio Ruesen, *secretaris*, Zwaluw 12, 8103 AR Raalte. Tel. 05720-57388.
Annie Biezen-Hurkmans, Genderweg 1, 5521 NX Eersel. Tel. 04970-13578.
Leo Dalhuisen, Kortenaerlaan 18, 2121 XK Bennebroek. Tel. 02502-49441.
Theun Dankert, Swarte Ryth 3, 9354 XE Zevenhuizen. Tel. 05943-2207.
Loek Janssen, Ananasstraat 1, 6543 ZH Nijmegen. Tel. 080-786877

• Commissie Mavo/Vbo

Herry Groothuis, *voorzitter*, Bollenhofsestraat 17, 3572 VH Utrecht. Tel. 030-713204.
Edward Schenk, *secretaris*, Fokke Simonszstraat 20, 1017 TG Amsterdam. Tel. 020-6234213.
Peter Stuart, Archipel 16-20, 8224 GH Lelystad. Tel. 03200-30891.
Jan de Vries, Röntgenlaan 8, 3553 GM Utrecht. Tel. 030-422693.
Ron Hendriks, Middenweg 83, 1098 AG Amsterdam. Tel. 020-6682237.
Marijke Meuwissen, Kwartelstraat 34bis, 3514 EW Utrecht. Tel. 030-731670.
Vera Pollmann, Parksingel 1, 7433 CS Schalkhaar. Tel. 05700-22549.
Toon Theeuwen, Hoogakker 2, 5802 MA Venray. Tel. 04780-86927.
Theo van Zon, Koewei 71, 6843 ZJ Arnhem. Tel. 085-818285.

• Commissie Bavo

Annemieke Hijink, *voorzitter*, Gasthuisstraat 52, 4811 MH Breda. Tel. 076-201887.
Dirk van der Meer, *secretaris*, Bolstraat 9bis, 3581 WS Utrecht. Tel. 030-521126.
Marie-Jes Boonekamp-Wingen, Notgerusweg 23, 6212 BJ Maastricht. Tel. 043-211534.
Piet Niemeijer, Sperwerstraat 92, 3362 ER Sliedrecht. Tel. 01840-16226.
Loek Janssen, Ananasstraat 1, 6543 ZH Nijmegen. Tel. 080-786877.
Pieter Vlaanderen, Duivenkamp 661, 3607 VA Maarsen. Tel. 03465-71354.
Dini Beem, Deventerschans 25, 3432 CP Nieuwegein. Tel. 03402-63726.
Marijke Meuwissen, Kwartelstraat 34bis, 3514 EW Utrecht. Tel. 030-731670.

• Didactiek- en activiteitencommissie

R. Soeter, *voorzitter*, Cayennedreef 23, 3563 SB Utrecht. Tel. 030-612710.
H. Kummerer, *secretaris*, Jan van Eyckgracht 79, 5643 TD Eindhoven. Tel. 040-118590.
J.G. Raven, Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens. Tel. 05109-4050.
W. Bouwman, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-34709.
Mw. T. de Danschutter, Van Deyssellaan 40, 9721 WV Groningen. Tel. 050-251298.
Mw. M. Braams, Parelvisserpad 35, 3816 EP Amersfoort. Tel. 033-758702.

• Commissie Volwasseneneducatie

Mw. J.M.L. van Bekkum, *voorzitter*, Molvense erven 102, 5672 HN Nuenen. Tel. 040-834364.
Mw. A.M. Vencken-Martens, *secretaris/penningmeester*, Haarenseweg 4a, 5061 VL Oisterwijk. Tel. 04242-84297.
Mw. J. vander Meer, Linnaeusparkweg 34, 1098 EC Amsterdam. Tel. 020-6923423.
Mw. M.L. Teunissen, Postbus 31, 9989 ZG Warffum. Tel. 05950-3082.
Mw. B. Beenackers-Heeren, Adm. Helfrichstraat 10, 9801 EM Zuidhorn. Tel. 05940-3365.
Mw. I.A. Attema, Transvaalkade 29 II, 1092 JL Amsterdam. Tel. 020-6931572.
Mw. C.H. Mentink-Zuiderweg, De Wuurde 7, 6662 ZE Elst. Tel. 08818-72233.
J.J.G.A.M. Timmermans, Wolwevershaven 14, 3311 AV Dordrecht. Tel. 078-312408.
Mw. R. Schreuder, Couwenhoven 46-01, 3703 EM Zeist. Tel. 03404-59506.

• Commissie Internationalisering

Marja Kaptein, *voorzitter*, Wolfstraat 43, 6531 LL Nijmegen. Tel. 080-541553.
Maria Dijkshoorn-Struijk, A. van Houwelingenplantsoen 6, 5263 EK Vught. Tel. 073-565960.
Carla Franssen, Zangvogelweg 9, 3815 DA Amersfoort. Tel. 033-759267.
Chris Jansen, Grevengoedlaan 68, 7009 DX Doetinchem. Tel. 08340-41308.
Geert van Nieuwenhuizen, Oranjelaan 3, 3062 BN Rotterdam. Tel. 010-4521742.
Chris Nigten, Phloxplein 9, 2555 PS Den Haag. Tel. 070-3255315.

• Onderwijsadviescommissie

P. van Leeuwen, *voorzitter*, Everdrift 4, 5431 LV Cuyk. Tel. 08850-14598.
W. van Waardhuizen, *secretaris*, Poortersveld 309, 7327 AK Apeldoorn. Tel. 055-423832.
W. Bouwman, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-34709.
Mw. P. van Aken-Rens, Hoogwerflaan 19, 2594 BH Den Haag. Tel. 070-385974.
C. Weltevrede, Driehoek 72, 3328 KJ Dordrecht. Tel. 078-178288.

• Commissie Vrouwengeschiedenis

Bregje Pel, *voorzitter*, Breedstraat 123, 1601 KC Enkhuizen. Tel. 02280-18538.
Janneke Riksen, *secretaris*, Linnaeuslaan 87, 3571 TV Utrecht. Tel. 030-730916.
Marianne Zewald, Vijverlaan 2, 2012 RC Haarlem. Tel. 023-283325.
Zonneke Matthee, Heivlinder 53, 2317 JT Leiden. Tel. 071-215873.
Riemke Leusink, *penningmeester*, Dr. J.P. Heyelaan 4, 3818 GT Amersfoort. Tel. 033-630996.
Anneke Ribberink, J.S. Bachstraat 20, 3533 XC Utrecht. Tel. 030-945573.

• Commissie Cliomatica

J. Snijders, *voorzitter*, Churchillaan 13, 5571 AR Bergeyk. Tel. 04975-72972.
P.H.A. van Drunen, *secretaris*, Bruykersstraat 32, 3237 AB Vierpolders. Tel. 01810-16591.
M.G. Harreman, Bezuidenhoutseweg 129, 2594 AE Den Haag. Tel. 070-3853612.
Mw. H.E. Hey, Naarderweg 4, 3891 DK Zeewolde. Tel. 03242-3633.
A. van de Kaap, Weemhoffhorst 40, 7531 GG Enschede. Tel. 053-337280.
A. Mens, Vaartdreef 94, 2724 GH Zoetermeer. Tel. 079-412379.
A.J. Meijer, Ruysdaelstraat 53 A, 1701 EV Heerhugowaard. Tel. 2207-41953.
P. Luckert, Graaf Johanlaan 8, 3434 SG Nieuwegein. Tel. 03402-64710.

• Redactie KLEIO

Wim Rongen, *voorzitter*, Antillen 4, 3524 EZ Utrecht. Tel. 030-892580.
Ruud Slotboom, *secretaris*, Walcheren 137, 3524 ZS Utrecht. Tel. 030-895982.
Tineke Bogaerts-Stoopman, *eindredacteur*, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-83576.
Bart Engbers, Klaverstraat 12, 3572 VD Utrecht. Tel. 030-713329.
Dik Verkuil, Eemnesserweg 35, 1221 CS Hilversum. Tel. 035-857499.
Jan van Oudheusden, Massenetstraat 21, 5144 WP Waalwijk. Tel. 04160-37430.
Harry Jansen, Hatertseweg 463, 6533 GH Nijmegen. Tel. 080-553484.
Carla van Boxtel, Evievelde 6, 5422 AK Gemert. Tel. 04923-61136.

• VGN-vertegenwoordigers in de Onderwijscommissie NHG/VGN

Mw. C.E.M. Veldhuis-Meester, *secretaris*, Quintuslaan 4, 9722 RV Groningen. Tel. 050-270099/635997.
N. Koek, Van Oldenbarneveldstraat 31, 2334 AD Leiden. Tel. 071-172818.
R. Donk, Wijnmanlaan 32, 8014 KA Zwolle. Tel. 038-652523.
E. Schenk, Fokke Simonszstraat 20, 1017 TG Amsterdam. Tel. 020-6234213.