



Herdenken als leerstof

Het schoolvak geschiedenis staat meer dan menigeen zich realiseert onder druk. Het vak is geen vetpot in het studiehuis. Het is een sluitpost in de basisvorming die onze bewindspersonen liefst zouden sublimeren tot een zuinig integratievak, als educatieve kruising van 'ontdek je plekje' en 'goede tijden slechte tijden'. En wanneer de downgrading van het mavo in het nieuwe vmbo eenmaal rond zal zijn, kunnen we erop rekenen dat ook daar geschiedenis geen welkome gast meer is.

Toch is het verleden 'in'. Het vak heeft nog status genoeg voor mevrouw Netelenbos om, na al het gemor van notabelen in de NRC en de universitaire wereld over de telooorgang van het echte geschiedenisonderwijs, een zware commissie te benoemen. Die zal voor eens en altijd uitmaken wat opgroeiende Nederlandse staatsburgers van basisschool tot en met vwo eigenlijk van de geschiedenis moeten weten. Want, niets weten is dom en dat komt te vaak voor, ook bij politici, zoals we weten.

Overigens: het veel gesmaide 'ze weten van niets' is bij scholieren evenmin als bij politici het gevolg van een tekort aan behandelde leerstof.

Anders dan de modieuze borrelpraat wil, is dit tekort aan kennis zeker niet het resultaat van meer of minder recente 'nieuwewetsigheden' als 'vaardigheden' of de 'mammoetwet'. De hoofdreden is eenvoudiger: bij de traditionele, chronologische opbouw van het leerplan komt het te weinig tot herhaling. Logisch dat leerlingen veel vergeten. De norm voor 'wat je echt wel moet weten' is bovendien een schimmig en vaag gegeven geworden, terwijl we allemaal ook beseffen dat ze veranderlijk is. Elke tijd kent verschuivende voorkeuren over wat herinnerd en vergeten mag worden. Aan die trends ontkomen ook politici en beleidspersonen niet. Sterker nog: we zijn er geregeld getuige van hoe zij er fiks, maar helaas niet steeds even consistent, leiding aan pogen te geven.

In de ban van het verleden

Een tijdje geleden las ik *Possessed by the past* een mooi boek waarin David Lowenthal zich verdiept in de vraag naar wat 'geschiedenis' als vak scheidt van de erfgoedbeweging die, 'from Hollywood to Holocaust', de Angelsaksische wereld in z'n greep houdt.

Dat kinderen te weinig van geschiedenis weten en dan vaak ook nog de verkeerde dingen, is een klacht die generatie op generatie wordt herhaald. Maar waar het het meest aan schort is vooral dat ze geen enkel idee hebben van wat het vak geschiedenis werkelijk betekent. '*Geschiedenis is geen kopie van het verleden, maar een reeks van interpretaties ervan, het vak biedt geen onveranderlijke in onaantastbaar graniet geschreven 'waarheden'*', zegt Lowenthal.

Juist dit inzicht wordt het in het onderwijs veel te vaak aan leerlingen onthouden, in de Verenigde Staten zoals met Lowenthal door veel meer auteurs wordt betoogd, maar ook daarbuiten. Zodat de geschiedenis op school beperkt blijft tot '*een verzameling burgerlijke braafheden die op goed geloof geslikt moet worden*'.

Deze schoolgeschiedenis is meer erfgoed dan echte geschiedenis. De diversiteit en veelvormigheid van het verleden wordt er gemakkelijk gevoegd naar de perspectieven en belangen van het heden: '*heritage clarifies pasts so as to infuse them with present purposes*'. Vroeger had je daarvoor de stokpaarden van het verzuilde onderwijs. Tegenwoordig zijn er uiteraard andere aandachtspunten, zoals Nederland als markant deel van Europa, of het bijsturen van een weinig gelukkig Duitslandbeeld van jongeren.

Terwijl echte historici zich verplicht voelen om de invloed van hun eigen vooroordelen en standplaatsgebondenheid zover mogelijk terug te dringen, worden deze aspecten door de liefheb-

bers van relevant 'erfgoed' juist gelegitimeerd en ook vol enthousiasme en zonder reserves uitgedragen. Erfgoed is in wezen een zaak van geloof, van zorgvuldig gekoesterde eigen en maatschappelijke waarden, kortom van stevig aangezette, de eigen standplaatsgebondenheid hevig koesterende 'betekenis'.

Niet dat dergelijke zaken in het vak geschiedenis geen enkele rol spelen, maar historici beseffen, aldus Lowenthal, toch altijd dat ook hun beste bijdrage er een is aan een discussie zonder einde.

Wie nu denkt dat Lowenthals boek een tirade tegen heritage en een lofzang op history is, vergist zich. Uiteindelijk pleit hij als een wijze oude heer ervoor om geschiedenis en heritage te zien als niet geheel onverwante cultuuruitingen die beide legitiem zijn, zolang en voorzover ze maar niet onderling verward worden. Daarom waarschuwt Lowenthal voor de opkomst van een misleidende erfgoed-cultus met wetenschappelijke pretenties, '*which apes scholarship with factoids and footnotes to persuade us that our legacy is grounded in irrefutable evidence*'.

Wie 'het erfgoed' koestert als was het geschiedenis en wie met wetenschappelijke autoriteit de authenticiteit van dit erfgoed van een keurmerk wil voorzien, vervaagt de scheidslijn tussen feit en geloof en geeft erfgoed een respectabiliteit die het vraagt noch toekomt. In dit verband past ook het pleidooi van Lowenthal voor een geschiedenisonderwijs, dat leerlingen, naast feitenkennis, ook inzicht bijbrengt, in datgene wat geschiedenis onderscheidt van mythen en van erfgoed.

Het geeft te denken dat in ons land een aantal spraakmakende vakhistorici hiervoor zo weinig begrip toonde. Het zo denigrerend afgedane streven om in de les niet alleen aan feitelijke kennis en inzicht aandacht te geven maar ook aan vaardigheden, is immers een van de meest voor de hand liggende

Basisvorming

Kees Bogaerts bespreekt:

Niels van der Graaff, 'Een onderzoek naar de Vrede'.



manieren om op school wat meer te leren over wat geschiedenis werkelijk betekent. Juist dit biedt leerlingen het gereedschap om verstandig om te gaan met de veelsoortige informatie die hen in de moderne samenleving bereikt.

Er is tegen deze achtergrond best wel enige reden om de recente, door de Nederlandse overheid geïnitieerde en grootscheeps gesubsidieerde, herdenkerij met behulp van het vak geschiedenis met scepsis te bezien. Diezelfde overheid tekent immers tegelijkertijd voor de structurele afkalving van het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Waar zijn ze nu mee bezig?

Het Munster-offensief

Eind januari werden voor het eerst publiekelijk de vetpotten van de overheid uitgesteld om de Vrede van Munster te gedenken, in de Janskerk in Utrecht en in tegenwoordigheid van de kroonprins zelf. Beschaafd, met echte leerlingen erbij, en ook met een voor de levendigheid ingehuurd media-persoonlijkheid die op de drempel van het herdenken leuk kon scoren met grapjes over de saaiheid en doodsheid van de gewone schoolboekengeschiedenis. Er waren voor de notabele genodigden niet alleen kwinkslagen gepland. Ook de kroonprins droeg aan het gebeuren bij: hij sprak een doortimmerde rede uit met veel Europa erin en aandacht voor de waarden van tolerantie, identiteit en gelijkberechtiging. Daarna sloeg hij de herdenkingsmunt.

In het onderwijs is het met de zo krachtig herdachte Vrede van Munster merkwaardig gesteld. Was die vroeger nog legitimering van het rekensommetje dat de strijd tegen Spanje ècht tachtig jaar had geduurd, de afgelopen tijd is het zeventiende-eeuwse deel van die geschiedenis vervangen door hoofdstukken over economie, handel en stedelijk leven. Oorlog, wedijver en de monarchale ambities van de Oranjes spelen daarin geen grote rol meer. En dan nu dus ineens fel in de schijnwerpers: de Vrede van Munster, en Nederland in Europa. Nationale en Europese dimensie harmonisch vereend. Musea, websites in Nederland en Westfalen en in het algemeen een voor ons land ongekend hevig educatief offensief. Cultuur en onderwijs, Nuis en Ritzen, eensgezind op het herdenkingspad. VGN, SLO, KPC, museum-netwer-

ken, allemaal zijn ze met een vuurwerk van activiteiten van de partij. Kijken we de het onderwijs gegeven cavaleriepaarden eens in de bek. Vormen zij een fraaie illustratie van Lowenthals scherpe waarschuwing dat 'having Heritage is not the same thing as understanding History'?

Wat hebben de SLO-medewerkers die betaald werden om dit educatieve offensief te realiseren van deze uitdagende opdracht gemaakt? In de eerste plaats véél: de lijst met lesmateriaal en bijbehorende zaken bevat een groot aantal titels. Daarbij zijn ook boekjes voor tekenen en handenarbeid (kijk eens of uw collega die gebruikt, 't is dan wel geen aardrijkskunde, maar onze gulle beleidsvoerders zullen U zeker dankbaar zijn voor iedere vorm van afstemming en samenwerking!). En dan zijn er natuurlijk de boekjes voor geschiedenis: een voor de basisschool, twee voor de basisvorming en twee voor het studiehuis en bij de laatste vier nog weer eens twee degelijke docentenhandleidingen.

De deeltjes zijn allereerst een interessante staalkaart van de methodiek van het schoolvak. Voor de basisschool staan op de verbeelding gerichte verhalen centraal, aangevuld met allerlei feitelijke informatie. Voor de basisvorming gaat het om training in een onderzoekende aanpak rond de hoofdvraag of iedereen destijd wel zo blij was met die vrede. In het studiehuis tenslotte moet gewerkt worden met een groot aantal rond hoofd- en deelvragen gegroepeerde bronnen, waarbij de leerlingen de Vrede van Munster uiteindelijk moeten kunnen plaatsen in het kader van de ontwikkeling van 'vrede en veiligheid' in Europa, van de 16e tot en met de 20e eeuw.

Wat is daarbij van de inhoudelijke kant terecht gekomen? hoe staat het er voor met Lowenthals begrippenpaar: erfgoed en geschiedenis? Wat voor historische informatie staat centraal, grote lijnen met veelomvattende interpretaties, allerlei tijdgebonden heel specifieke feiten? Leren leerlingen, zoals wordt bepleit door Lowenthal en een slagorde van andere deskundigen, ermee ook iets over de aard en de aanpak van het vak geschiedenis?

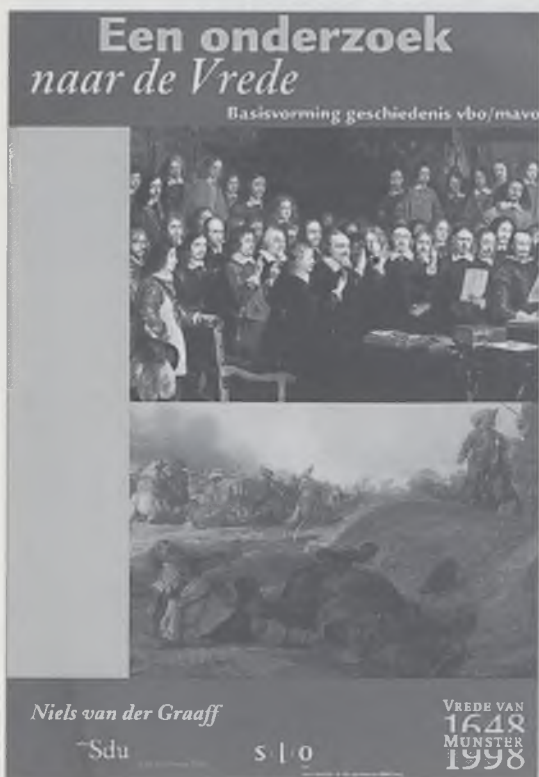
In het resterende deel van dit artikel worden die vragen beantwoord.

Kees Bogaerts

De kernboodschap van de boekjes voor vbo/mavo en voor havo/vwo is dezelfde: bij deze vrede hoorden verschillende personen en belangengroepen en ook gemengde gevoelens. Een nuttig en relativerend resultaat dat zich naar veel situaties laat generaliseren.

Deze strekking is opvallend minder ambitieus, maar daarom nog niet minder waardevol, dan die van de katernen voor de Tweede Fase én ook (!) voor de basisschool. Daarin wordt de Vrede van Munster geplaatst in een lange tijdlijn vol grote Europese conflicten die tot in de twintigste eeuw doorloopt en de aandacht stuurt naar een toekomstperspectief met 'vrede, veiligheid en verbondenheid in Europa'. Gezegd mag worden: een politiek uitermate correct, utilitair en ook beleidsvriendelijk perspectief. Het valt natuurlijk ook positiever te formuleren: dit weidse perspectief op 1648 is een fraai staaltje van bestaansverhelderende schoolgeschiedschrijving.

Hoe het ook zij, bij dit brede kader van lange tijdlijnen steekt de inhoudelijke kern van het basisvormingsmateriaal wat zuinig af. Maar diezelfde zuinigheid kan als ook uitgesproken positieve kwaliteit gepresenteerd worden. De verleiding om een vredesverdrag van drie en een halve eeuw geleden te



plooien in de patronen van een aantal wel heel speciaal voor deze gelegenheid bedachte, tamelijk finalistische tijdlijnen is bij de hier gekozen, meer bescheiden, opzet immers effectief buiten de deur gehouden. En dat valt, met Lowenthals betoog nog vers in het geheugen, eigenlijk heel goed te waarderen.

Leren leerlingen met dit materiaal, behalve over de vrede in 1648, ook nog iets over de aard en werkwijzen van geschiedenis, volgens Lowenthal doorgaans het zwakst ontwikkelde deel van het schoolvak?

Op dit punt heeft de samensteller van het materiaal, Niels van der Graaff, samen met de vormgever, een opmerkelijke prestatie geleverd. De beide katernen wijken opvallend veel af van wat in dit soort situaties te doen gebruikelijk is. Hier geen brij van teksten die omzoomd worden door een slagorde van allerlei kleine, feitelijke vragen en vraagjes. In plaats daarvan pagina's met opvallend veel wit: vooral werkbladen in plaats van steeds maar weer verder beschrijvende en betogende auteursteksten. De hoofd- en deelvragen zijn gegeven en worden ook toegelicht. De uitvoering en afsluiting van het onderzoek wordt, met behulp van de werkbladen en de bijgeleverde bronnen door de leerlingen gedaan.

De boekjes zijn allebei geschreven als gestructureerde oefening in het zelfstandig onderzoek leren doen zoals dat is uiteengezet in de in 1996 verschenen SLO-uitgave *Onderzoek leren doen bij Geschiedenis*.

De stappen waaruit het onderzoek bestaat zijn verdeeld over een reeks werkbladen die de leerlingen moeten invullen. Boven elk werkblad staat steeds aangegeven om welk deel van het onderzoek het gaat. Die aanduiding lijkt wat op de menubalk van een computerprogramma.

De verwijzing naar informatica wordt ook verder in de werkbladen aangehouden. Als leerlingen bij het beantwoorden van de diverse tamelijk algemeen geformuleerde deelvragen er niet goed uitkomen vinden zij onder op elk werkblad de 'Helpdesk' met een of enkele extra deelvragen, soms aangevuld met een extra bron, die het beantwoorden van de deelvragen ondersteunt.

Door deze duidelijk gestructureerde onderzoekende aanpak onderscheidt het materiaal zich opvallend van doorsnee gedrukt lesmateriaal.

Het resultaat mag letterlijk en figuurlijk gezien worden. De katernen zijn m.i. tot dusver de meest evenwichtige en geslaagde poging van leermiddelen-schrijvers om leerlingen vertrouwd te maken met de aanpak en procedures van 'onderzoek doen', zoals die beschreven zijn in de kerndoelen voor de basisvorming en de Tweede Fase. Ze zijn daardoor niet alleen voor leerlingen waardevol, maar ze kunnen ook voor uitgevers als voorbeeld dienen hoe in schoolboeken lesmateriaal meer interactief en minder top-down gepresenteerd kan worden.

Ze maken ook de beperkingen van een dergelijke leerstofpresentatie duidelijk. Het traditionele leerstofaanbod is bij dit soort oefen-katernen beperkt. Een uitgebalanceerde methode mag daarom beslist niet alléén uit dit soort materiaal bestaan. Ernaast zijn óók beschrijvende en verklarende teksten nodig waaraan leerlingen voldoende kennis en inzicht kunnen onttelen om na afsluiting van hun schooljaren zowel toegang te hebben tot bepaalde hoofddomeinen van het historisch erfgoed als tot een aantal van de chronologische en structurele kaders die door historici vaak gebruikt worden als vaste ijk- en oriëntatiepunten in de omgang met en interpretatie van het verleden.

De overzichtelijk ingedeelde docentenhandleiding bij het materiaal beslaat beide boekjes. Erin komen organisatorische en andere praktische vragen aan bod over toepassing en gebruik van het materiaal (opzet, inhoud, begroting, wat doe ik tijdens het onderzoek, hoe zelfstandig wordt gewerkt, differentiatiemogelijkheden, hoe beoordeel ik het werk). Ook is er enige, heel beknopte, achtergrondinformatie. Voor wie '1648' toch nog onvoldoende zegt is er bovendien het door SDU uitgegeven vlot leesbare en aantrekkelijk geïllustreerd boekje van S. Groenveld, *T'is genoeg oorlogsmannen*.

De handleiding gaan niet alleen over de twee boekjes. Ook wordt aandacht gegeven aan het Teleac/NOT programma '1648 Vrede van Munster'. Behalve informatie over de opzet en de gebruiksmogelijkheden van dit programma is ook een aantal 'kijkvragen' opgenomen, compleet met suggesties voor antwoorden.

Multimedia en gesproken instructie

Als bij de vormgeving van de katernen al gelonkt is naar het voorbeeld van een computerprogramma zou een logisch vervolg van een en ander een cd-rom zijn waarmee het onderzoek naar de niet algemene vreugde over de vrede van Munster op een interactieve manier zou kunnen worden uitgevoerd. Speciaal voor leerlingen die niet graag veel lezen zou zo iets een fraai alternatief voor het katern kunnen zijn.

Zo'n cd-rom is er ook, al wordt hier in de docentenhandleiding vrij weinig aandacht aan gegeven! Voor ± f35 is de vbo-mavo versie van het onderzoek ook voor het scherm van een multimedia PC te doen. Een vriendelijke spreekster (weliswaar geen vertellende, maar wel een goed te volgen docente) neemt de leerlingen mee op onderzoek: bevestigt goede resultaten en verbetert fouten. Wie zegt nog dat de computer gesproken instructie uitsluit?

Wat de SLO in dit herdenkingsjaar voor de basisvorming gemaakt heeft, verdient bewondering. Natuurlijk is er op onderdelen kritiek te geven en zijn er verbeteringen mogelijk die de werkbareid van het materiaal zouden kunnen vergroten. Voor welk materiaal geldt dat niet? Maar in hoofdlijnen is hier mooi werk geleverd, waarmee de

Tweede Fase

Enschedese 'Specialisten in Leerplan-ontwikkeling' goed voor de dag kunnen komen. Leerlingen leren door de onderzoekende opzet van de boekjes niet alleen wat over de geschiedenis van een stukje erfgoed, maar ook wat over de werkwijzen en aanpak van het vak geschiedenis. Lowenthal zou tevreden kunnen zijn.

Het is een van de paradoxen van deze tijd, dat een overheid die royaal middelen ter beschikking stelt om dit soort stimulerende voorbeelden te ontwikkelen en voor een fractie van de werkelijke kostprijs ter beschikking te stellen, tegelijkertijd de randvoorwaarden afbreekt die nodig zijn om een verantwoord en eigentijds geschiedenisonderwijs verder te ontwikkelen; onderwijs waarin niet alleen kennis over het verleden maar ook kennis over de aard en aanpak van het vak een duidelijke plaats heeft.

Drs. C.A.M.J. Bogaerts is docent vakdidactiek aan de Hogeschool van Utrecht.

Jan van Oudheusden

bespreekt:

Jan Dijkman en Douwe

Halbesma, 'Oorlog en vrede

in Europa. Internationale

betrekkingen en

oorlogvoering in de laatste

400 jaar'.

'Studenten weten nauwelijks meer dat de Vrede van Munster in 1648 een einde maakte aan de Tachtigjarige Oorlog', zo meldde De Volkskrant van 17 februari jongstleden. Dragen de katernen die naar aanleiding van de herdenking van die Vrede voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn ontwikkeld, bij tot een beter begrip van de Tachtigjarige Oorlog en de afwikkeling daarvan?

Het SLO heeft voor het Comité Vrede van Munster ook educatief materiaal ontwikkeld voor de bovenbouw van

havo en vwo. Juist zoals de SLO-uitgave die vorig jaar verscheen

(*'Geschiedenis en identiteit van het Katholiek Voortgezet Onderwijs'*), beogen de auteurs hiermee een specimen van studiehuis-methodiek af te leveren; een demonstratie-object voor de toepasbaarheid van de nieuwe Tweede-Fasedidactiek. Dat betekent, dat de auteurs erg veel moeite hebben gedaan om de beide katernen in overeenstemming te laten zijn met de jongste eisen van de eindtermen geschiedenis. Het geheel past dus netjes in een subdomein: gekozen is voor 'Internationale betrekkingen en oorlogvoering'.

Bovendien ligt het accent op de onderzoekende methode. Het leerproces van de leer-

ling staat centraal. Van de leerling wordt verwacht dat hij/zij een behoorlijk grote hoeveelheid bronnen bestudeert en interpreteert. Het 'leren leren' neemt immers een belangrijke plaats in het toekomstige studiehuis in, en daar nemen de auteurs alvast een voor-schotje op.

Zo moeten de leerlingen aan het begin van elk hoofdstuk nagaan wat zij al van het onderwerp afweten, en hoe zij het werken aan het hoofdstuk gaan plannen. Ze moeten vervolgens zelf een onderzoeksvraag opstellen en een daarbij horende hypothese. Er zijn plan-ningsopdrachten als de volgende:

'Nu je weet wat je taak is, maak je een schatting van de tijd, die je ervoor nodig hebt. Spreek met elkaar af wanneer iedereen zijn onderdeel van het werk af moet hebben.'

De vaardigheid een geschikte leeractiviteit te kiezen en uit te voeren wordt af en toe gecontroleerd door vragen als:

'In opdracht 1b heb je jezelf enkele vragen gesteld. Heb je daar een antwoord op gekregen? Hoe luiden die antwoorden? Als je geen antwoorden hebt gekregen, bedenk dan waar dat waarschijnlijk aan ligt en probeer de antwoorden alsnog te vinden in een naslagwerk.'

Het lijkt mij overigens twijfelachtig of de gemiddelde leerling door dit soort opdrachten wel gemotiveerd zal blijven om enthousiast aan het onderwerp door te werken.

Vanzelfsprekend is er één strakke vraagstelling die als een rode draad door elk van de beide katernen loopt. Deze luidt: *Welke betekenis had het systeem van onafhankelijke staten zoals dat in de zeventiende eeuw in Europa ontstond en hoe heeft dat systeem tot op heden in de Europese geschiedenis doorgewerkt?*

De inhoud

De auteurs hebben, zoals aan de titel af te lezen is, expres *niet* gekozen voor de nationale benadering. Die zou je eigenlijk min of meer verwachten. Het gaat tenslotte in Nederland om de herdenking van 'Munster' en niet die van 'Westfalen'. Het feit dat ons land dit jaar op de kop af 350 jaar officieel erkend is als soevereine staat, vormde de aanleiding tot de samenstelling van het Comité Vrede van Munster (met de Prins van Oranje als voorzitter) en de verstrekking van een royale subsidie, waardoor deze uitgave nu voor een spotprijsje door de vaksecties aangeschaft kan worden. Toch is deze



Een overzicht van alle titels en prijzen vindt u op blz. 43.

merkwaardige keuze bij nader inzien wel begrijpelijk. De nationale benadering vond men blijkbaar te eng-nationalistisch; het kan ook zijn dat die naar de smaak van de samenstellers geen aanknopingspunt voor actualisering opleverde, of net niet goed paste in een van de andere subdomeinen. Niettemin blijf ik het een vreemde gedachte vinden, dat straks zelfs de ijverigste gebruikers van deze boekjes wellicht absoluut niet de *clou* van het jubeljaar 1998 zullen vatten: onze met bloed en tranen bevochten onafhankelijkheid. Laat staan dat zij begrip kunnen opbrengen voor de kritische kanttekeningen die bij deze viering te plaatsen zijn, zoals die over het droeve lot van de voormalige Generaliteitslanden.

gres van Wenen; de Eerste Wereldoorlog en Versailles; de Tweede Wereldoorlog; de Koude Oorlog; het Europese integratieproces. Dat is me nogal wat! In vogelvlucht scheert de leerling over vier eeuwen Europese geschiedenis, zo ongeveer de hele geschiedenis-stof van de tweede en derde klas.

Natuurlijk gaat het niet om deze onderwerpen op zich, maar om algemene fenomenen en constanten, zoals machtsevenwicht, collectieve veiligheid, oorlog als motor van de vorming van soevereine staten, concert van Europa (in hoofdstuk 4 gevraagd, in hoofdstuk 5 pas uitgelegd!), enzovoort. De inleidende tekst van elk hoofdstuk is opzettelijk beknopt gehouden. De tekst

de hoofdvraag - een duidelijke tekortkoming is.

Ik kan niet anders dan bewondering hebben voor de ambities, zowel didactisch als inhoudelijk, van de beide auteurs. Elk van de vijf hoofdstukken wordt besloten door een rijtje items onder de kop *'Wat moet je kennen en kunnen?'*. Daar staat heus niet alleen de kale feitjeskennis vereist, maar vooral oefening van een aantal soms erg ingewikkelde vaardigheden, zoals: *'Doelgerichte begrippen bestuderen (in een naslagwerk) waarbij je, vanuit je onderzoeksvraag, hoofd- en bijzaken uit elkaar kunt houden'*.

Vragen en opdrachten

De creativiteit van de auteurs bij het opstellen van vragen en opdrachten die ver boven het gewone kennis- en inzichtniveau uitstijgen, sla ik bepaald hoog aan. Geregeld moeten de leerlingen kruipen in de huid van personen uit vroegere eeuwen, bijvoorbeeld een vorst uit Brandenburg die zich verzet tegen de macht van de keizer (of juist andersom: een Habsburger die zich kandidaat stelt voor het keizerschap).

Er moeten diverse 'betogen' worden geschreven. Er moeten groepjes worden gevormd die elk de motieven van één van de oorlogvoerende landen in de Dertigjarige oorlog onderzoeken. Er moeten bergen bronnen (waaronder prenten, kwalitatief niet allemaal even optimaal) met elkaar worden vergeleken en op betrouwbaarheid en objectiviteit getoetst. Actualisering en opinievorming wordt op een zeer verantwoorde manier nagestreefd door opdrachten als de volgende:

'Ook in onze tijd begaan legers misdaden tegenover burgers. In recente conflicten in het voormalige Joegoslavië en in een aantal Afrikaanse landen hebben we daar voorbeelden van gezien. Tegenwoordig is in het internationaal en humanitair oorlogsrecht vastgelegd wat een soldaat wel en niet mag doen. Vind je de misdaden van soldaten van nu daarom erger dan die van soldaten uit de Dertigjarige Oorlog? Leg je antwoord uit.'

Hoe inventief de opdrachten ook zijn opgesteld, ze hebben alles bij elkaar genomen één groot bezwaar: de leerlingen dreigen er compleet in te verzanden. Ze zullen er namelijk - als ze het werk serieus willen aanpakken - eindeloos lang mee bezig kunnen zijn. Er zijn hoofdstukken met meer dan dertig verschillende bronnen.



Leerlingen in de Janskerk op 30 januari.

Ten Zuiden van de groet rivieren valt er in 1998 uiteraard helemaal niets te feesten.

Het onderwerp van dit boekje is zeer breed en ambitieus. We kunnen beter spreken van een veelheid aan onderwerpen, maar dan onder één noemer, oorlog en vrede in Europa. De leerlingen mogen zich buigen over onder meer: de problemen van het Heilige Roomse Rijk vóór 1648 (particularisme versus Habsburgs centralisatiestreven; Reformatie); het hoe en waarom van de Dertigjarige Oorlog (1618-1648); het militaire bedrijf in de zeventiende eeuw; de Vrede van Westfalen; de Franse agressie onder de Zonnekoning; de Poolse delingen van de achttiende eeuw; Verlichting, Franse Revolutie en de napoleontische oorlogen; het Con-

is zakelijk. Met de onjuistheden valt het wel mee, slechts hier en daar kan men de auteurs op een foutje betrappen. Zo was Lodewijk XVI niet met de dochter van de Oostenrijkse keizer getrouwd, maar met de zuster, en kwamen Engeland, Pruisen, Spanje en de Republiek niet allemaal direct al in het jaar 1792 Oostenrijk te hulp in de oorlog tegen het revolutionaire Frankrijk. De terloopse bewering over de Eerste Wereldoorlog: *Zo vond de helft van alle Franse jongemannen tussen de 20 en 32 jaar oud de dood* roept om nadere uitleg over het ware karakter van de loopgravenoorlog. Een andere simpele mededeling: *Door de vredesverdragen van 1918-1919 werd de kaart van Europa ingrijpend gewijzigd* gaat niet vergezeld van een kaartje, wat - gezien

Basisonderwijs

Er is één onderzoeksvraag ('*Waarom deden zoveel landen mee aan de Dertigjarige Oorlog?*') die een beroep doet op een optimale samenwerking en taakverdeling, omdat zij uiteenvalt in maar liefst negen stappen, waarbij uiteindelijk de economische, religieuze, dynastieke én geografische aspecten van tien verschillende landen keurig in schema gezet moeten worden. Als alle veertig vakjes tenslotte naar vermogen zijn ingevuld, is men nog niet tevreden. Dan moeten de deelgroepjes nog een poos gaan discussiëren over de vraag of ze wel een efficiënte werkwijze hebben gevolgd, en zo nee, of dat dan aan henzelf, aan de ander, of aan het materiaal ligt. Dit alles lijkt me wel een tikkelteje te ambitieus, en voor de leerlingen bovendien behoorlijk irritant.

De docent – wiens taak als 'begeleider' mij niet geheel duidelijk wordt – zal dus een strenge selectie moeten toepassen om zijn leerlingen gemotiveerd te houden, maar drastisch snijden in leermateriaal is vaak weer erg onbevredigend. Overigens: wat de samenstellers 'bronnen' noemen, blijken bij nader inzien in de meeste gevallen geen primaire bronnen te zijn, maar citaten uit handboeken zoals dat van R.R.Palmer. Dat is jammer, want dan wordt het nóg geen sprekend verleden! Maar toegegeven: het is natuurlijk nuttig dat de leerlingen beseffen dat er over elk belangrijk onderwerp door de verschillende historici een grote variëteit aan uiteenlopende zienswijzen en interpretaties is geventileerd. Daarbij moet dan weer geconstateerd worden dat bepaalde citaten allerminst relevant zijn voor de hoofdvraag. Neem nou die, waarin J.Presser alle mogelijke fysieke kwalen én persoonlijke kwaliteiten van Napoleon opsomt: leuk om te lezen, maar wat heb je er aan?

In vergelijking met het vwo-boekje zijn in het havo-boekje slechts enkele vragen en opdrachten achterwege gelaten. Waarom niettemin voor twee verschillende katernen is gekozen, wordt niet duidelijk.

Docenten die vrouwen hebben in de Tweede-Fasedidactiek en daarmee alvast willen oefenen, voordat het startschot van het studiehuis klinkt, kunnen hun leerlingen nu reeds loslaten op dit materiaal. Mits verstandig gedoseerd, kan het zijn nut bewijzen.

Dr. J.L.G. van Oudheusden is docent aan het Dr. Mollercollege in Waalwijk.

Huub Oattes bespreekt;

Cees van der Kooij en Ben

Verschuren, 'Van zeventien

naar zeven provincies'.

In de traditionele, chronologische geschiedenismethoden wordt het ontstaan van Nederland behandeld in groep 7. Ik vermoed dat veel leerkrachten het een lastig onderwerp vinden. Het is gecompliceerd door de lange duur en de vele invalshoeken die het onderwerp heeft. Het geopolitieke beleid van Karel V, Filips II en Filips IV, de politieke machtsstrijd van de 'Nederlandse' edelen, de onderdrukking en emancipatie van de protestanten, het militaire verloop van de strijd, de vele binnen- en buitenlandse hoofdrolspelers, de Noordelijke en de Zuidelijke Nederlanden, de handel en wandel van de VOC en WIC, het wisselende perspectief in de lange strijd, om er maar eens een paar te noemen, hebben allemaal betekenis gehad voor onze ontstaansgeschiedenis. Maar is dit onderwerp, in welke gesimplificeerde vorm dan ook, wel te bevatten door 10-12-jarigen? Het is niet verwonderlijk dat op veel basisscholen het accent verschoven wordt naar kleinere, afgeronde en spannende thema's, zoals De Zilvervloot van Piet Heyn, de moord op Willem van Oranje, de Geuzen, oorlogvoering in de 16e en 17e eeuw, het Turfschip van Breda, de Inquisitie, leven aan boord van een VOC-schip en dergelijke.

De opbouw van het lesmateriaal

De auteurs van *Van zeventien naar zeven provincies* benaderen de geschiedenis vooral vanuit een politiek-militair perspectief, waardoor er weinig ruimte overblijft voor aspecten van de sociale en culturele geschiedenis uit deze periode. Het materiaal sluit volgens de uitgevers aan bij de kerndoelen geschiedenis over de Tachtigjarige Oorlog, het ontstaan van de Nederlandse staat en de hedendaagse Europese en mondiale verhoudingen.

Er zijn vijf hoofdstukken, die elk vijf paragrafen bevatten en die samen ruim veertig bladzijden rijkelijk geïllustreerde tekst omvatten. Het materiaal kent een

chronologische indeling en heeft een vaste opbouw; zo begint elk hoofdstukje met een kaart van 'Nederland' uit de betreffende periode. Daarna volgt steeds een aflevering uit het leven van de familie van een Leidse lakenkoopman, waarmee de jonge lezers zich kunnen identificeren. Een volgende paragraaf biedt algemene informatie. Een aparte paragraaf is gewijd aan de hoofdrolspelers van het besproken tijdvak en het hoofdstuk wordt steeds afgesloten met enkele verwerkingsopdrachten.

In het eerste hoofdstuk wordt de algemene situatie in 'Nederland' en Europa rond 1500 besproken en worden de hoofdrolspelers voorgesteld. In het tweede hoofdstuk wordt de opstand besproken tot aan het Twaalfjarig Bestand. In hoofdstuk drie komen de interne spanningen in de Republiek aan de orde en in het vierde hoofdstuk staat de laatste etappe naar de Vrede van Munster centraal. Het vijfde hoofdstukje staat eigenlijk enigszins los van de rest. De periode van 1648-1998 wordt nog even snel doorlopen als opstapje naar de succesvolle Europese Unie. Napoleon, de Eerste en de Tweede Wereldoorlog symboliseren hierin het vechten en de oorlog, terwijl de Europese Unie staat voor onderhandelen en vrede. Het kerndoel aangaande de Europese verhoudingen wordt weliswaar aangestipt, maar de auteurs gaan hier toch wel erg kort door de bocht. Idealistisch en voorbeeldig is het zeker, hetgeen niet gezegd kan worden van het realistische historische beeld dat hiermee opgeroepen wordt.

De auteurs hebben zich natuurlijk enorm moeten beperken en daardoor keuzen gemaakt. De invalshoek van het materiaal is voornamelijk politiek-militair van aard. Een logisch keuze als het gaat om een kader te scheppen voor de veelheid van gegevens, maar abstract en afstandelijk voor jonge kinderen. De informatie is overigens wel prettig leesbaar en begrijpelijk gesteld. Er zijn veel fraaie afbeeldingen die de tekst ondersteunen en verlevendigen. De afleveringen over de familie van Dijk zijn vooral stukjes sociale geschiedenis van 'gewone mensen' en makkelijker invoelbaar. Het gebruik van de stamboom biedt leuke aanknopingspunten.



Het is wel te hopen dat de leerkrachten die met dit materiaal aan de slag gaan zelf de nodige achtergrondkennis hebben om het verhaal in goede banen te leiden en om 'kale plekken' uit de tekst wat meer 'kleur' te geven. Opmerkelijk genoeg is bij het basisschool materiaal geen docentenhandleiding geschreven. Maar voor inhoudelijke informatie is er S. Groenvelts *Het is ghenoegh oorloghs mannen*, en zijn AO-boekje dat speciaal met het oog op het 'Munsterjaar' is geschreven. De opdrachten, ter afsluiting van elk hoofdstukje, zijn vrij eenzijdig gericht op kennis en laten nogal te wensen over.

Schoonheidsfoutjes?

Hoewel het materiaal in eerste instantie een goed verzorgde indruk geeft, blijken er toch een aantal schoonheidsfoutjes in geslopen te zijn. Een auteur die onjuist vermeld staat op de titelpagina en een enkele zetfout zijn tot daar aan toe, maar dat er bij een afbeelding van Filips IV in het onderschrift Filips II vermeld staat is ronduit storend. Zo zijn er ook andere kritische kanttekeningen te plaatsen bij enkele inhoudelijke zaken.

In paragraaf 1.3 Hoofdpersonen, worden geen hoofdpersonen besproken, maar gaat men gewoon verder met algemene informatie. Er staan wel twee flinke afbeeldingen van Luther en Calvijn, meer dan hun naam en dat ze '...vonden dat de kerk veranderd moest worden', lezen we echter niet.

Wat hun kritiek op de kerk was, wat de verschillen zijn tussen protestanten en katholieken, hoeveel aanhang ze hadden, wat de reactie van katholieke 'Nederlanders' was, het blijft, vreemd genoeg, allemaal onvermeld.

Wat meer duidelijkheid was op zijn plaats geweest bij het stukje over de aanvalsplannen van Filips II met behulp van zijn vloot, de roemruchte Armada. Ook hier uiterst summiere en weinig verhelderende tekst. '...Maar de Spanjaarden bleken niet sterk genoeg. De zee bleef in het bezit van de Nederlanders...'; en daarmee moeten de kinderen het doen. Niets over het hoe, en waarom de expeditie met de Armada een mislukking werd. Ook de wijze van oorlogvoering tijdens de Tachtigjarige Oorlog komt niet aan bod, terwijl dit zulke interessante en spannende verhalen op kan leveren.

Zo grof als de penseel was tijdens de eerdere hoofdstukjes, zo fijn is ze in het gedeelte over de onderhandelingen in Munster. Alle Nederlandse onderhandelaars worden met naam genoemd, alsmede waar zij zich verzamelden, dat zij met een koets naar Munster reisden en dat ze aldaar met kanonschoten en een erehaag van soldaten werden ontvangen...

In de rubriek Hoofdpersonen wordt onderhandelaar Adriaen Pauw verder belicht. Als er gewoerd moet worden met de ruimte, dan is de vraag gerechtvaardigd of dit stukje bijdraagt aan de verheldering van de stof. In een wel heel gedetailleerd stuk over Pauw wordt de grote lijn er voor de kinderen niet duidelijker op. Extra informatie over Nederland na de Vrede van Munster was wellicht meer op zijn plaats geweest. Hoe ging het na de oorlog verder tussen de protestanten en katholieken? Hoe reageerden de andere Europese landen op het nieuwe 'Nederland'?

De verwerkingsopdrachten zijn over het algemeen nogal statisch en lijken soms wel los te staan van de stof. De vragen zijn overwegend gericht op kennis van de feiten, maar een duidelijke lijn valt er niet te bespeuren. De meeste opdrachten zijn van een hoog kennisgehalte, nogal saai en matig gestructureerd.

Wel zinvol en redelijk goed zelfstandig te maken zijn vragen als: 'De Zeventien Nederlanden bestonden uit gebieden die in bezit waren van adellijke families. Noem drie manieren waarop die families hun grondbezit probeerden te vergroten.' Deze vraag wordt al lastiger: 'In 1581 erkenden de opstandelingen

Filips II niet langer als koning. Waarom was dat voor Europa een bijzondere gebeurtenis?'

Nog moeilijker wordt het als er vragen komen waarbij de tekst weinig of geen houvast meer biedt en waarbij de auteurs een wel erg optimistische kijk hebben op de intellectuele vermogens van de kinderen:

'Wat is de betekenis van de Vrede van Munster voor Nederland?' of deze:

'Vanaf 1945 zijn er in West Europa geen oorlogen meer gevoerd. Geef daar een verklaring voor. De kinderen worden waarschijnlijk geacht hier de loftrumpet te steken over het succesvolle vreedzaam onderhandelen van de Europese naties om zo het kerndoel te benaderen.'

Kerndoel(punt) gescoord, maar de historie op achterstand gespeeld.

Wat de auteurs beoogden met de volgende vraag is moeilijk voor te stellen:

'Vergelijk de ideeën en activiteiten van Napoleon met die van Hitler. Wat valt je op?'

Verder is er geen knip, plak, teken of kleuropdracht te vinden en dat zullen de kinderen zeker betreuren. Een inlevingsvraag uit de afleveringen van de koopmansfamilie Van Dijck was ook op zijn plaats geweest en had de stof wat dichterbij de kinderen kunnen brengen. De vele fraaie afbeeldingen bieden ook leuke mogelijkheden en hadden zeker benut moeten worden.

Gelukkig zijn er enkele kaartopdrachten, zodat er ook nog enkele vaardigheden aan bod kunnen komen. Een opdracht waarbij de kaarten onderling vergeleken worden, of in een goede volgorde gelegd moeten worden, kan een leerkracht er zelf aan toevoegen. Het was bovendien duidelijker geweest indien de verschillende kaarten aangaven op welk(e) periode/jaar ze betrekking hadden.

Samenvattend kan gesteld worden dat *Van zeventien naar zeven provincies* geen uitzonderlijk geslaagd project is, maar dat, ondanks de punten van kritiek op de inhoud en de verwerkingsopdrachten, het materiaal goed te gebruiken is door een ervaren leerkracht die in staat is zelf aanvullingen toe te voegen.

Drs. H. Oattes geeft les op de basisschool en geschiedenis en staatsinrichting in het VO.