

KLEIO

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING VAN DOCENTEN IN GESCHIEDENIS EN STAATSRICHTING IN NEDERLAND

NR 4 | JUNI 2010 | JAARGANG 51



HOE TOETS JE ORIËNTATIE- KENNIS?

VOETBAL OP ROBBENEILAND

hoe sport Zuid-Afrika
bij elkaar bracht

KLEIO IN DE KLAS

HYPERINFLATIE

in Duitsland

'MUSSOLINI MOET ERUIT,

WANT DIE HEEFT GEEN SNOR'

vijf jaar Actief Historisch Denken

Maas van Egdom
voorzitter
(website en didactiek-
commissie, CEVO, contactper-
soon VGN-reizen)
Serenadestraat 19
2402 JD Alphen a/d Rijn
Tel. 0172 - 415 071
mvanegdom@ziggo.nl

Maud Knook
penningmeester
Ertskade 133
1019 ED Amsterdam
Tel. 020 - 418 55 10
piketknook@planet.nl

Wendy Hinke-Michels
secretaris
(commissie VAVO en havo/
vwo)
Anninksweg 72
7557 AH Hengelo
Tel. 074 - 242 96 86
mwhinke@hotmail.com

Ton van der Schans
(commissie Pabo, canon, LEMM)
Sporstraat 38
2411 EG Bodegraven
Tel. 0172 - 617 337
a.a.vanderschans@
driestar-educatief.nl

Marcel Nonhebel
Archimedesstraat 17
2517 RT Den Haag
Tel. 070 - 360 32 05
06 - 518 31 687
m.nonhebel@casema.nl

Martin Bezemer
(commissie vmbo)
Burg. van Oordtstraat 36
3851 JT Ermelo
Tel. 0341 - 556 240
mbezemer@groevenbeek.nl

Vincent Loth
(KNHG, vwo)
Heydenrijkstraat 100
6521 LS Nijmegen
024 - 323 32 12
v.c.loth@xmsnet.nl

Berichten voor de VGN Bestuur kunt u mailen of opsturen aan de
secretaris, Wendy Hinke. Kleio is het blad van de Vereniging van
docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN).
Leden ontvangen het gratis. Wilt u lid worden? Aanmelding is
mogelijk via de VGN-site.

VGN giro: 128701 t.n.v.
penningmeester VGN Stiens

Website: www.vgnkleio.nl

Joke Noordstrand
hoofdredacteur
Lorentzplein 18
2012 HG Haarlem
Tel. 023 - 532 99 04
j.noordstrand@worldmail.nl

Hans Pols
secretaris
Van Aerssenstraat 140
2582 JT Den Haag
Tel. 070 - 350 13 80
j.pols@penta.nl

Daan Schuijt
Jan Luykenlaan 291
2332 DH Leiden
Tel. 071 - 572 79 82
d.schuijt@fioretti.nl

Ramses Peters
Stieltjesstraat 35
6511 AJ Nijmegen
Tel. 06 - 14 31 86 09
ramsespeters@gmail.com

Robert Boonstra
Blokstraat 40
8012 AZ Zwolle
Tel. 06 - 142 88 807
re.boonstra@windesheim.nl

Ger van der Drift
Bouwlust 193
3162 SB Rhooon
Tel. 010 - 481 22 43
g.vanderdrift@penta.nl

Anny Hartgerink
Aa-park 10
8032 CS Zwolle
Tel. 038 - 453 35 13
a.hartgerink-deleeuw@
planet.nl

Juul Lelieveld
eindredacteur
Kastanjelaan 4
6533 BD Nijmegen
Tel. 024 - 360 22 83
redactie@juul.nl

Kleio is een uitgave van de VGN

Uitgeverij School BV
Opmaak: FIZZ reclame +
communicatie
Druk: Drukkerij Ten Brink, Meppel

ISSN 0165-6449

Kopij voor de Kleiokrant kunt u sturen
naar redactie@vgnkleio.nl.
Neem voor informatie over adverteren
in Kleio contact op met Joke Noord-
strand a.i.

COLOFON

Contributies 2010

• Salaris t/m LB6	€ 60,-
• Salaris vanaf LB7	€ 70,-
• Docent met drie of meer vakken	€ 45,-
• Baan van minder dan 0,6 fte	€ 50,-
• Kennismakingslid	€ 35,-
(alleen voor studenten)	
• Buitengewone leden, pensioen, VUT	€ 55,-
• Partnerlidmaatschap	€ 80,-
Abonnement:	
• Binnenland	€ 71,-
• Buitenland, Europa	€ 75,-
• Buitenland, overig	€ 85,-
• Losse nummers	€ 12,-
<i>incl. verzendkosten</i>	

Leden- en abonnementenadministratie

Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlansdyk 50
9051 DH Stiens
Tel 058 - 257 54 47
Fax 058 - 257 39 99
henk_adema@hotmail.com

VAN DE REDACTIE

Wim Rongen - oud hoofdredacteur van
Kleio - plaatst het wereldkampioen-
schap voetbal in historisch perspectief,
net als Ramses Peters die in de bespre-
king van de film *Invictus* ingaat
op hoe Nelson Mandela het wereldkam-
pioenschap rugby inzette om de kloof
tussen blank en zwart te overbruggen.
In maar liefst drie artikelen wordt na-
gedacht over de implementatie van de
tijdvakken van De Rooij en bijbeho-
rende 49 kenmerkende aspecten in het
centraal examen havo/vwo.
Allereerst bericht Daan Schuijt in 'Komt
Razende Roeland tot rust?' over de
resultaten van de netwerknascholing ori-
ëntatiekennis van het ICLON in combi-
natie met het verslag van de regiobijeen-
komst van de VGN in Amsterdam.
Vervolgens doen de lerarenopleiders
Albert Logtenberg en Marcel van

Riessen aan de hand van een uitgebreid
schema verslag van hun onderzoek naar
toetsing van oriëntatiekennis in praktijk.
Een voorzichtige conclusie is onder an-
dere dat het leerlingen ontbrak aan een
referentiekader. Misschien hadden ze het
kader wel uit hun hoofd geleerd, maar
waren ze niet in staat het toe te passen in
een andere historische context.
Tot slot komt Stephan Klein met een
reparatievoorstel hoe oriëntatiekennis
- ondanks de tekortkomingen van het
tijdvakkenstelsel - daadwerkelijk het
best getoetst kan worden.
Als afsluiter een overzichtartikel van
Harry Havekes e.a. over vijf jaar Actief
Historisch Denken.

Veel leesplezier!

Joke Noordstrand



4



De beurt aan Afrika

Het wereldkampioenschap voetbal in Zuid-Afrika

WIM RONGEN

12



Komt razende Roeland tot rust?

Verslag VGN-bijeenkomst Amsterdam en docentennetwerk ICLON

DAAN SCHUIJT

17



Je in tijd oriënteren is ook historisch redeneren

Handreikingen voor het toetsen van oriëntatiekennis

ALBERT LOGTENBERG EN MARCEL VAN RIESSEN

24



Centrale examinering geschiedenis: een pleidooi

Hoe oriëntatiekennis in het CSE het best getoetst kan worden

STEPHAN KLEIN

42



Actief Historisch Denken

Vijf jaar werkvormen die leerlingen stimuleren om historisch te denken

HARRY HAVEKES, JAN DE VRIES, ARNOUD AARDEMA

EN VERDER

- 10 Kleioskoop: *Invictus*
- 26 Boeken
- 27 Museumnieuws: Techniekmuseum Twente
- 30 Recensies
- 38 Boek van de maand: *Politicus uit hartstocht.*
Biografie van Pieter Jelles Troelstra
- 40 Kleio in de klas
- 47 Kleiokrant

De beurt aan Afrika

HET WERELDKAMPIOENSCHAP VOETBAL IN ZUID-AFRIKA

Voetbal is onder de zwarte bevolking van Zuid-Afrika al decennia de belangrijkste sport. Dit jaar is het wereldkampioenschap in Zuid-Afrika. Drie onlangs verschenen boeken behandelen de verhouding tussen sport en samenleving in dit meest zuidelijke Afrikaanse land.

▷ Uitgever in: David Goldblatt, *The ball is round, a global history of football*, London 2006, p. 479 – 510. In dit boek zijn nog twee hoofdstukken aan het voetbal in Afrika gewijd.

▷ De pasjeswet hield in dat alle zwarte Zuid-Afrikanen van 16 jaar en ouder altijd hun pas moesten tonen als een agent of ambtenaar daarom vroeg. Doel was te voorkomen dat zwarte Zuid-Afrikanen gingen wonen in de krottenwijken bij de blanke steden, omdat ze hun woonplaats waren ontvlucht vanwege de armoede. Het PAC (Pan Africanist Congress, een anti-Apartheid beweging) riep op tot een boycot, die aansloeg.

Egypte was het eerste Afrikaanse land dat aan internationale voetbaltoernooien meedeed. In 1920 nam het deel aan de Olympische Spelen in Antwerpen (uitgeschakeld in de eerste ronde), in 1928 werd het in de halve finales uitgeschakeld door Argentinië en in 1934 was het land aanwezig op het wereldkampioenschap in Italië (uitgeschakeld in de eerste ronde).

Op het congres van de FIFA (Fédération Internationale de Football Association) in 1953 waren slechts vier onafhankelijke Afrikaanse landen aanwezig. In 1956 werd voor het eerst een vertegenwoordiger van Afrika lid van het Uitvoerend Comité van de FIFA. De eerste Afrika Cup zou in datzelfde jaar in Egypte gehouden worden, maar de Suez-crisis van dat jaar verhinderde dit. De stadions van grote Egyptische clubs als Zamalek en Al-Ahly werden als veldhospitaal gebruikt. Het toernooi werd een jaar later in Soedan gespeeld, met Egypte als winnaar. Er waren slechts drie deelnemers (Egypte, Soedan en Ethiopië). Zuid-Afrika, de beoogde vierde deelnemer, werd uitgesloten van het toernooi, nadat het had

Bij een demonstratie op 1 maart van dat jaar, tegen de pasjeswetten², vielen 69 doden toen de politie op de demonstranten begon te schieten. De politie verklaarde dat het uit zelfverdediging was gebeurd. De meeste doden waren echter in de rug getroffen. De strijd tegen de Apartheid werd feller en de Zuid-Afrikaanse regering reageerde met zware represailles. Het ANC en het PAC (Pan Africanist Congress) werden tot verboden organisaties verklaard. De leider van het PAC werd gevangengezet. In 1963 werden Nelson Mandela en andere belangrijke leiders van het ANC tot levenslang veroordeeld en op Robbeneiland gevangengezet. Dat eiland was in 1961 ingericht als 'maximum security prison' voor politieke gevangenen en voor zware misdadigers. Pas in 1988 verliet Mandela het eiland en in februari 1990 werd hij definitief vrijgelaten. Ook tientallen 'gewone' ANC-leden werden opgepakt en tot lange gevangenisstraffen op Robbeneiland veroordeeld. Onder barre omstandigheden – slecht

'De wil om te voetballen was sterker dan de ideologische verschillen tussen aanhangers van het ANC en PAC'

aangegeven wel een blank en een zwart team te kunnen sturen, maar geen gemengd team. In 1961 werd Zuid-Afrika vervolgens uit de CAF (Confederation of African Football) gestoten vanwege de Apartheid.¹

De boycot

De boycot van Zuid-Afrika van deelname aan de Afrika Cup kwam niet uit de lucht vallen. Na de gebeurtenissen bij Sharpeville in 1960 had het ANC (African National Congress) haar koers van geweldloosheid laten varen.

eten, slechte huisvesting, zwaar lichamelijk werk in de steengroeve en racistische gevangenisbewaarders – probeerden zij te overleven.

Ter gelegenheid van de inauguratie van Jacob Zuma als nieuwe president van Zuid-Afrika op 9 mei 2009 verscheen in een Nederlandse vertaling *Meer dan een spel. Voetbal vs. Apartheid*, in 2008 al verschenen in het Engels. *Meer dan een spel* vertelt de geschiedenis van de op Robbeneiland opgerichte voetbalcompetitie.

Voetbalcompetitie op Robbeneiland

De politieke gevangenen op Robbeneiland eisten in 1964 dat zij een voetbalcompetitie mochten opzetten. Na drie jaar strijd met de gevangenisdirectie werd hun wens vervuld. De wil om te voetballen was ook sterker gebleken dan de ideologische verschillen tussen aanhangers van het ANC en PAC. De teams werden samengesteld op basis van niveau en niet op basis van politieke ideeën. Iedereen was ervan overtuigd dat sporten een belangrijk wapen tegen de gevolgen van lange gevangenisstraffen, geestelijke leegte en apathie was. De druk op de gevangenisdirectie was ook van buitenaf opgevoerd. De FIFA verbood Zuid-Afrika in 1961 deel te nemen aan kwalificatiewedstrijden en om vriendschappelijke wedstrijden tegen andere landen te houden. In 1963 werd dat verbod door de voorzitter van de FIFA, de Engelsman Stanley Rous teruggedraaid. Hij had geconstateerd dat de 'kleurlingen in Zuid-Afrika tevreden zijn met de huidige verhoudingen'.³ Maar een jaar later werd de boycot weer van kracht verklaard, onder druk van Oostbloklanden en vertegenwoordigers uit Afrika en Azië. Zuid-Afrika kreeg ook geen uitnodiging voor de Olympische Spelen van Tokio in 1964. De Zuid-Afrikaanse regering had de binnenlandse oppo-

sitie stevig in de greep, maar maakte zich zorgen over de dreigende isolatie op sportief gebied. Om zichzelf van een andere kant te tonen, kreeg het internationale Rode Kruis toestemming om Robbeneiland te bezoeken. Deze instantie had aan de Zuid-Afrikaanse regering het verzoek gedaan om het eiland te bezoeken, nadat de blanke politica Helen Suzman, die namens de Progressive Party in het parlement zat, regelmatig gewezen had op de erbarmelijke omstandigheden waarin de politieke gevangenen verkeerden op Robbeneiland.

In december 1967 kregen de gevangenen toestemming op zaterdag een half uurtje te voetballen. Zij zetten een, op officiële FIFA-regels (die in de plaatselijke bibliotheek voorhanden waren) steunende, competitie op, compleet met wedstrijdsecretariaat, bezwarencommissies, etcetera. Het werd een bloeiende competitie, met na verloop ook 'normale' gebeurtenissen: klachten over falende scheidsrechters, onsportieve acties, gestaakte wedstrijden, fabuleuze doelpunten, en een echte rel toen de grote favoriet *Atlantic Rangers* door een outsider werd uitgeschakeld in de eerste bekeronde.

Begin jaren zeventig kwam de competitie in problemen doordat het aantal spelers terugliep: te oud om

Meer dan een spel, 
p. 61



 De gevangenis op Robbeneiland. In december 1967 kregen de gevangenen toestemming op zaterdag een half uurtje te voetballen. Zij zetten een competitie op die steunde op officiële FIFA-regels (die waren in de plaatselijke bibliotheek voorhanden).

▷ In juni 1976 kwamen scholieren in Soweto in verzet tegen een onderwijshervorming die bepaalde dat ook op zwarte scholen lessen alleen in het Afrikaans gegeven mochten worden. Tot dan toe was dat in het Engels. Niet alleen was het onderwijs op zwarte scholen al van een lager niveau omdat de regering te weinig geld aan dit onderwijs uitgaf, de slaagkansen werden nu nog geringer.

▷ Zie ook mijn hoofdstuk in Jos Venner en Boris Prickarts (red.), *Pharos geschiedenis voor de tweede fase vwo*, hfdst. 8 over Zuid-Afrika, par. 4, p.215-221 'Een team, één land', met o.a. een foto van Nelson Mandela in het voetbalshirt van Zuid-Afrika, ThiemeMeulenhoff, tweede druk, Utrecht/Zutphen 2003.

▷ Respectievelijk in: NRC Handelsblad CS 5 maart 2010, Het Parool 3 maart 2010 en Historisch Nieuwsblad maart 2010, p. 90-91.



Het wereldkampioenschap rugby 1995 dat de natie verenigde. Mandela, in Springbokkenschirt, overhandigt de wereldcup aan Pienaar, luid toegezongen door een publiek dat vooral uit Afrikaners bestond.

te voetballen, gevangenisstraf afgelopen, gebrek aan nieuwe lichten. De Soweto-opstand van scholieren en studenten van 1976, waar volgens schattingen 500 doden vielen, leidde tot harde maatregelen van de Zuid-Afrikaanse regering, die steeds meer geweld nodig had om de orde te handhaven.⁴ Ook nu werden veel tegenstanders naar Robbeneiland overgebracht en velen van hen namen aan de voetbalcompetitie deel. Na de afschaffing van de Apartheid werd Zuid-Afrika weer toegelaten tot de internationale sportpodia. Overtuigd van de rol die sport kon spelen in de verzoening tussen blank en zwart, haalde de Zuid-Afrikaanse

'Maar in 1995 lukte alles: Zuid-Afrika werd wereldkampioen en de Springbokken leerden het hele volkslied zingen'

regering in 1995 het wereldkampioenschap rugby naar Zuid-Afrika en in 1996 de Afrika Cup voetbal⁵. Beide werden ook nog gewonnen door de Zuid-Afrikanen.

Eerst rugby

Nelson Mandela en de wedstrijd die een volk verenigde gaat over het wereldkampioenschap rugby van 1995. Toen Mandela in februari 1990 werd vrijgelaten, wist hij dat zijn partij, het ANC, de verkiezingen zou winnen. Hij wist ook dat zijn regering op veel verzet kon rekenen, van blank en van zwart, van de Afrikaner Weerstandsbeweging,

van de Inkatha-beweging van Buthelezi en van groepen in het leger. Hij hoopte door het organiseren van het wereldkampioenschap rugby (de sport van de blanken en dan vooral de Boeren) in 1995 voor afleiding maar ook voor meer eenheid te kunnen zorgen. Carlin beschrijft op meeslepende wijze het verloop van dit wereldkampioenschap. Treffend schetst hij hoe de rugbyers proberen het volkslied te leren zingen. Ten tijde van de Apartheid waren er in feite twee volksliederen: *Die Stem van Suid-Afrika* van de Afrikaners en *Nkosi Sikelele iAfrika* (Heer, Zegen ons Afrika) van het ANC. Na het opheffen van de Apartheid werden die twee

liederen aan elkaar geplakt. Maar de blanken vertikten het om het ANC-lied te zingen, en de zwarte bevolking associeerde *Die Stem* met het verleden en zong dit lied dus niet. Maar in 1995 lukte alles: Zuid-Afrika werd wereldkampioen en de *Springbokken* (bijnaam van de Zuid-Afrikaanse rugbyers) leerden het hele volkslied zingen. Mandela, gekleed in het groene Springbokkenschirt, werd luid toegezongen door het vooral uit Afrikaners bestaande publiek.

Carlin beschouwt Mandela als een buitengewoon groot politicus. Hij geeft als voorbeeld dat Mandela al tijdens zijn gevangenschap op Robbeneiland Afrikaans leerde en alles wilde weten over het rugby en daardoor begreep welke indruk de internationale boycot van het Zuid-Afrikaanse rugby op de Afrikaners maakte. Mandela is volgens Carlin ook een charmeur, die zijn tegenstanders manipuleerde. Mandela heeft niks met De Klerk, maar wordt in ieder geval in dit boek maar drie keer boos op hem. Het boek stopt na de finale – een tevreden Mandela gaat lekker vroeg naar bed.

Carlin schrijft een succesverhaal – en stopt bewust op dat moment. Mandela is geslaagd op de korte termijn. Of dat op de lange termijn ook zo is, vraagt Carlin zich niet af. Van zijn boek is een film gemaakt, *Invictus*, geregisseerd door Clint Eastwood. Morgan Freeman speelt Mandela (en kreeg terecht een Oscarnominatie), Matt Damon is Pienaar, de aanvoerder van de Springbokken. De recensies liggen voor de hand: 'je moet een enorme macho zijn om het niet droog te houden', 'het is duidelijk dat Eastwood de geweldloze aanpak van Mandela bewondert' en 'De heilige Nelson Mandela. Ouderwetse film staat stijf van de bewondering'.⁶

Nu voetbal

Voor Zuma en Tshwete mag het voetbal op Robbeneiland



dan wel van zeer groot belang geweest zijn, vraag is of de wereldkampioenschappen voetbal Zuid-Afrika zullen brengen wat men er van verwacht. Als we Milikowski en Hoekstra mogen geloven, is het antwoord ontken- nend. De twee journalisten schreven een soort reisboek, waarin onderzoek en reportages elkaar op een prettige wijze aflossen. Zuid-Afrika verwacht een drietal zaken aan het wereldkampioenschap over te houden: een economische impuls, imagoverbetering en meer eenheid onder de bevolking.

Milikowski en Hoekstra citeren Jan Willem Veldhuijsen, hoogleraar aan de UvA, die namens Pricewaterhouse- Coopers betrokken was bij de *bid* van o.a. Londen voor de Olympische Spelen. Hij is heel duidelijk: 'Voor het geld hoeft je het niet te doen. Natuurlijk weten de over- heden en de organisatiecomités dat er niet echt sprake is van dat soort positieve economische effecten. En wij weten dat ook. Maar het is nu eenmaal regel dat je dat vooraf wel voorspelt om draagvlak te creëren en om de uitgaven te kunnen verantwoorden'.⁷

De zwarte bevolking hoopt wat aan het wereldkampi- oenschap te verdienen, door kamers te verhuren, sou- venirs te verkopen, werk te vinden bij de bouw van sta- dions. Maar de vraag is of er wel zoveel supporters uit Europa komen als wordt voorspeld – de eerste geluiden over tegenvallende kaartverkoop zijn er al. En als de supporters al komen, gaan ze dan naar de kamerverhu- rende plaatselijke bevolking? Souvenirs verkopen vlakbij de stadions zal er niet bij zijn. Het businessmodel van de FIFA laat weinig ruimte voor plaatselijk initiatief. Het is de FIFA die bepaalde waar de stadions moesten komen. En dus kreeg Kaapstad niet het stadion dat het wilde, vlakbij de townships waar de zwarte voetbal- fans wonen en waar de voetbalclubs zitten. Wat begon met een kleine renovatie van het bestaande Newlands Stadion eindigde met de bouw van het Green Point Sta- dion. Kosten 400 miljoen, voor een stadion waar maar één wedstrijd wordt gespeeld. Meerdere stadions liggen op plekken waar de zwarte bevolking niet kan komen omdat de vervoerskosten te hoog zijn. Waarbij het ook nog eens de vraag is of de zwarte bevolking de kaartjes voor de wedstrijden kan betalen.

Ter gelegenheid van het wereldkampioenschap worden wegen in de speelsteden verbreed, worden nieuwe openbaarvervoerssystemen ingevoerd en de vliegvelden van Johannesburg en Kaapstad uitgebreid. Dat zijn wel nuttige investeringen volgens economen. Maar de conclusie is helder: de enige grootverdiener zal de FIFA zijn.

Zuid-Afrika wil de wereld dolgraag laten zien dat de Apartheid verleden tijd is, dat het land meer te bieden



heeft dan criminaliteit en aids. Daarom wil men zo graag grote sportevenementen. Maar de kosten die daar- aan verbonden zijn, gaan ten koste van investeringen die noodzakelijk zijn om de armoede te bestrijden. En criminaliteit en aids zijn er nog steeds.

Vooruitgang

Het WK rugby van 1995 was een historisch hoogtepunt, zoals Carlin aangeeft. Maar volgens Scarlett Cornelis- sen van de Universiteit van Stellenbosch, was dat 'een unieke combinatie van factoren, die leidden tot die uitbarsting van vreugde. We hadden twee jaar van onrust achter de rug, een burgeroorlog had op de loer gelegen en toen was Mandela ineens daar om het vuur te blussen en het volk te verzoenen. Dat kwam allemaal samen in dat WK rugby. Maar dat moment komt nooit meer terug'.⁸

In de 15 jaar sinds het WK rugby is veel hetzelfde ge- bleven voor de zwarte bevolking. Alle beloftes van Man- dela, Mbeki en nu Zuma ten spijt. Er is wel een nieuwe zwarte middenklasse gekomen, maar aan de onderkant van de economie is niks veranderd. Nog steeds zijn de steden bomvol, de werkloosheid is torenhoog evenals het drank- en drugsgebruik in de steden. Honderddui- zenden sterven aan aids en een leven meer of minder maakt niet uit.

Van het voetbalelftal van Zuid-Afrika, Bafana Bafana ('Onze jongens' in het Zoeloe), wordt ook niet al te veel verwacht. Ze wisten zich onlangs niet voor de Afrika Cup te plaatsen. Als de resultaten achterwege blijven, zal ook daar geen bindende werking van uit gaan. Een behoorlijk aantal voetballers op Robbeneiland bekleed-



Het Green Point Stadium in Kaapstad. De FIFA bepaalde de locatie van de stadions en dus kreeg Kaapstad niet het stadion dat het wilde, namelijk vlak- bij de townships en dus de voetbalfans.

De droom van Zuid- Afrika, p. 117. ◀

De droom van Zuid- Afrika, p. 59. ◀

► NRC Handelsblad, 11 februari 2010.

de later topposities in het nieuwe Zuid-Afrika. Tshwete werd minister van Sport en Recreatie, Lekota minister van Defensie en de geduchte verdediger Jacob Zuma is in mei 2009 beëdigd als president van Zuid-Afrika. Zowel Tshwete als Zuma zijn nauw betrokken geweest bij het naar Zuid-Afrika halen van de wereldkampioenschappen voetbal.

De hele wereld is benieuwd of Zuid-Afrika een paar stappen vooruit gaat zetten. Ter gelegenheid van het feit dat het 20 jaar geleden is dat Mandela weer vrij kwam, verschenen er in verschillende Nederlandse kranten beschouwingen. In een daarvan stelt ex-president De Klerk dat er weliswaar nog van alles niet in orde is, maar de problemen in de periode 1985-1992 veel groter waren. Er is volgens De Klerk een functionerende constitutionele democratie, iedereen heeft dezelfde fundamentele rechten, er is 17 jaar lang economische groei geweest en de relaties tussen de verschillende rassen zijn over het algemeen goed.⁹ Hij constateert

dus vooruitgang – de vraag is of dit voor iedereen in Zuid-Afrika geldt en of de buitenwereld daar genoeg mee neemt.

LITERATUUR

John Carlin, **Nelson Mandela en de wedstrijd die een volk verenigde**. (Utrecht/Antwerpen: Kosmos 2008), 288 blz., € 19,95.

Chuck Korr & Marvin Close, **Meer dan een spel. Voetbal vs apartheid**. (Amsterdam: Carrera 2009), 271 blz., € 19,90.

Floor Milikowski & Evelien Hoekstra, **De droom van Zuid-Afrika. Achter de schermen bij het WK 2010**, Amsterdam: Carrera 2009), 191 blz., € 17,90.

(advertentie)

EXCURSIE BUITENPLAATS TROMPENBURG

Begin het nieuwe schooljaar goed door op zondag 5 september de Trompenburg te bezoeken. Dit buitenhuis werd in de zeventiende eeuw gebouwd in 's-Graveland voor de Hollandse zeeheld admiraal Cornelis Tromp. Bij het afkrabben van driehonderd jaar aanslag en verf bleken de oorspronkelijke schilderijen die Tromp uitkoos nog intact te zijn.

Vanwege het bijzondere en deels kwetsbare karakter is de Trompenburg slechts beperkt toegankelijk voor publiek. Tijdens de excursie vertelt een specialist van het Rijksmuseum u meer over de geschiedenis van deze uitzonderlijk mooi bewaard gebleven locatie.

WANNEER: ZONDAG 5 SEPTEMBER

Kosten: € 25, inclusief lezing, lunch en rondleiding

Aanmelden: er is een beperkt aantal plaatsen beschikbaar, aanmelden kan via m.schuitema@kpnmail.nl. Programma ontvangt u na aanmelding.





Nascholingsconferentie 2010

De opleiding Geschiedenis van de Erasmus Universiteit Rotterdam organiseert de jaarlijkse nascholingsconferentie met als CE-thema:

Dynamiek en Stagnatie in de Republiek

Vrijdag 1 oktober 2010, Nationaal Onderwijsmuseum Rotterdam
9.00 – 17.00 uur

Prof. dr. Alex van Stipriaan (Koninklijk Instituut voor de Tropen, EUR)
Slavernij en de Republiek

Dr. Filip Vermeylen (Erasmus Universiteit Rotterdam)
Kennisoverdracht en culturele transmissie in de Lage Landen

Prof. dr. Robert von Friedeburg (Erasmus Universiteit Rotterdam)
Botsende verhoudingen: Burger en overheid in de Republiek

Dr. Oscar Gelderblom (Universiteit Utrecht)
Geld in de Gouden Eeuw

Workshops (verzorgd door het Instituut voor Leraar en School)

Drs. Arnoud Aardema: *Dynamiek in de klas*

Drs. Koen Henskens: *Dynamiek en stagnatie in visuele bronnen*

Drs. Jan de Vries: *Examenvragen en leerlingenantwoorden*

Drs. Remi Hartel: *Link-it in de Republiek*

De kosten voor participatie zijn € 125,- per persoon. Deze dekken de volledige dag inclusief koffie/thee, lunch, onderwijsmateriaal, certificaat van participatie en de afsluitende borrel.

Meer informatie en aanmelding:

fhk.eur.nl/nascholing

nascholing@fhk.eur.nl

In samenwerking met:

Radboud Universiteit Nijmegen



ERASMUS UNIVERSITEIT ROTTERDAM



nationaal
onderwijsmuseum

'Alles sal reg kom'

HOE SPORT KAN VERBROEDEREN

In 1995 veroverde het Zuid-Afrikaanse rugbyteam in eigen land geheel tegen de verwachtingen in de wereldtitel. De film *Invictus* van Clint Eastwood laat zien hoe Nelson Mandela het wereldkampioenschap rugby inzette om de kloof tussen blank en zwart te overbruggen.

RAMSES PETERS

11 februari 1990: onder de neergaande zon spelen gespierde blanke blonde jongens in kaki-broeken op een vers gemaaid grasveld een fanatieke pot rugby. Aan de andere kant van de weg, achter een gammel hekwerk, rennen zwarte kinderen in vodden enthousiast achter een bal aan. Dan rijden er vijf auto's langs, waarvan in één de net vrijgelaten Nelson Mandela zit. De donkere jongens sprinten naar het hek 'Madiba, Madiba' (een eretitel van Mandela's clan) juichend. De reactie aan de overkant is veel minder enthousiast: 'Remember this as the day our country went to the dogs.'

De openingsscène uit *Invictus* geeft het beeld van Zuid-Afrika ten tijde van Mandela's vrijlating; hoewel de regering de Klerk met de vrijlating van Mandela en de opheffing van het verbod op het ANC een volgende stap in de afschaffing van apartheid had gezet, was het geenszins zeker dat blank en zwart in de toekomst vreedzaam met elkaar zouden samenleven. De blanke Afrikaners vreesden het verlies van hun privileges, maar meer nog de wraak van de zwarte meer-

derheid voor de gruweldaden van het apartheidsregime. In de jaren daarop lag een burgeroorlog op de loer. Extreemrechtse Afrikaners, waaronder de onlangs vermoorde Eugène Terreblanche, afkomstig uit organisaties als de Afrikaner Weerstandsbeweging, verbonden zich in 1993 in de 'Boer People's Army'. Daarnaast was ook binnen de zwarte bevolking geen sprake van eenheid. De Inkatha Freedom Party van de Zulu's, onder leiding van oud-ANC lid Mangosuthu Buthelezi stond vijandig ten opzichte van het ANC.

Springboks

Als Mandela in 1994 begint aan zijn eerste termijn als president van Zuid-Afrika staat hij dan ook voor de zware taak de verschillende bevolkingsgroepen met elkaar te verzoenen; de blanken ervan te overtuigen dat hun angst onterecht is en zijn aanhangers ervan te weerhouden wraak te nemen voor het onrecht dat hen decennia lang is aangedaan. In *Invictus* is te zien hoe Mandela, gespeeld door Morgan Freeman, het wereldkampioenschap rugby in 1995 met succes inzet om



blank en zwart nader tot elkaar te brengen. Een gedurfde zet, omdat het embleem van het nationale rugbyteam, bijgenaamd de Springboks, geldt als één van de belangrijkste en meest gehate symbolen van apartheid. Rugby is een sport van blanken, zoals voetbal het domein van de zwarten is. Mandela gaat dan ook tegen zijn adviseurs in als hij besluit het rugbyteam ten volle te steunen en de gehate naam 'Springboks' in stand te houden. Hij neemt contact op met François Pienaar, de aanvoerder van het rugbyteam, gespeeld door Matt Damon, om deze ervan te overtuigen dat het succes van de Springboks

niet alleen van sportief, maar zeker ook van politiek belang is. Met aanvankelijke tegenzin trekken de rugbyers op presidentieel verzoek de townships in om daar aan kinderen rugbyclinics te geven om zo ook de zwarte bevolking achter het voornamelijk blanke rugbyteam te krijgen. Mandela op zijn beurt wint de rugbyers voor zich door al hun namen uit het hoofd te leren, zich de spelregels eigen te maken en zich te kleden in het trainingspak van de Springboks. En zijn verzoeningsstrategie werkt: op de dag dat Zuid-Afrika het onoverwinnelijk geachte team van Nieuw-Zeeland, ironisch vanwege hun tenue 'The All Blacks' genaamd, verslaat, zijn de tegenstellingen tussen blank en zwart even vergeten.

Weinig uitleg

In veel historische films verschijnt na het einde nog een kleine schriftelijke toelichting in beeld, waarin kort wordt verteld wat er nadien is gebeurd. Clint Eastwood volstaat met het tonen van originele rugbyfoto's bij de aftiteling. Inhoudelijk gezien is *Invictus* dan ook wat vlak: een Mandela-onemanshow, waarin de president vooral wordt neergezet als een wijze, vriendelijke oude man, die opvalt door zijn vergevingsgezindheid en zijn opmerkelijke interesse in zijn medemens. Daarnaast is er veel rugby. Wie goed oplet kan weliswaar met name in de eerste helft van de film nog wel een aantal interessante gebeurtenissen in het presidentschap van Mandela ontwaren, maar uitleg krijgen die gebeurtenissen niet. De besprekingen die Mandela bijvoorbeeld in Taiwan voert over mogelijke investeringen



in Zuid-Afrika dienen meer als decorum dan als onderdeel van de boodschap die Eastwood wil overbrengen. Wie *Invictus* in de klas wil gebruiken zal dan ook flink wat achtergrondinformatie voor en tijdens de film moeten geven.

Playing the enemy

Gelukkig is die achtergrondinformatie aanwezig in het boek *Playing the enemy. Nelson Mandela and the game that made a nation* van de Britse journalist John Carlin. *Invictus* is gebaseerd op het laatste gedeelte van dit boek. Ook Carlin steekt zijn bewondering voor Mandela niet onder stoelen of banken, maar benadrukt dat de vriendelijkheid en openheid van Mandela jegens blanken onderdeel zijn van de strategie van een politiek genie, die weet hoe hij de massa's moet manipuleren om deze achter

cot tegen Zuid-Afrika te voeren. Hoe Mandela tijdens zijn gevangenschap Afrikaans leerde om juist door op het gevoel van de blanken in te spelen hen voor zich te winnen. In de film wordt dit duidelijk als Mandela als nieuwe president zijn blanke medewerkers, die vreesden hun baan kwijt te raken, toespreekt: 'Alles sal regkom'.

Regenboognatie?

En is alles 'reg' gekomen? De sociaal-economische verschillen tussen blank en zwart zijn nog steeds enorm, ook op sportief gebied. 15 jaar na dato is rugby nog steeds een blanke sport. Voetbal is de sport voor zwart Zuid-Afrika en dat is te zien aan de Zuid-Afrikaanse selectie; ook daar is de regenboog aan volkeren niet te merken: Eén blanke speler. Maar daar ging het Mandela niet om, het ging hem om

'Rugby was een gehaat symbool van apartheid'

zijn ideeën te krijgen. Daarnaast wordt door Carlin uitgelegd wat Eastwood maar heel kort laat zien: hoe belangrijk rugby, veel belangrijker dan politiek, voor de meerderheid van de blanke bevolking was bijvoorbeeld en hoe het ANC daar tijdens het Apartheidsregime op inspeelde door de internationale sportboy-

wederzijds respect en saamhorigheidsgevoel. Een gevoel dat met de moord op Terreblanche weer onder druk is komen te staan. Met het WK-voetbal in eigen land zijn er echter ook weer kansen om als één land achter een team te staan. En ze komen Nederland pas op zijn vroegst in de halve finale tegen...

△
**Morgan Freeman
als Nelson Mandela
en Matt Damon als
François Pienaar.**

Komt razende Roeland tot rust?

VERSLAG VGN-BIJEENKOMST AMSTERDAM EN DOCENTENNETWERK ICLON

De discussie over de tien tijdvakken en kenmerkende aspecten is er een zonder eind. Men vindt maar moeilijk zijn weg met die ruim geformuleerde oriëntatiekennis. De tijdvakken passeren in vliegende vaart de revue, brengen niet de misschien gehoopte verdieping voor leerlingen en zijn lastig te toetsen. Hoe daar ooit een centraal examen uit moet komen, daar willen sommige leraren nog niet eens aan denken.

Ondanks alle zorgen en klachten zitten de collega's niet bij de pakken neer. Werkgroepen, netwerken en commissies zijn druk bezig de problemen in kaart te brengen en vooral oplossingen te bedenken. Hieronder een weergave van de werkzaamheden van een docentennetwerk dat onder voorzitterschap van Elise Storck (ICLON universiteit Leiden) op het Grotiuscollege in Delft samenkwam en van een VGN-bijeenkomst van de kring Amsterdam.

Oriëntatiekennis

In het nieuwe examenprogramma staan historisch besef (domein A) en de oriëntatiekennis (domein B) centraal. Historisch besef kennen we als de 'vaardigheden'. Leerlingen moeten zaken als (dis)continuïteit, standplaatsgebondenheid en oorzaak en gevolg kunnen hanteren.

'Hoe lang blijf je een pilotschool?'

Bronnen kunnen zij analyseren op betrouwbaarheid, bruikbaarheid en representativiteit. In het nieuwe programma passen zij dit toe op de tien tijdvakken en negenenvertig kenmerkende aspecten die samen de oriëntatiekennis vormen.

De commissie De Rooij bedoelde het als een raamwerk dat leerlingen in drie etappes (basisschool – onderbouw middelbaar onderwijs – bovenbouw middelbaar onderwijs) steeds meer inhoud weet te geven. De voorbeelden (van kenmerkende aspecten) waarmee het raamwerk

(van de tien tijdvakken) opgevuld wordt, zijn niet voorgeschreven. Leraren en leerlingen hebben daar zelf de hand in, voor zover alles historisch gezien correct aan de kenmerkende aspecten verbonden is. Naarmate het raamwerk steviger staat en de opvulling vordert, kunnen leerlingen zich beter oriënteren in de tijd en groeit het historisch besef.

Aan deze opvatting liggen twee gedachten ten grondslag. Enerzijds is er het idee van *spiral curriculum* van de Amerikaanse leerpsycholoog Jerome Bruner. Hij stelt dat leren beter gaat als kinderen al snel met de basisprincipes van een discipline kennismaken en die principes zelflerend steeds meer inhoud weten te geven. Hier komt het uitgangspunt van de tien tijdvakken en de herhaling vandaan.

Daarnaast zijn er de *fingertip knowledge* en *residue knowledge*, als metafoor ingebracht door de Engelse vakdidactica Christine Counsell. Door even met de vingers te knippen activeer je de *fingertip knowledge*. Dat is globale kennis die direct oproepbaar is, zoals bijvoorbeeld vooruitgangdenken, filosofen en salons bij het begrip Verlichting. De verdere invulling ervan, bijvoorbeeld weten wie de habitués in de salon van Madame Geoffrin waren, is *residue knowledge*: overblijvende detailkennis die bijdraagt aan begrip en inzicht van een bepaalde context, maar die naderhand vrij snel weg kan zakken.

In dit opzicht maakt de commissie De Rooij een vreemde draai. In de opvatting van Counsell is *residue*

knowledge kennis die als 'overblijfsel' op een afgesloten plek is opgeslagen en weer opgehaald wordt als het nodig is. De Rooij probeert het andersom: door het aanleren van voorbeelden bij de kenmerkende aspecten (*residue knowledge*) krijgen leerlingen een steeds beter beeld van de tien tijdvakken (*fingertip knowledge*). Zodoende manoeuvreert de oriëntatiekennis zich in een wat ongelukkige positie. Het is gestut door wetenschappelijke uitgangspunten, misschien vanuit de historische kant al meer, waarover vanuit de leerpsychologische kant het laatste woord zeker nog niet gezegd is. Daarnaast kennen de tien tijdvakken en kenmerkende aspecten weinig verplichte namen en gebeurtenissen, terwijl het nieuwe CSE de oriëntatiekennis wel toetst aan de hand van voorbeelden.

Lespraktijk

Acht scholen doen als *pilot*-school mee aan het nieuwe CSE. Zij zijn best tevreden over het werken met het

programma en het havo-examen (het eerste vwo-examen moet op het moment van schrijven nog afgenomen worden). Dat komt misschien ook omdat zij als groep vrij veel contact met elkaar hebben en door vakdidactici gevolgd worden (onder andere Arie Wilschut van de Hogeschool van Amsterdam). Wel dringt zich onderhand de vraag op voor hoe lang zij nog *pilot*-school zijn. In mei 2010 zijn er de eerste vwo-examens nieuwe stijl, maar of het nieuwe programma de norm wordt, is onduidelijk.

De meest kritische geluiden komen van de grote groep scholen die de tien tijdvakken als SE-onderdeel behandelt en twee landelijke thema's als CSE-onderwerp heeft. In maart komt een groep collega's in Amsterdam bijeen om te praten over de tien tijdvakken. Zij geven de algemene gevoelens goed weer waarbij aan de praktische uitvoerbaarheid weinig aandacht lijkt te zijn besteed. Op havo is het programma overvol en jassen we de tijdvakken er in één jaar doorheen, terwijl er voor het vwo

juist te weinig diepgang is. Het beoogde effect van oriëntatie in de tijd komt daardoor maar gedeeltelijk uit de verf. Bovendien is het de vraag of het historisch besef, de andere poot van het nieuwe programma, nu wel zoveel beter wordt. Leraren hebben het gevoel hun leerlingen 49 keer een nieuw 'dingetje' te laten leren, zonder dat er, wegens tijdgebrek, veel aandacht is voor de dwarsverbanden door de tijd of met een andere omgeving dan Europa. Geschiedenis verwordt op deze manier tot een langlopende geïllustreerde tijdbalk, in plaats van een echt schoolvak. Ondertussen vraagt de schoolleiding, buiten alle vakontwikkeling om, tastbare producten op basis waarvan de leerlingen getoetst worden. Gevolg is dat de kenmerkende aspecten vaak ook nog eens opgeknipt worden in een toetsje hier, een werkstukje daar met nog een groepspresentatie tussendoor.

Lesmethoden

De schoolboekenschrijvers lijken hun draai ook nog niet gevonden te hebben. Er bestaat nog geen toverformule om de tijdvakken te didactiseren. Ook hier wrekt zich het algemene karakter en het gebrek aan verplichte namen en gebeurtenissen. De kenmerkende aspecten



zijn te veel losse bouwstenen in plaats van gemetselde muren.

De rode draden aan de hand waarvan je een groot verhaal (en dus een lesboek) kunt componeren, zitten te zeer verstopt in het weefsel. De opkomst, bloei en het verval van het Romeinse Rijk (van Karel de Grote / van de Islam / van de Renaissance / van de Franse Revolutie / van de Industriële Revolutie / van de Eerste en de Tweede Wereldoorlog) met een politieke, religieuze, economische en cultureel-mentale onderlegger zijn slechts sporadisch te herkennen. Vaak wordt een grote ontwikkeling in één paragraaf uitgelegd met de nadruk op een van de genoemde onderleggers.

De ene methode hanteert nu de tijdvakken en kenmerkende aspecten wel als leidraad, maar niet als korset. In plaats van ieder aspect aan de hand van een voorbeeld uit te leggen, staat de context van een tijdvak veel meer centraal. Daarbinnen zijn er allerlei zij- en omwegen die het raamwerk opvullen. Met name voor de havisten blijkt dat te hoog gegrepen.

Andere methoden behandelen wel keurig de 49 kenmerkende aspecten, maar krijgen daardoor meer het karakter van een geïllustreerde jeugencyclopedia dan

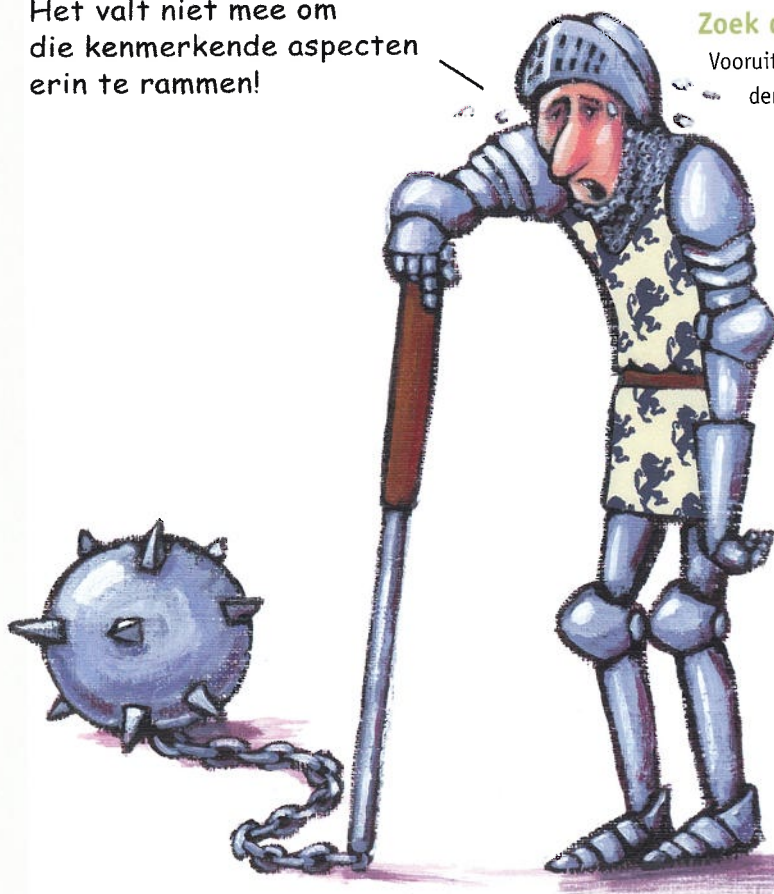
van een samenhangend geschiedenisboek. Hoewel beter gestructureerd en dus beter hanteerbaar voor havisten, krijgen leerlingen toch een beeld van de geschiedenis als een lange ketting waar zij iedere keer een nieuw kraaltje aanrijgen.

Toetsing

Wie de stofomschrijving van het examen oude en nieuwe stijl naast elkaar legt, ziet vrij snel de problemen waarvoor de examenmakers zich gesteld zien. Behalve de kapstok van de tijdvakken, is er geen uitgewerkt programma waarvan het Cito weet dat alle leraren en leerlingen het behandeld hebben. Dat maakt het moeilijk een valide toets te maken. Bovendien kunnen antwoordmodellen niet 'sluitend' geformuleerd worden, als de eindtermen dat ook niet zijn. Dat raakt aan de betrouwbaarheid van de toets.

Tenslotte kun je je afvragen wat het voor de positie van het vak betekent als niet met zekerheid te stellen is dat alle leerlingen op school geleerd hebben wie Caesar, Napoleon en Hitler waren. Het gaat dan niet alleen om de maatschappelijke status, maar ook om de opleiding van toekomstige geschiedenisleraren die met dit programma zijn opgevoed.

Het valt niet mee om die kenmerkende aspecten erin te rammen!



Illustratie: Hanneke van Broekhoven

Zoek de tijdvakken

Vooruit, genoeg gemopperd. De tijdvakken bieden wel degelijk mogelijkheden tot zinvol, leerbaar en haalbaar geschiedenisonderwijs. De eerste suggestie is, vooral in de bovenbouw havo, te kijken naar wat er al is. Een groot deel van de tijdvakken en kenmerkende aspecten is namelijk gewoon opgenomen in het programma zoals dat er nu met de twee thema's en het verplichte onderdeel staatsvorming en politieke geschiedenis ligt. Het thema *Dynamiek en stagnatie*, dat zich uitstrekt van de vijftiende tot de achttiende eeuw, behandelt met de opkomst, bloei en ondergang van de Republiek het merendeel van de kenmerkende aspecten van de tijdvak vijf (ontdekkers en hervormers), zes (regenten en vorsten) en zeven (pruiken en revoluties). De VGN doet deze suggestie in Kleio 1 2010 voor het Vavo.

Er zijn drie aspecten die op het eerste gezicht buiten de boot vallen: negentien en twintig over de Renaissance en 23 over

het streven van vorsten naar absolute macht. Wat betreft de Renaissance zou je bijvoorbeeld het spoor van Craig Harbinson *The art of the northern Renaissance* kunnen volgen (onder andere Vlaamse Primitieven als Van Eyck en Memling, maar ook andere schilders als Bosch, Breughel en Dürer). Bij de uitleg over de mercantilistische maatregelen in Frankrijk die bijdroegen aan de

dat de leerlingen in de derde klas uitgebreid behandeld hebben. Op basis hiervan zou je er bijvoorbeeld voor kunnen kiezen om aan het einde van het voorexamenjaar de chronologie even los te laten en met de twee wereldoorlogen aan de slag gaan. De rest van het jaar heb je dan je handen vrij om de eerste vier tijdvakken ruimschoots aan bod te laten komen.

'Het besluit om te werken met de tijdvakken wordt ervaren als een top down-beslissing'

stagnatie in de Republiek is een natuurlijke verbinding met het absolutisme van Lodewijk XIV te maken. Het thema *Dekolonisatie in Vietnam* kan – met een klein beetje uitbreiding – ook een flink aantal kenmerkende aspecten uit de tijdvakken acht (burgers en stoommachines), negen (wereldoorlogen) en tien (televisie en



computer) beslaan. De specifiek Europese of Nederlandse onderdelen uit deze tijdvakken zijn onderdeel van het verplichte thema staatsvorming en politieke geschiedenis (tijdvak acht: sociale kwestie / de -ismen en het ontstaan van de verzuiling / emancipatiebewegingen / democratisering plus tijdvak tien: eenwording Europa / ontstaan welvaartsstaat en sociaal-culturele veranderingenprocessen / multiculturele samenleving).

Nu de CSE-thema's tot 2011 niet veranderen, kun je in de examenklas feitelijk de tijdvakken vijf tot en met tien behandelen door het bestaande programma te volgen. Er valt alleen een groot gat in de tijd van wereldoorlogen (tijdvak negen). Kenmerkend aspect 37 tot en

Tijdvakdossiers

Veel (pilot)scholen werken met (digitale) tijdvakdossiers. Leerlingen zoeken zelf voorbeelden bij kenmerkende aspecten, overleggen met elkaar en de leraar over de representativiteit ervan en leren beoordelen of de gevonden informatie aansluit bij het aspect dat ze behandelen.

Meer concreet zijn de mogelijkheden bij dossieropdrachten bijvoorbeeld als volgt (het zijn grove schetsen, geen pakkende lesideeën):

- Goed structureren: 'een goed voorbeeld van een kenmerkend aspect voldoet aan criterium a t/m k'
- Doet beroep op zowel inzet als inzicht van leerlingen: 'zoek minimaal acht voorbeelden bij deze kenmerkende aspecten en leg daarna in eigen woorden uit welke vier ervan het beste bij de aspecten passen'.
- Afwisseling in vorm: 'maak een geïllustreerde tijdbalk / tableau vivant / hoorspel / essay / dagboekfragment als historisch persoon / foto- of schilderijtentoonstelling / enz.'
- Andere tijd / andere ruimte: 'vergelijk Voltaire's opvattingen over religie met die van Luther, Calvijn, Erasmus, Karel de Grote en Constantijn de Grote' of 'vergelijk de ontdekkingsreizen door de Europeanen met die van de Aziaten / Chinezen'.

Ankerpunten

Steden of landen bieden goede mogelijkheden om aan kenmerkende aspecten vast te knopen. Op pilot-school De Breul in Zeist kiest docent Geert van Besouw voor (oude) examenthema's als *De VS 1787-1914: Een sa-*

'Collega's zitten niet bij de pakken neer, maar zoeken oplossingen'

met 43 (Eerste Wereldoorlog / massacommunicatie en propaganda / opkomst totalitaire regimes / wereldcrisis / voeren van twee wereldoorlogen / genocide en Shoah / Duitse bezetting Nederland / totale oorlogsvoering) komen bij deze thema's niet aan bod. Geluk bij een ongeluk is dat het om een aansprekend tijdvak gaat,

menleving op de rails en dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam. De kenmerkende aspecten uit tijdvak drie (monniken en ridders), vier (steden en staten) en vijf (ontdekkers en hervormers) zijn heel goed te koppelen aan de geschiedenis van steden als Utrecht, Deventer, Leiden, Den Bosch en Amsterdam.



Amsterdam op de Dam, de patriotten lieten zich in hun verzet tegen de stadhouder inspireren door de Bataafse opstand en de nazi's maakten er handig gebruik van om de Nederlanders als echte Germanen af te schilderen. Door dieper in te gaan op één beeld ontstaat er een diachronisch beeld van de Nederlandse geschiedenis. De toeschouwers in het museum kunnen zich op basis van dit knooppunt beter oriënteren in de tijd.

Conclusie

Het nieuwe examenprogramma laat veel open. Dat levert onzekerheid op, maar misschien wel meer mogelijkheden. In de zoektocht naar mogelijkheden om met de tien tijdvakken te werken, lopen de ervaringsdeskundige leraren, lerarenopleiders en vakdidactici, educatieve uitgevers en geschiedtheoretici eigenlijk nog dwars door elkaar. Een globale richting die gevolgd moet worden is voor mijn gevoel nog niet gevonden. Bovenstaande suggesties zijn dan ook te beschouwen als een eerste inventarisatie van de manieren waarop je met het nieuwe

programma om zou kunnen gaan. Duidelijk is wel dat er behoefte is aan uitwisseling van gedachten, antwoorden en voorbeelden van *good practice*. Samenwerking tussen 'het veld', de VGN, uitgeverijen en lerarenopleidingen is daarvoor belangrijk.

De oude examenthema's hebben als voordeel dat zij voor leerlingen geschreven zijn en dat er een didactische uitwerking aan ten grondslag ligt. De uitgangspunten van het schoolvak, met toen nog domeinen als het dagelijks leven, de positie van minderheidsgroepen, enzovoort zorgden voor een rode draad door de geschiedenis. Zomaar wat projecten stadsgeschiedenis hebben die basis niet. Daardoor bestaat de kans dat leerlingen de geschiedenis van één enkele stad niet kunnen vergelijken met die van een andere en het grotere geheel, waarbinnen die stad zich ontwikkelt, ook niet overzien.

In haar bijdrage aan het forum over het Nationaal Historisch Museum in de *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden* (deel 124-3-2009) staat Maria Grever stil bij de Bataafse opstand in 69 na Chr. *De samenzwering van Claudius (Julius) Civilis* door Rembrandt noemt zij als knooppunt van veel geschiedenis: Tacitus beschrijft de opstand in zijn *Historiën*, in de strijd tegen Spanje zag men Willem van Oranje in de rol van Civilis, Rembrandt schilderde het stuk in de Gouden Eeuw voor het nieuwe stadhuis van

Dit artikel is gebaseerd op deelname aan een netwerknascholing oriëntatiekennis van het ICLON 2009-2010 onder leiding van Elise Storck. De scholing bestond uit vier bijeenkomsten op pilotschool het Grotiuscollege te Delft. Daarnaast is gebruik gemaakt van de verslaglegging van een VGN-bijeenkomst over de tien tijdvakken van de kring Amsterdam in het *Tricky Theater* op 10 maart 2010 met medewerking van Maas van Egdom (VGN), Marcel van Riessen, Arie Wilschut en Maarten van Rossem.

De verantwoordelijkheid voor de weergave van de uitkomst van deze beide gelegenheden ligt bij de auteur.

Je in tijd oriënteren is ook historisch redeneren

HANDREIKINGEN VOOR HET TOETSEN VAN ORIËNTATIEKENNIS

Twee lerarenopleiders deden onderzoek naar de toetsing van oriëntatiekennis en verzamelden reacties uit de praktijk.

In tijdvaktoetsen voor het schoolexamen gaat op 'gewone scholen' zestig procent van de opgaven niet over oriëntatiekennis. In de tijdvaktoetsen op de pilotscholen is het aandeel van zulke off task opgaven teruggebracht tot zo'n vijftientig procent. In het centraal examen nieuwe stijl kom je dat type vragen vrijwel niet meer tegen. Tijdvaktoetsen waarin oriëntatiekennis niet alleen opgehoest maar ook echt gebruikt moet worden, zijn belangrijk. Ze maken voor leerlingen zichtbaar waar het ons docenten bij het doorploegen van vier dozijn kenmerken nu werkelijk om te doen is. Het helpt hen, maar ook onszelf als leraren, bij de voorbereiding op het centraal examen nieuwe stijl. En tot slot: het gebruik van oriëntatiekennis kan het historisch redeneren van leerlingen krachtig ondersteunen.

Dit zijn enkele conclusies uit een beknopte studie naar de toetsing van oriëntatiekennis, uitgevoerd in opdracht van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD). In de studie is uitgezocht hoe oriëntatiekennis op dit moment getoetst wordt: in het centraal examen nieuwe stijl, in de schoolexamens van de acht pilotscholen, en in de tijdvaktoetsen van 'gewone' scholen, die eigenlijk pas vrij recent met het verschijnsel oriëntatiekennis aan de slag zijn gegaan. Over de opzet van het onderzoek en de uitkomsten ervan is vorig jaar verslag gedaan in het boekje *Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking*.¹ Het afgelopen jaar zijn de conclusies en vragen aan docenten voorgelegd in een bescheiden reeks – telkens zeer geanimeerde – workshops. In dit artikel vatten we de kernpunten nog eens samen: van het onderzoek, en van de vele gesprekken met kenners uit de klas.

Hardop denken

- [1] Het begint eerst gewoon met Jezus denk ik, nee, eerst de jagers en verzamelaars.
- [2] Jezus werd pas geboren toen de steden er waren. Ehm, was de islam eerder dan het christendom?
- [1] ... dan komt Jezus denk ik, die wordt in het jaar nul geboren.
- [2] (...) de joodse godsdienst dan?
- [1] het jodendom is van het christendom volgens mij.
- [2] (...) jodendo-, christendom ontstaat uit toch uit het jodendom? Of?
- [1] (...) andersom juist, volgens mij (...).
- [2] (...) Ja, dan want het was, het was euh, ik weet niet precies hoe het zat met de joden, maar ze kregen de schuld van de moord van Jezus, zoiets heb ik een keer meegekregen.
- [1] Dus eerst Jezus.
- [2] Daarna Mohammed, denk ik.

Aan het woord zijn twee leerlingen uit havo-5, bezig met de eerste opgave uit het pilotexamen van 2008: zes gebeurtenissen op het terrein van religie in chronologische volgorde plaatsen (zie figuur 1, voorbeeld 1d op blz. 20).

Hoe ze zo'n opgave aanpakken, weten we doordat we deze door zes tweetallen in aparte sessies hardop denkend hebben laten maken.² We kozen voor deze opdracht, omdat ze bij uitstek het gebruik van oriëntatiekennis lijkt uit te lokken – én omdat toetsanalyse door het Cito uitwijst dat juist dit type 'volgordevragen' relatief slecht gemaakt wordt. Wat gebeurt er in de hoofden van leerlingen die zes losse gebeurtenissen op volgorde moeten zetten?

Van Riessen, M., Logtenberg, A., & Van der Meijden, B. (2009), *Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken / Instituut voor Geschiedenisdidactiek. Beschikbaar op www.ivgd.nl, onder 'publicaties'.

Dit mini-onderzoek is uitgevoerd door een van onze studenten op het ILO: Bregje Prent. Jannet van Drie begeleidde haar daarbij.

Marcel van Riessen en Albert Logtenberg zijn werkzaam aan de lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

▷ CEVO, *Syllabus Geschiedenis havo/vwo nieuwe stijl*, beschikbaar op www.cve.nl.

▷ De overeenkomst wordt ook in Engeland gezien. Van deze studie verscheen daarom eind vorig jaar een uitgebreid artikel in *Teaching History*.

▷ Voor een oriëntatie op de stand van zaken in Engeland, zie: Lee, P. & Howson, J. (2009).

▷ Ook door de tijdvakken heen zijn zulke grote lijnen mogelijk. Zie bijvoorbeeld het eerste 'handboek oriëntatiekennis', Van Riessen, M., Rovers, F. & Wilschut, A. (red.) (2008), *Oriëntatie op geschiedenis. Handboek voor de vakdocent*. Assen: Van Gorcum.

▷ Van Boxtel, C. (2006), *Geschiedenis voor het algemeen belang*. *Kleio*, 6, 21-24.

▷ Voor een snel overzicht van de ervaringen met en discussie over oriëntatiekennis in Nederland zie de literatuurlijst.

▷ Wilschut, A. (2006), *Op zeeën van tijd verdwaal je voordat je het weet. Een referentiekader van oriëntatiekennis*. *Kleio* 3, 23-26.

Het fragment laat zien dat leerlingen van alles proberen om te reconstrueren wat éérs komt en wat later – maar verwijzingen naar de tijdvakken als houvast of, deftiger gezegd, als referentiekader, zijn we maar weinig tegengekomen. De opgave lijkt toch zo moeilijk nog niet – je hoeft de precieze jaartallen niet te kennen om deze gebeurtenissen te kunnen koppelen aan de tijdvakken en hun kenmerken.

Dat geldt wellicht voor ons, leraren, die zo'n referentiekader al jarenlang gebruiken; we deden dat al voordat het woord bedacht werd en voordat de commissie-De Rooij met een kader kwam aanzetten dat alle leerlingen zich eigen zouden moeten maken. Maar voor leerlingen geldt dat vooralsnog niet. Geen van de zes tweetallen althans wist de opgave foutloos te volbrengen. Je zou voorzichtig kunnen concluderen dat het deze leerlingen nog ontbreekt aan een referentiekader. Of dat ze dat kader misschien wel uit het hoofd hebben geleerd, maar niet voldoende hebben geoefend in het gebruik ervan op stukjes geschiedenis (in dit geval zes losse zinnen) die ze niet van tevoren gezien en geleerd hebben.

Oriëntatiekennis als middel

Terug naar de studie. Om na te gaan hoe oriëntatiekennis getoetst wordt, moesten we verhelderen wat daar volgens ons nu precies mee bedoeld wordt.

Oriënteren houdt in: je plaats bepalen op een tot dan toe (min of meer) onbekend terrein. Oriëntatiekennis is bedoeld om daarbij te helpen. Om te toetsen of een leerling beschikt over oriëntatiekennis, volstaat het dus niet om kennis van de tien tijdvakken en 49 kenmerken op zichzelf te bevragen. Kennis van die kenmerken wordt pas oriëntatiekennis wanneer die kennis wordt gebruikt om betekenis te geven aan iets wat tot dan toe – in min- of meerdere mate – onbekend was. Met deze 'werkdefinitie' sluiten we ons aan bij de bevindingen van de CEVO en benadrukken wij het instrumentele karakter van oriëntatiekennis.³

Oriëntatiekennis is kennis van de tien tijdvakken en de daaraan gekoppelde 49 kenmerken, bedoeld als middel om je te oriënteren in de historische tijd en mede daardoor historisch denken en redeneren te ondersteunen.

Onze worsteling met oriëntatiekennis is geen navelstaarderij made in Holland. Internationaal gezien is de Nederlandse oriëntatiekennis te vergelijken met de roep om een frame of reference in het Verenigd Koninkrijk.⁴ Peter Lee en Jonathan Howson, vakdidactici uit Engeland, benadrukken dat meer onderzoek nodig is om

te kunnen beschrijven wat leerlingen moeten begrijpen bij het verkrijgen van instrumenten van historische oriëntatie. Ze doen wel uitspraken over de kant die het op zou moeten; vergeleken met de Nederlandse aanpak – een kader van tijdvakken met 49 kenmerken – ligt bij hen het accent op diachronische thema's, thema's 'door de tijd heen' die helpen oorzakelijke verbanden te leggen en vergelijkingen te maken.⁵ In Engeland wordt hiernaar verwezen als the big picture (zicht op de grote lijnen, overzichtskennis).⁶

In de Verenigde Staten ligt de nadruk in onderzoek eerder op het ontmantelen van de grand narrative die daar van oudsher als referentiekader dienst doet, dan op het opbouwen van een alternatief kader.⁷ In Duitsland staat het denken over Historische Orientierung in een wat langere traditie, maar veel empirisch onderzoek naar hoe je nu in schoolse context het Geschichtsbewusstsein van leerlingen ontwikkelt, heeft dat vooralsnog niet opgeleverd.

Ondanks alle verschillen die zijn aan te wijzen, vindt de roep om overzicht, om meer grip op de grotere gehelen, inmiddels internationaal weerklank. Natuurlijk ligt overal de angst voor bijwerkingen als oppervlakkigheid, schematisch denken en doelloze veelweterij op de loer. Maar de stelling dat 'overzicht' of greep op de historische tijd een cruciaal onderdeel is van historisch denken en redeneren – een voorwaarde, zou je ook kunnen zeggen – is nauwelijks nog omstreden.⁸

In gesprekken met leraren over dit thema hebben we ervaren hoe belangrijk het is om niet alleen de context te schetsen waaruit het begrip oriëntatiekennis 'geboren' is, maar ook zonder omhaal te zeggen wat oriëntatiekennis niet is. Oriëntatiekennis is geen doel op zichzelf. Het is een middel om leerlingen te helpen zich een weg te vinden op de zeeën van tijd die we ze laten bevaaren.⁹ Het helpt ze ook om heden en verleden met elkaar in verband te brengen. Wie bijvoorbeeld betekenis wil geven aan de economische crisis die zich voordoet, kan daar het verleden bij betrekken en nagaan in hoeverre de huidige crisis lijkt op die van 1929. Deze manier van vergelijken en associëren is een belangrijk onderdeel van historisch redeneren, omdat ze aan die zee van historische tijd meer betekenis geeft.

Analyse

Wordt oriëntatiekennis in de pilotexamens en school-examens ook zo gebruikt: als middel? Om dat te onderzoeken ontwikkelden we een analyse-instrument en lieten dat los op een grote hoeveelheid toetsvragen. Van het centraal examen nieuwe stijl (2006-2009)¹⁰ is telkens de versie van het eerste tijdvak gebruikt.

Daarnaast is er een steekproef genomen uit opgaven van schoolexamens van pilotscholen (steekproef 1) en die van niet-pilotscholen¹¹ (steekproef 2). Twee beoordelaars hebben onafhankelijk van elkaar met het instrument gewerkt. Toetsvragen die verschillend werden 'gescoord' zijn besproken tot er overeenstemming was; mede op basis van die ervaringen is het instrument verfijnd en vereenvoudigd vóór de uiteindelijke analyse. De discussie bij het scoren van toetsvragen spitste zich meestal toe op de toe te wijzen subcategorie. Het meest arbitrair bleek het onderscheid tussen expliciete en impliciete verwijzingen naar de kenmerken. De voorbeeldvragen 1d en 2a (figuur 1 blz. 20) maken duidelijk hoe subtiel dat onderscheid

'Het 'concept' oriëntatiekennis is inderdaad bedoeld voor mensen met beperkte inhoudelijke bagage'

kan zijn. Wie veel vakinhoudelijke kennis in huis heeft en een bovengemiddelde taalvaardigheid, kan impliciete verwijzingen naar die kenmerken zonder moeite thuisbrengen; een beginner in het domein dreigt daar vast te lopen. Experts zullen ook vaker gebruik maken van een ander referentiekader dan dat van de 10 tijdvakken en 49 kenmerken. Ervaren leraren hebben wij meer dan eens horen verzuchten dat dit nieuwe kader voor hen niet nodig was: hun eigen kader werkte prima, het nieuwe zorgt in eerste instantie juist voor enige desoriëntatie. Het 'concept' oriëntatiekennis is inderdaad bedoeld voor mensen met beperkte inhoudelijke bagage. En hoe meer inhoudelijke kennis je hebt, hoe meer de beperkingen van de tijdvakken en kenmerken je in het oog springen. Zoals gezegd: het is slechts een middel. Het analyse-instrument is gemaakt om uitspraken te kunnen doen over de beheersingsniveaus van oriëntatiekennis die in toetsvragen worden aangesproken. Niet om een oordeel te vellen over de kwaliteit of het niveau van de toetsopgaven. Zonder kennis geen begrip, en zonder begrip geen toepassing.

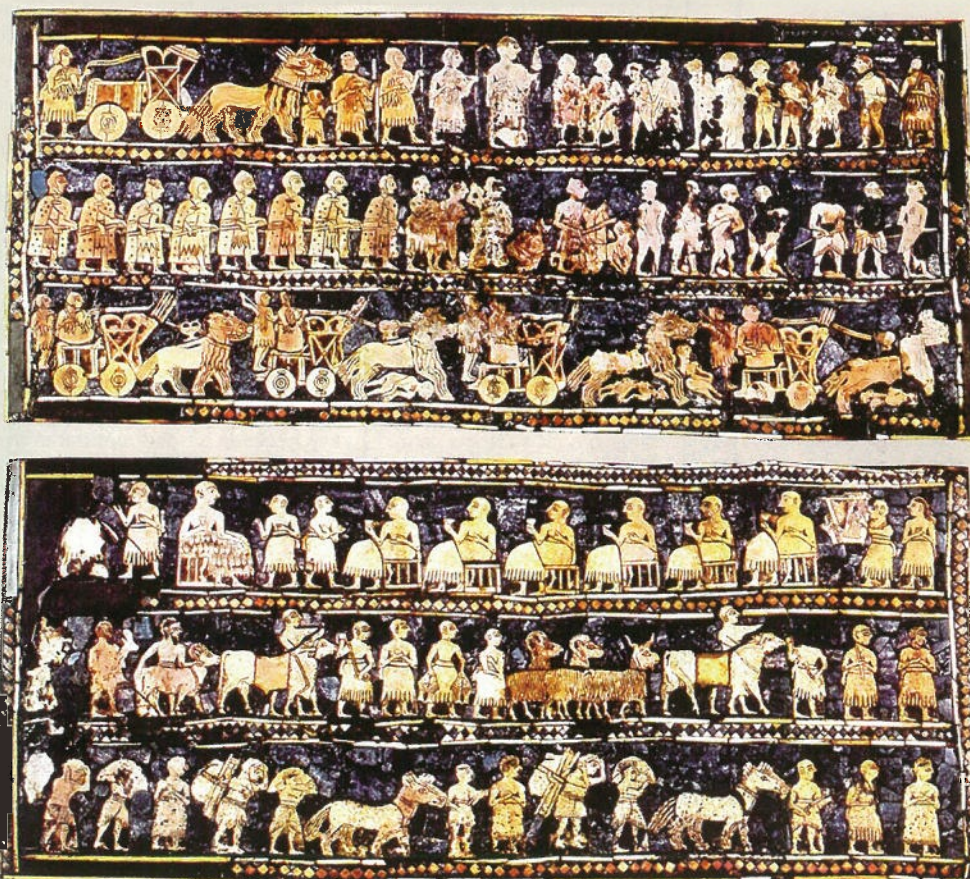
Niettemin zijn we van mening dat alleen kennis van de 10 tijdvakken en 49 kenmerken onvoldoende is; die kennis wordt pas oriëntatiekennis als deze ook echt gebruikt wordt voor oriëntatie in de tijd. We onderscheiden in onze analyse drie beheersingsniveaus: reproductie, herkennen (in een bron of voorbeeld), en toepassen. Bij reproductie wordt wel naar oriëntatiekennis gevraagd, maar is dat kennelijk een doel op zichzelf. Bij toepassing gaat het om het echt gebruiken van de kenmerken om je in de historische tijd te oriënteren. We verwijzen naar de drie niveaus als categorieën, omdat elk van de drie weer opgedeeld kan worden in meerdere vraagtypen (zie figuur 1, blz. 20).

Vragen die onder geen van deze categorieën vielen, zijn in de categorie 'overig' geparkeerd. Het gaat dan om vragen waarin oriëntatiekennis geen rol speelt, maar ook om structuurbegrippen uit domein A, zoals betrouwbaarheid of representativiteit.

◀ In de studie ging het om 2006-2008; 2009 nieuwe stijl was nog niet beschikbaar. Het jongste examen is nadien geanalyseerd.

◀ De schoolexamens van niet-pilotscholen zijn verkregen via de verzamelpaats van tijdvaktoetsen op Histoforum.

Leerlingen moeten elementen uit deze bron gebruiken om aan te tonen dat de bevolking van Oer omstreeks 2600 v. Chr. in een stedelijke omgeving leeft. Een voorbeeld van vraagtype 2b: een expliciet voorbeeld van kenmerk een herkennen en beschrijven.



Figuur 1 - Beheersingsniveaus van oriëntatiekennis, met voorbeelditems

Categorie 1: reproductie van en bij kenmerken en tijdvakken (oriëntatiekennis als doel)		
1a	Vraagt om reproductie kenmerken van een tijdvak.	Voorbeeld type 1a a) Van wanneer tot wanneer duurden de tijdvakken 'Tijd van monniken en ridders' en 'Tijd van steden en staten'? b) Hoe wordt deze periode ook wel genoemd? c) Geef de vier kenmerkende aspecten van de 'Tijd van monniken en ridders'. Voorbeeld type 1d Zet in chronologische volgorde: 1) De Romeinen voegen Griekenland bij hun imperium. 2) Groepen jagers/verzamelaars in het Midden-Oosten ontdekken landbouwmethoden. 3) In het Midden-Oosten ontstaan de eerste stedelijke gemeenschappen. 4) In West-Europese steden kunnen door de bloeiende handel grote gotische kathedralen worden gebouwd. 5) In Zuid-Frankrijk wordt de verbreiding van de islam gestopt doordat een Arabisch leger wordt verslagen. 6) De Romeinse keizer Constantijn maakt een eind aan de christen-vervolgingen. (CE 2006-I)
1b	Vraagt om gegeven kenmerk in juiste tijdvak te plaatsen.	
1c	Vraagt om zelf een voorbeeld van een kenmerkend aspect te noemen.	
1d	Vraagt om gebeurtenissen uit verschillende tijdvakken, die expliciet verwijzen naar kenmerken van die tijdvakken, in volgorde te zetten.	
1c	Vraagt om elaboratie van een aangereikt kenmerkend aspect die redelijkerwijs zal zijn 'meegeleerd'.	

Categorie 2: herkennen en begrijpen van kenmerken en tijdvakken		
2a	Vraagt om gebeurtenissen uit verschillende tijdvakken, die impliciet verwijzen naar kenmerken naar die tijdvakken, in goede volgorde te zetten.	Voorbeeld type 2a De volgende gebeurtenissen hebben met verschillende godsdiensten te maken en staan in willekeurige volgorde: 1) Jezus Christus wordt geboren. 2) De profeet Mohammed trekt van Mekka naar Medina. 3) De Romeinse keizer Constantijn bekeert zich tot het christendom. 4) Jagers en verzamelaars maken grotschilderingen, die volgens onderzoekers uitingen zijn van het geloof dat er goden wonen in planten, dieren, rivieren, bergen enz. 5) Maarten Luther, die de katholieke kerk wil hervormen, verbrandt in het openbaar een officiële brief van de paus, waarmee hij uit de kerk werd verbannen. 6) De monotheïstische joodse godsdienst ontstaat in het Midden-Oosten. Zet deze zes gebeurtenissen in de juiste volgorde van vroeger naar later. Noteer alleen de nummers. (CE 2008-I) Voorbeeld type 2b Gebruik bron 2. Uit deze bron kun je afleiden dat de bevolking van Oer omstreeks 2600 v.Chr. in een stedelijke gemeenschap leeft. Leg uit, telkens met een gegeven uit de bron, dat er in die tijd rond Oer een stedelijke gemeenschap bestaat - in economisch opzicht en - in sociaal opzicht Bron 2: Afbeelding van een Soemerisch leger op een houten voorwerp gevonden in een graf bij Oer in het tegenwoordige Irak, omstreeks 2600 v. Chr. (CE 2007-I)
2b	Vraagt om aangereikt, expliciet voorbeeld (= vrijwel woordelijk benoemd) van kenmerk te herkennen en beschrijven.	
2c	Vraagt om aangereikt kenmerk uit impliciet voorbeeld (= niet woordelijk benoemd) te herkennen en daarop globaal te elaboreren (bijvoorbeeld ontstaan verklaren uit historische context).	
2d	Vraagt om uit te leggen aan welk kenmerk een aangereikt, impliciet voorbeeld gekoppeld kan worden.	

Categorie 3:

toepassen oriëntatiekennis voor oriëntatie in historische tijd (oriëntatiekennis als middel)

3a	Vraagt om een aangereikt voorbeeld dat redelijkerwijs niet tot gangbare leerstof gerekend kan worden, met hulp van algemene kenmerken in tijd te plaatsen en te duiden/betekenis te geven.	Voorbeeld type 3b In de late middeleeuwen kwamen de steden tot bloei. Leg uit dat de vorsten daardoor een andere manier van besturen konden ontwikkelen. (CE 2007-I) Voorbeeld type 3c In 1564 verklaarde Willem van Oranje, die namens koning Filips II stadhouder was van Holland, Zeeland, West-Friesland en Utrecht, over het beleid van de koning: "Ik kan niet goedkeuren dat vorsten over het geweten van hun onderdanen willen heersen en hun de vrijheid van geloof ontnemen." Licht deze uitspraak toe. Doe dat door: - met een voorbeeld van het optreden van een protestantse hervormer uit te leggen, welk gevolg de Reformatie had voor de eenheid van de christelijke kerk in de Nederlanden en - uit te leggen waardoor dit het streven naar absolute macht van koning Filips II doorkruiste en - uit te leggen dat in deze uitspraak een oorzaak van het conflict naar voren komt dat leidde tot de stichting van de Nederlandse staat en - met een voorbeeld van 'verlicht denken' uit te leggen, dat deze uitspraak van Willem van Oranje vooruit lijkt te lopen op de Verlichting. (CE 2006-I)
3b	Vraagt om kenmerkende aspecten binnen tijdvak met elkaar in verband te brengen.	
3c	Vraagt om kenmerkende aspecten uit verschillende tijdvakken met elkaar in verband te brengen.	
3d	Vraagt om gebeurtenissen met elkaar in verband te brengen door een relatie te beschrijven van de kenmerken die zij representeren.	
3e	Vraagt om (relativering) geldigheid kenmerkende aspecten.	

Categorie 'overig':

overige vragen – zonder gebruik oriëntatiekennis

4a	Vraagt om translatie of interpretatie van brontekst, zonder functioneel gebruik oriëntatiekennis.	Voorbeeld type 4a Bron 4 Omstreeks 110 na Chr. schreef Plinius de Jonge, bestuurder van een Romeinse provincie in Klein-Azië, een brief aan keizer Trajanus. Hierin vroeg hij de keizer advies ten aanzien van de behandeling van christenen in zijn gebied. Keizer Trajanus antwoordde aan Plinius: U hebt, mijn waarde Plinius, op de juiste manier gehandeld tegenover hen die als christenen bij u waren aangebracht. De christenen moeten niet worden opgespoord. Als zij worden aangebracht en schuldig bevonden, moeten zij worden gestraft. Maar wie ontkent christen te zijn en dat aantoonbaar door onze goden te aanbidden, moet door zijn berouw vergiffenis krijgen. Lijsten van onbekenden echter mogen bij geen enkele aanklacht een rol spelen. Dat zou een zeer slecht voorbeeld zijn en niet iets van onze tijd. Gebruik bron 4 Vier belangrijke rechtsregels van de Romeinen waren: - Iemand is onschuldig tot zijn schuld is bewezen; - iemand die ergens van is beschuldigd, moet de kans krijgen zich te verdedigen; - niemand mag worden gestraft voor wat hij denkt; - de bestuurders van een land mogen zich niet met de rechtspraak bemoeien, dat mogen alleen de rechters. a Welke van deze rechtsregels volgt keizer Trajanus in zijn brief na. Licht je antwoord per regel toe. b Welke van deze rechtsregels volgt keizer Trajanus in zijn brief niet na. Licht je antwoord per regel toe.
4b	Vraagt om toepassing structuurbegrippen (enz.), zonder functioneel gebruik oriëntatiekennis.	
4c	Vraagt om kennis, zonder dat het verschijnsel oriëntatie(kennis) daar een rol in speelt.	

Analyse

Figuur 2 laat een van de uitkomsten zien van de analyse van de centrale examens nieuwe stijl en twee steekproeven uit schoolexamens. Een aantal dingen valt op.

In de centrale examens lijkt een lichte verschuiving gaande. Reproductievragen, als die al zo bedoeld waren, komen vrijwel niet meer voor. Het aandeel toepassingsvragen lijkt iets toe te nemen, met name door vragen waarin verschillende kenmerken op elkaar betrokken worden. De categorie 'overig' is betrekkelijk groot, maar veel vragen die daar belanden gaan over structuurbegrippen – domein A is immers verplicht onderdeel van zowel het schoolexamen als het centraal examen.

In de schoolexamens zit nog wel een behoorlijke component reproductie. Dat lijkt plausibel, want leerlingen

of grotere delen daarvan, komt slechts sporadisch voor. Dat is opmerkelijk, want in de workshops geven docenten aan dat ze zulke opgaven juist interessant en belangrijk vinden, en het kost ze ook weinig moeite ze zelf te bedenken. Bovendien zeggen zij de zorg om die 'compartmentalisering' te delen. De 49 kenmerken als een nieuw soort thema-onderwijs: daár was het ons niet om te doen!

Opvallend in de schoolexamens van niet-pilotscholen is de omvang van de categorie 'overig'. Anders dan in de centrale examens gaat het hier niet om opgaven die zich primair richten op domein A. Om welk soort vragen dan wel? Deels komen we hier kennisvragen tegen waarin de kenmerken geen enkele rol spelen, maar de grootste bijdrage komt toch van vragen-bij-bronnen die

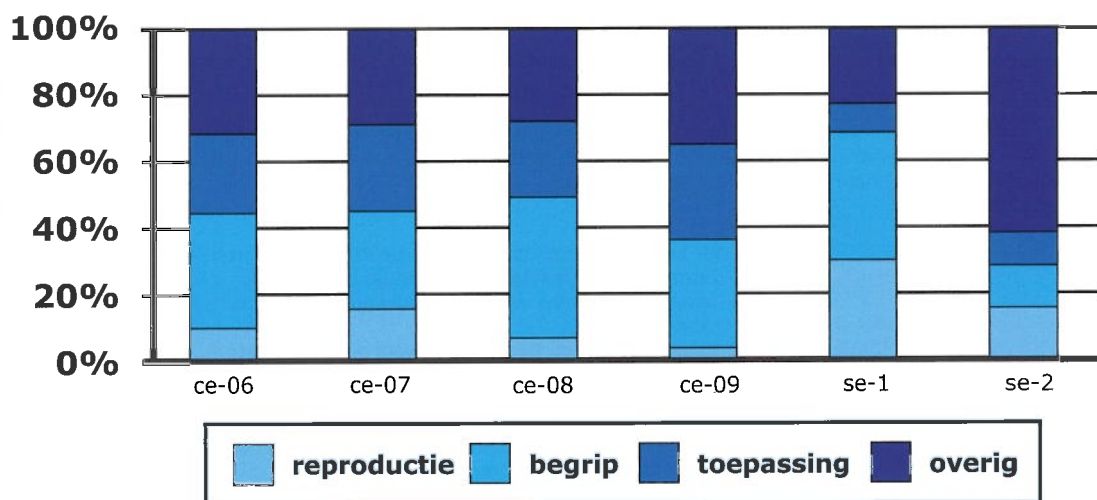
'Compartmentalisering' van tijdvakken in veel tijdvaktoetsen, maar ook in de lessen, is een zorgelijke ontwikkeling

zijn hier nog bezig met het verwerven van oriëntatiekennis, terwijl ze er op het centraal examen op worden 'afgerekend'. Opmerkelijk is vervolgens het geringe aandeel toepassingsvragen. Ook dat is verklaarbaar: veel tijdvaktoetsen gaan over een, hooguit twee tijdvakken; op eerder behandelde tijdvakken wordt zelden teruggegrepen – 'daar gaat deze toets niet over'. In het centraal examen gaat het daar uiteraard juist wel over, en dat – het kunnen putten uit tien tijdvakken tegelijk – schept meer mogelijkheden om door tijdvakken heen te breken. De 'compartmentalisering' van tijdvakken in veel tijdvaktoetsen, maar ook in de lessen, is een zorgelijke ontwikkeling. Het is alsof de tijdvakken stuk voor stuk worden afgetikt. Teruggrijpen op het kader als geheel,

blijven steken op het niveau van tekstverklaring. Vraag 4a in figuur 1 is er een voorbeeld van.

Wat in de analyse misschien nog het meest opviel, is dat vragen waarin oriëntatiekennis als middel wordt ingezet (categorie 3), vrijwel allemaal een of meer componenten van historisch redeneren in zich dragen. Bij vraag 3c in figuur 1 gaat het bijvoorbeeld om verklaren, om oorzaken en gevolgen (op korte en langere termijn), maar ook om vergelijken, om verandering en continuïteit, in het bijzonder de gelijktijdigheid van het ongelijktijdige – al worden die structuurbegrippen niet heel nadrukkelijk ingezet. Conclusie: als je oriëntatiekennis gebruikt waar het eigenlijk voor bedoeld is – als

Figuur 2 - Functie en beheersingsniveau van oriëntatiekennis in centraal examen en in twee steekproeven van schoolexamens, in procenten. ce = centraal examen nieuwe stijl (2006-2009), se-1 = steekproef pilotscholen, se-2 = steekproef andere scholen



middel, niet als doel – vormt dat vrijwel ‘vanzelf’ een aanzet tot historisch redeneren. Dat is ook volstrekt logisch, want een deel van de ‘vaardigheden’ in domein A is meer toegesneden op gebruik in ‘grote porties tijd’ dan in dieptestudies; voor verdieping van een specifiek thema lijkt alleen het vijfde onderdeel van het domein meer geschikt: een vraag en een hypothese formuleren, bruikbaar bronnenmateriaal verwerven en gegevens daaruit selecteren.

Houvast

Het analysemodel dat we hier beschrijven is arbitrair, onvolkomen en kunstmatig. Toch heeft het ons houvast gegeven in het nadenken over hoe je de toetsing van oriëntatiekennis over de loop der schooljaren zou kunnen opbouwen, als een soort leerlijn. Het is plausibel dat in de onderbouw reproductie van de tijdvakken en kenmerken nog een zekere plaats heeft – al is het niet nodig om je daartoe te beperken, want met vragen uit categorie 2 doe je hetzelfde (kennis toetsen) en méér. In de bovenbouw zou in de tijdvaktoetsen meer ruimte mogen komen voor vragen uit categorie 3. Tijdvaktoetsen die ‘stapelen’ (alle eerder behandelde tijdvakken mee blijven nemen) scheppen daar meer mogelijkheden voor. Onze indruk is dat het daar met de centrale examens ook heen gaat: meer diachrone vragen, meer case-study-achtige samenhang, waar je je oriëntatiekennis als gereedschap op los moet laten.

Als docent of sectie zou je het analyseschema kunnen gebruiken om je eigen toetsen eens tegen het licht te houden: wat vragen wij eigenlijk als we oriëntatiekennis toetsen? Sluit dat al enigszins aan bij wat leerlingen moeten kunnen als de pilot wordt omgezet in een landelijk centraal examen? En, veel belangrijker: sluiten die toetsen aan bij waar oriëntatiekennis eigenlijk voor bedoeld is?

Oefenen loont. In een klein experiment dat wij onlangs uitvoerden in een vwo-4 klas, hadden leerlingen de kunst van het gebruiken van de tijdvakken en hun kenmerken als wegwijzers door de geschiedenis, binnen zes weken heel behoorlijk onder de knieën. In die lessen lag de nadruk dan ook op het steeds weer gebruiken van die kenmerken – vergelijken, ordenen, lijnen door tijdvakken heen trekken, nieuwe voorbeelden inbrengen – en niet op uitvoerige uiteenzettingen per kenmerk. De kenmerken zijn niet bedoeld als behandelprogramma. Ze zijn bedoeld als instrument. En wie eens rustig naar het centraal examen nieuwe stijl kijkt, ziet dat van leerlingen ook helemaal niet verwacht wordt dat zij per kenmerk over uitvoerige kennis beschikken. Wie zegt dat je met de tijdvakken zo weinig diepgang bereikt, heeft

volkomen gelijk. Voor diepgang is het referentiekader niet bedoeld; de thema’s lenen zich daar veel beter voor.

Halvduister

Tot slot willen we hier – net als onze Engelse collega’s – een lans breken voor meer onderzoek naar het leren van oriëntatiekennis. ‘De Rooij’ heeft ons in zekere zin in een experiment geplaatst – een interessant en waardevol experiment, maar wel één waarin we over veel dingen nog in het halvduister tasten. Docenten kunnen aan dat onderzoek ook bijdragen. Het mini-onderzoekje met de hardop denkende tweetallen bijvoorbeeld is vrij eenvoudig te realiseren en levert vrijwel altijd zinvolle informatie op over hoe leerlingen te werk gaan, dus ook over de ‘strategie’ die je als toetsenmaker met bepaalde vragen wel en niet uitlokt. We kunnen wel denken dat we dat wel ongeveer weten, maar omdat wij als ‘experts’ wel over een referentiekader beschikken, vergt het bijzonder veel inlevingsvermogen om te bedenken hoe een goed bedoelde toetsvraag binnenkomt bij iemand die historisch gezien nog nauwelijks van toeten of blazen weet.

De komende tijd hopen we, in onze projectgroep en daarbuiten, het denken over het ontwikkelen van toetsvragen een stapje verder te kunnen brengen. Alle suggesties en zeker ook alle door docenten zelf gemaakte toetsvragen zijn daarbij meer dan welkom!

LITERATUUR

- Boom, S. (2006), Het examen nieuwe stijl: een vergelijking. **Kleio 2**, 29-33.
- Lee, P. & Howson, J. (2009), ‘Two Out of Five Did Not Know That Henry VIII Had Six Wives’: History Education, Historical Literacy, and Historical Consciousness’. In: L. Symcox and A. Wilschut, **National History Standards The Problem of the Canon and the Future of Teaching History**. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Prent, B. (2009). Het denkproces van leerlingen tijdens het maken van twee type toetsvragen van het nieuwe geschiedenisexamen. **Profiel-product ILO** (begeleider: J. van Drie).
- Van Boxtel, C., Van Drie, J., Wilschut, A. & Boom, S. (2006), **Geschiedenis examineren. Rapport CHMV-examen geschiedenis havo**. Amsterdam: IVGD/SLO/Cito/ILO-UvA. Beschikbaar op www.ivgd.nl
- Van Drie, J., Logtenberg, A., Van der Meijden, B., & Van Riessen, M. (2009), ‘When was that date?’ Building and assessing a frame of reference in the Netherlands. **Teaching History**, 137, 14 – 21.
- Wilschut, A. (2006), Op zeeën van tijd verdwaal je voordat je het weet. Een referentiekader van oriëntatiekennis. **Kleio 3**, 23-26.
- Wilschut, A & Schut, R. (red.) (2007), Het nieuwe examen geschiedenis HAVO/VWO. **Studiehuiskreeks 75**. Tilburg: MesoConsult.

Centrale examinering geschiedenis: een pleidooi

HOE ORIËNTATIEKENNIS IN HET CSE HET BEST GETOETST KAN WORDEN

Nog steeds worstelen veel docenten met het examenprogramma geschiedenis voor de bovenbouw, ook al is dit inmiddels bijna drie jaar geleden ingevoerd. De vraag is nu hoe op basis van dit programma een centraal examen kan worden vormgegeven.

► Jerome Bruner, *The process of education* (Cambridge, Mass. 1960) p. 12.

► Zie o.a.: M. Grever, *De encensering van de tijd* (Rotterdam 2001) p. 6-7; *Rapport pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006*, p. 44-45.

Docenten worstelen met het 'concept' van oriëntatiekennis, met de lesmethoden die er een uitwerking van moeten geven, met 25 eeuwen geschiedenis in een paar uurtjes per week, met tijdvakken als opbergdozen en met toetsing van grote lijnen zonder tijd voor het uitwerken van de context. De lol van geschiedenis geven lijkt er soms een beetje af en zeker in de havo is het een race tegen de klok. Nu vragen alle vernieuwin-

gaan. Het hele idee van de tien tijdvakken als spiraalcurriculum is mede gebaseerd op publicaties van de leerpsycholoog Jerome Bruner uit de jaren zestig. Die stelde onder andere: 'If earlier learning is to render later learning easier, it must do so by providing a general picture in terms of which the relations between things encountered earlier and later are made as clear as possible'.¹ Het huidige tijdvakkenstelsel is een be-

'Denken als een historicus komt te weinig uit de verf'

gen om aanpassing en in die zin is drie jaar nog niet zo heel erg lang. Veel lesmethoden moesten gemaakt worden zonder al te veel kennis over de vernieuwingen. Met als gevolg dat ze vaak leiden aan overdaad en nog te weinig zicht geven op de grote lijnen. Onderzoek naar wat een referentiekader nu eigenlijk zou kunnen zijn en hoe je dat toetst, vindt nog maar mondjesmaat plaats. Bovendien heeft bijna iedere docent de menselijke eigenschap zijn of haar repertoire overeind te willen houden te midden van de veranderingen die met regelmaat op het onderwijs worden losgelaten. Soms is zo'n verandering wel de moeite waard. Het idee dat we meer chronologisch besef en inzicht in de grote ontwikkelingen uit het verleden willen meegeven aan volgende generaties is een groot goed. Daarnaast willen we ook dat jonge mensen in staat zijn op een zinvolle en verantwoorde manier te redeneren over dat verleden in het licht van actuele kwesties en keuzes voor de toekomst.

Hoe het begon

Misschien is het goed om even tot de kern terug te

gaan. Het hele idee van de tien tijdvakken als spiraalcurriculum is mede gebaseerd op publicaties van de leerpsycholoog Jerome Bruner uit de jaren zestig. Die stelde onder andere: 'If earlier learning is to render later learning easier, it must do so by providing a general picture in terms of which the relations between things encountered earlier and later are made as clear as possible'.¹ Het huidige tijdvakkenstelsel is een be-

hoorlijk starre uitwerking van zo'n *general picture*. De geluiden uit het geschiedenisveld zijn op dit moment vooral dat leerlingen van alles uit hun hoofd aan het leren zijn en dat het denken als een historicus te weinig uit de verf komt. Dat moet anders, niet alleen in de lesmethoden, maar ook in de centrale toetsing. Natuurlijk is het schoolexamen ook heel belangrijk om dit soort zaken te toetsen, al was het maar omdat er veel gemakkelijker afspraken gemaakt kunnen worden over de diepgang van de stof, de middelen die erbij worden aangewend en de manier waarop leerlingen de kans krijgen te laten zien wat zij kunnen. Maar het kan niet zo zijn dat een landelijk examen ver af staat van dezelfde doelen. Die kant dreigt het wel op te gaan.

Een paar inmiddels bekende problemen:

- Historische processen: Al in een vroeg stadium is opgemerkt dat het werken met de tien tijdvakken een probleem veroorzaakt bij het ontwikkelen van inzicht in historische processen.² Je kunt wel twee

Stephan Klein is vakdidacticus geschiedenis aan het ICLON (Universiteit Leiden) en onderzoeker aan het Center for Historical Culture (Erasmus Universiteit Rotterdam).

- aspecten uit verschillende tijdvakken tegen elkaar laten afwegen, maar geen diachrone lijnen trekken.
- Context/interpretatie: Het probleem met de tien tijdvakken als *general picture* is dat de erin genoemde 49 kenmerkende aspecten nu het enige kenniskader vormen. Een didactisch idee is curriculumvoorschrift geworden, terwijl die aspecten weinig samenhangend zijn beschreven en dus heel veel open laten. Van dit schetsmatige kader wordt vervolgens verwacht dat je er met leerlingen alle vaardigheden van domein A mee kunt oefenen. Dus niet alleen relatief eenvoudige, maar ook meer ingewikkelde (lees: uitdagende!). Dat blijkt echter niet te werken. Zo ontstaat er een kloof tussen domein B (globaal en daardoor abstract overzicht) en domein A (historisch redeneren).³
 - Respect voor historische feiten: een strikte hanteling van de tijdvakken en de kenmerkende aspecten leidt tot absurde problemen. Bronnen die bij het goede verschijnsel horen, kunnen niet gebruikt worden omdat ze qua datering in het verkeerde tijdvak vallen. Ook moeten soms foute antwoorden goed worden gerekend omdat leerlingen op basis van een kenmerkend aspect iets niet hoefden te kennen.⁴
 - Validiteit/aanvaardbaarheid: er is terechte twijfel of een examen op basis van dit systeem niet een grote mate van voorspelbaarheid gaat krijgen. Tevens lijkt een goede differentiatie tussen havo en vwo nauwelijks te maken. Over de vwo-pilot examens is bij dit schrijven nog niets bekend, maar we kunnen wel stellen dat een evaluatie daarvan tot de kern zal moeten gaan.

Alle reden voor een pleidooi om een landelijk examen op basis van het tijdvakkenstelsel alleen in te voeren

'Er is terechte twijfel of een examen op basis van dit systeem niet een grote mate van voorspelbaarheid gaat krijgen'

als voor genoemde bezwaren een oplossing is gevonden. Dat pleidooi luidt als volgt:

1. Ga uit van de kenmerkende aspecten, maar laat het toetsen van in ieder geval het eerste tijdvak (het tijdvak van jagers en boeren) over aan het schoolexamen.
 2. Geef een zogenaamde Nadere toelichting bij een klein aantal van de kenmerkende aspecten en laat daarover de helft van het examen gaan.
- Deze Nadere toelichting zou twee jaar mee kunnen gaan en bevat de volgende onderdelen:
- een keuze voor enkele kenmerkende aspecten

- binnen een tijdvak of uit verschillende tijdvakken – die een interessante samenhang hebben;
- een tijdsafbakening die recht doet aan de historische realiteit in plaats van het tijdvakken kader;
- een puntsgewijze beschrijving van meer specifieke leerdoelen bij de gekozen aspecten;
- een benoeming van historische begrippen en personen die gekend moeten worden in relatie tot de leerdoelen;
- een aanduiding van de verschillen tussen havo en vwo, bijvoorbeeld door het aantal kenmerkende aspecten, het aantal leerdoelen of de inhoud van de leerdoelen te variëren;
- enkele voorbeeldopgaven, als indicatie van wat gevraagd kan worden, niet als uitputtende lijst van alle mogelijkheden.

Zo'n Nadere toelichting hoeft niet veel meer dan twee pagina's te beslaan en laat nog steeds ruimte voor eigen invullingen door uitgevers en docenten. Het biedt wel meer structuur en geeft examenmakers de mogelijkheid uit te gaan van meer voorkennis op enkele specifieke aspecten. Domein A moet altijd als geheel van toepassing zijn op de Nadere toelichting. Om overladenheid te voorkomen zou een Nadere toelichting beschouwd kunnen worden als een zodanige verdieping dat er in het schoolexamen één thema voor kan vervallen.

Een commissie zou de Nadere toelichtingen telkens met twee tegelijk (dus voor een periode van vier jaar) kunnen uitwerken. Zo'n commissie kan opereren onder verantwoordelijkheid van het College van Examen (CvE) en kan bestaan uit vertegenwoordigers van het Cito, VGN-havo, VGN-vwo en de universitaire

Amsterdamse vakdidactici lieten weliswaar zien dat het werken met een referentiekader ook leidt tot vormen van historisch redeneren, maar het was hier onduidelijk of dit kader de tien tijdvakken betrof of alleen de kenmerkende aspecten. Bovendien omvat historisch redeneren (domein A) zo veel meer dan de waargenomen denkactiviteiten. Zie: Jannet van Drie, Albert Logtenberg, Bas van der Meijden en Marcel van Riessen, "When was that date?". Building and assessing a frame of reference in the Netherlands', *Teaching History* 137, (December 2009) p. 14-21.

Stefan Boom, "Noordse oorlog door LAKS gewonnen. Het geschiedenisexamen Havo/Vwo van 2009", *Kleio* nr. 1 (februari 2010) p. 22.

ZOJUIST VERSCHENEN



Het lijkt wel of de Nederlandse politiek, op Prinsjesdag na, geen tradities kent. Maar veel vaste omgangsvormen vallen niet op. Toch zal iemand die effectief politiek wil bedrijven die vrijwel verborgen sociale praktijken moeten kennen. Henk te Velde, **Van regentenmentaliteit tot populisme. Politieke tradities in Nederland.**

Bert Bakker, € 24,95.

Oorspronkelijke natuur in ons land is schaars. Vrijwel heel Nederland bestaat eigenlijk uit cultuurlandschap: land dat door de mens grondig is aangepast aan de eigen behoefte. In het huidige landschap zijn de sporen uit het verleden vaak nog bewaard gebleven. Hans Renes, **Op zoek naar de geschiedenis van het landschap. Handleiding voor onderzoek naar onze historische omgeving.** Verloren, € 14,00.

De verschillende soorten vermaak die Rotterdam aan het eind van de vroegmoderne tijd kende, de bevolkingsgroepen waarvoor dat vermaak bedoeld was en het debat over de wenselijkheid van openbare en besloten vermakelijkheden. Henk Gras, **'Een stad waar men zich koninklijk kan vervelen'. De modernisering van de theatrale vermakelijkheden buiten de schouwburg in Rotterdam, circa 1770-1860.** Verloren, € 49,00.

Spotprenten en satirische bord- en kaartspellen die de rivaliteit tussen jansenisten (oud-katholieken) en hun tegenstanders van de katholieke kerk laten zien, maar ook een licht werpen

op de verandering in het denken over godsdienst tijdens de Verlichting. Joke Spaans en Trudelia van 't Hof, **Het beroerde Rome. Spotprenten op de paus in een pleidooi voor een 'Nederlandse' katholieke kerk, 1705-1721.** Verloren, € 14,00.

Assendelft was een van de vroegste veenontginningen in Holland. Tot in de zeventiende eeuw bestond onderscheid tussen een tiental boerenfamilies met de status van edellieden ('goede luiden') en de andere dorpelingen ('gemene onderzaten') deze tweedeling en andere opvallende gebruiken gaan terug naar de manier waarop de ontginning in de tiende eeuw was aangepakt. Bert Koene, **Goede luiden en gemene onderzaten. Assendelft vanaf zijn ontstaan tot de nadagen van de Gouden Eeuw.** Verloren, € 29,00.

Tijdens de Tweede Wereldoorlog was sport in heel Nederland enorm populair. De Duitsers vonden het allemaal prima, want sportmensen doen niet aan politiek. Voor een groep golden andere regels. Vanaf september 1941 waren de sportvelden en de tribunes voor Joden verboden. André Swijntink, **Een sportman doet niet aan politiek. Groei en populariteit van de Nederlandse sportbeoefening in oorlogstijd.** Meulenhoff, € 24,95.

Indië bestaat niet meer, maar het Indische element is niet meer weg te denken uit onze cultuur. Van Cornelis de Houtman in 1596 tot koningin

Beatrix in 1995, in vierhonderd jaar zijn heel wat gebeurtenissen en indrukken vastgelegd van de speciale band. Olf Praamstra en Peter van Zonneveld, **Omstredden paradijs. Ooggetuigen van Nederlands-Indië.** Bert Bakker, € 18,95.

Tijdens een bezoek aan Auschwitz ontdekt Paul Glazer in een vitrine een koffer uit Nederland met zijn achternaam erop. Het moment om de Joodse identiteit van zijn familie en het verborgen verhaal van zijn tante te onthullen. Paul Glazer, **Tante Roosje. Een oorlogsgeheim van mijn familie.** Verbum, € 17,95.

Dries 'Al Capone' Riphagen, voor de oorlog een kopstuk in de Amsterdamse onderwereld, heeft in de Tweede Wereldoorlog zeker tweehonderd mensen de dood ingejaagd, maar hij is nooit berecht: hij slaagde er na de oorlog in te ontkomen naar Spanje en Argentinië. Bij zijn vlucht zou hij hulp hebben gehad van het Bureau Nationale Veiligheid (voorloper van BVD en AIVD). Bart Middelburg en René ter Steege, **Riphagen.** Nieuw Amsterdam, € 17,50.

Selma Wijnberg overleefde als een van de zeer weinigen Sobibor. Samen met haar Poolse vriend Chaim Engel wist ze tijdens de opstand in het kamp te ontsnappen en te overleven in het uiterst vijandige Polen. Na de bevrijding was zij met Chaim niet welkom in Nederland. Het paar emigreerde naar de Verenigde Staten. Ad van Liempt, **Selma, de vrouw de Sobibor overleefde.** Verbum, € 16,95.

Stork, verlichte werkgever

LESPAKKET TWENTS TECHNIEKMUSEUM HEIM

Het Historisch Centrum Overijssel en het Techniekmuseum hebben samen een educatief project ontwikkeld voor klas 2 en 3 van het voortgezet onderwijs: 'Het Storkgebeuren'. Dit kan als lesstofvervangend project in de klas worden uitgevoerd bij het vak geschiedenis. Ook bij de vakken ckv en techniek en vakoverstijgende projecten is het erfgoedpakket goed in te zetten.



▷
Leerlingen van
Twickel Hengelo
tijdens de wandeling door Tuindorp 't Lansink.

Geschiedenis dicht bij huis betekent geschiedenis beter begrijpen, beleven en onthouden. Vooral machinefabrikant Stork heeft zijn sporen nagelaten in Hengelo. Het bedrijf speelde een belangrijke rol bij de industrialisatie van Nederland. Daarnaast was Dirk Willem Stork in de negentiende eeuw zijn tijd ver vooruit wat betreft denkbeelden over sociaal werkgeverschap, huisvesting en onderwijs voor arbeiders en hun gezinnen.

'Het Storkgebeuren' is een lespakket over 'verlicht werkge-

verschap' aan het eind van de negentiende en begin twintigste eeuw.

Het pakket bestaat uit een leskist, een korte film, een museumles en eventueel een wandeling door tuindorp 't Lansink. In de leskist zitten vier archiefdozen met daarin historische bronnen, een uitleg over het maken van een tentoonstelling en onderschriftkaartjes. De historische bronnen zijn geordend naar thema; werken bij Stork, leren bij Stork, wonen in Tuindorp 't Lansink en leven in Tuindorp 't Lansink. De klas wordt

verdeeld in groepjes, die aan een eigen thema werken. Van dat thema proberen ze, door de bronnen goed te onderzoeken, vervolgens de hoofdvraag te beantwoorden. De hoofdvragen zijn bijvoorbeeld 'Waarom kun je zien dat 't Lansink een goed voorbeeld van een tuindorp is?' en 'Wat waren de verschillen tussen het onderwijs van Stork aan meisjes en het onderwijs aan jongens?' Vervolgens maken de leerlingen een tentoonstelling met de foto's waarvan zij vinden dat die het antwoord op de hoofdvraag goed weergeven.



△
Leerlingen van Twickel
Hengelo tijdens de
museumles.

▷ Website ING, Instituut voor
Nederlandse geschiedenis,
Stork, Dirk Willem (1855-
1928)

Met ondertekeningen wordt hun
motivatie duidelijk gemaakt. De
tentoonstelling wordt gepresen-
teerd aan de medeleerlingen.
Voor de docent is de presentatie
een goed beoordeelmoment;
hebben de leerlingen het goed
aangepakt? Klopt het antwoord
op de hoofdvraag? Is het ant-
woord goed onderbouwd?

Film

Als afsluiting van de lessen is
een film over 'het Storkgebeu-
ren' gemaakt. Deze kan als af-
sluiting van de lessen op school
of juist als voorbereiding op die
lessen worden bekeken. In de
film komen ervaringsdeskundi-
gen aan het woord. Zo zien we
een vrouw die op de meisjes-

school van Stork heeft gezeten
en een man die zijn opleiding
aan de Wilhelminaschool (fa-
brieksschool van Stork) heeft
gevolgd. Op die manier wordt
prachtig geïllustreerd welke
verschillen er waren tussen het
onderwijs voor jongens en het
onderwijs voor meisjes. Ook
vertelt een aantal inwoners van
't Lansink over het wonen in
deze bijzondere wijk, vroe-
ger en nu. De film herbergt
tevens voor ieder groepje een
'geheim', een voorwerp dat
ze tijdens hun bezoek aan het
Twents Techniekmuseum Heim
moeten zoeken. Het betreft
objecten uit de collectie die
te maken hebben met de vier
thema's.

Museumles

In het Techniekmuseum gaan
de leerlingen op zoek naar de
voorwerpen uit de film. Tevens
bekijken zij het museum door
een 'Stork-bril'. Wat heeft het
museum te maken met de les-
sen die zij op school hebben
gevolgd? Genoeg, het museum
bezit een flinke collectie door
Stork vervaardigde machines
en werkstukken die zijn ge-
maakt door leerlingen van de
Wilhelminaschool. Daarnaast
is het museum gevestigd in de
voormalige Wilhelminaschool en
gelegen aan de rand van Tuin-
dorp 't Lansink.

Wandeling

Om het lessenpakket com-
pleet te maken is er ook een
wandeling beschikbaar door
Tuindorp 't Lansink. In de wijk
doen leerlingen verschillende
opdrachten en beantwoorden
zij vragen. Deze opdrachten
en vragen worden weer herleid
naar de vier thema's. 't Lansink
is tussen 1910 en 1940 gebouwd
op initiatief van Coenraad
Frederik Stork. Naar voorbeel-
den uit Engeland en Duitsland
kwam hij op het idee een
complete wijk te bouwen voor
de werknemers van Stork. In
't Lansink zijn alle kenmerken
van een tuindorp te vinden;
het is ruim van opzet, er is veel
groen en fabrieksarbeiders en
directieleden woonden er in
verschillende woningtypes naast
elkaar.

Verlichte ideeën

Stork en Co groeide uit tot een
van de grootste machinefabrie-
ken van Nederland. Pompen,
ketels, gemalen en andere
producten van Stork zijn overal
in Nederland (en daarbuiten)
te vinden. Machinefabriek Gebr.
Stork en Co. te Hengelo (Ov.)
werd officieel in 1868 opgericht
maar had toen al een lange
aanloopperiode achter de rug.
Vooral in het begin van de twin-
tigste eeuw groeide het bedrijf
sterk. Stork en Co. behoorde
tot een van de exponenten
van de industriële revolutie in
Nederland. Minder bekend was
dat Stork en Co kan worden
gerekend tot een van de weinige
verlichte werkgevers in ons
land. Zeker Dirk Willem Stork¹
(1855-1928) is te karakteriseren
als een eind negentiende-eeuwse
ondernemer met voor die tijd
vooruitstrevende opvattingen.

TWENTS TECHNIEKMUSEUM HEIM

Het Twents Techniekmuseum geeft een boeiend beeld van de Twent-
se industrie; verleden, heden en toekomst. In het museum is op een
dynamische manier anderhalve eeuw industriële ontwikkeling bijeen-
gebracht. Zo vindt u er een overzicht van bijvoorbeeld de oudste in
Hengelo vervaardigde stoommachines tot de meest geavanceerde
onderdelen voor de ruimtevaart.

www.techniekmuseumheim.nl

Hij schiep, in overleg met zijn vader tot diens dood in 1895, een groot aantal voorzieningen ten bate van het personeel van de fabriek.

De eerste stap van Dirk Willem was in 1881 de oprichting van de Vereniging tot behartiging van de belangen van het personeel verbonden aan de machinefabriek van Gebr. Stork & Co, waarvan het gehele vaste personeel, ingevolge hun aanstelling, lid was. Stork zag dit als 'de vrucht van de geest en de gezindheid, die de stichter der fabriek bezielde, toen hij fabrikant wilde worden'. Met de oprichting hadden de firmanten voor ogen 'een belangengemeenschap te scheppen tussen werkgever en werknemers, tussen kapitaal en arbeid, waarbij de bloei der zaak zoozeer mede aan de arbeiders ten goede komt, dat allen geprikkeld worden hun beste krachten voor de zaak in te spannen'. De in 1883 opgerichte 'De Kern' schiep voor de directie de gelegenheid, zo vaak als het haar wenselijk voorkwam in overleg te treden met en voorlichting te ontvangen van de vertegenwoordigers van het personeel over vraagstukken die de stoffelijke en zedelijke

belangen van het personeel en de bloei der fabriek raakten. In de loop der jaren werd een aantal fondsen in 'De Kern', waarvan Stork 47 jaar voorzitter was, ondergebracht. Deze fondsen bestreken uiteindelijk nagenoeg het gehele veld der toen nog niet wettelijk geregelde sociale voorzieningen. Maar men ging nog verder in de samenwerking: er werd in 1906 een vorm van co-partnership in het leven geroepen, waarbij de vereniging commandite vennoot in de firma werd. Dit liep in de crisisjaren dertig echter op een teleurstelling uit. In de loop der tijd kwam er een ziekenfonds, een pensioenverzekering en een vorm van winstdeling. Fabrieksscholen werden opgericht en de arbeiders kregen enige inspraak. In het begin van de twintigste eeuw besloot Stork tot de aanleg van een tuindorp, waar de werknemers in goede woningen en een frisse omgeving konden wonen. In het verlengde hiervan moeten Dirk Willems bemoeiingen worden gezien binnen de plaatselijke gemeenschap door zijn medewerking aan de stichting van een ziekenhuis en een dagsanatorium en de oprichting van een coöperatieve levensmiddelenwinkel.

HISTORISCH CENTRUM OVERIJSSSEL

Het Historisch Centrum Overijssel is een historisch informatiecentrum in de breedste zin van het woord. Het grootste deel van de collectie bestaat uit ruim 16 strekkende kilometer archieven. Deze archieven stammen uit de twaalfde tot en met de twintigste eeuw. Ze zijn afkomstig van overheidsinstellingen in Zwolle en Overijssel en van particulieren. Daarnaast bezit het HCO een grote fotocollectie en bibliotheek. Zowel in het Historisch Centrum Overijssel zelf, als in de eigen directe omgeving, kunnen leerlingen werken met lespakketten van het Historisch Centrum Overijssel.



Aansluiting bij tijdvak, canon en kerndoelen

De geschiedenis van Stork past in de lessen geschiedenis of Mens & Maatschappij bij behandeling van het tijdvak burgers en stoommachines. Het biedt de mogelijkheid de industriële revolutie een concrete regionale invulling te geven binnen de beleavingswereld van de leerling. Tevens sluit 'Het Storkgebeuren' aan bij de canonvensters 'De eerste spoorlijn' en 'Verzet tegen kinderarbeid'. Kerndoelen 36 en 37 van M&M en kerndoelen 1 t/m 6 van het vak Nederlands worden behandeld.

△
De leskist met vier archiefdozen met historische bronnen.

PRAKTISCHE INFORMATIE

Duur project: 2 à 3 lessen op school en een uur in het museum (plus wandeling van een uur)

Doelgroep: klas 2 en 3 vmbo/havo/vwo

Prijs per leerling: € 5,- (U betaalt een borg van € 50,-)

Toeslag wandeling: € 2,00 per leerling

Wilt u meer informatie over het project of uw klas aanmelden voor 'Het Storkgebeuren'? neemt u dan contact op met Aniek Bruns, medewerkster educatie Twents Techniekmuseum HEIM, educatie@techniekmuseumheim.nl of 074-2430054.

AYA PETERS (TEKST), *DE OPSTAND. EEN LUISTERCOLLEGE OVER DE PERIODE VAN DE TACHTIGJARIGE OORLOG.* (YOUNG HOME ACADEMY: DEN HAAG 2009), 1 CD, € 12,50.

Zou er een markt zijn voor hoorcollege's op cd voor kinderen? Wat kan een luisterboek bieden wat een 'gewoon' boek met non-fictie niet heeft? De kracht van het gesproken woord zit hem vooral in het oproepen van beelden door middel van het verhaal. Maar maak maar eens een spannend verhaal of hoorspel over de hele Tachtigjarige Oorlog. Dat is een creatieve en intellectuele krachttoer waar volgens mij niemand zich nog aan heeft gewaagd. Ook Aya Peters heeft zich vooral beperkt tot het geven van een chronologisch overzicht van de belangrijkste gebeurtenissen uit de voor ons land zo belangrijke

periode. En ik moet zeggen: het is knap hoe ze in ruim een uur de hele geschiedenis van de Tachtigjarige oorlog weet samen te vatten. Maar die oorlog is

een complexe zaak: hoofdrolspelers wisselen elkaar af, net als motieven en doelen. De tijd dat ze als een strijd tussen goed en kwaad, vrijheid en onderdrukking, en geloof en bijgeloof kon worden voorgesteld, is allang voorbij. Een duidelijk thema ontbreekt. Houd dan de boel maar overzichtelijk en begrijpelijk. Peters doet een aardige poging. Sommige lastige, abstracte begrippen worden begrijpelijk uitgelegd. Maar andere blijven zonder toelichting. Soms is er een levendig dialoogje om iets uit te leggen. Maar als de toon daarin te grappig en relativerend wordt, dreigt het gevaar dat je aan de luisteraar de boodschap meegeeft: het is allemaal niet zo belangrijk wat hier verteld wordt. Er zit dus een zekere onevenwichtigheid in dit luisterboek. Bovendien vraag ik me af of de uitleg van de strijd tussen de Gomaristen en Arminianen het begrip van de Opstand voor de jonge luisteraars nu veel vergroot. Er zitten ook slordigheden in de gesproken tekst. De Unie van Utrecht

werd niet alleen door de Noordelijke gewesten gesloten, ook de belangrijkste Vlaamse en Brabantse steden ondertekenden. En lang niet alle Zuidelijke gewesten sloten zich aan bij de Unie van Atrecht. Het radicale calvinisme kreeg juist in het Zuiden veel aanhang. Getuige ook de Beeldenstorm die in Vlaanderen begon en het feit dat Alva juist het merendeel van zijn troepen in Vlaanderen en Brabant legerde. En de Watergeuzen konden Brielle innemen omdat er helemaal geen Spanjaarden in het stadje waren. Maar het stadsbestuur was helemaal niet blij met de komst van de Watergeuzen. Het vluchtte daarom ook weg naar Rotterdam. En waarom wordt de Victorie die bij Alkmaar begon, niet genoemd? Betekent dit nu dat dit luistercollege geen meerwaarde heeft? Ik denk dat kinderen die geïnteresseerd zijn in geschiedenis en graag geschiedenisboeken lezen ook dit luistercollege zullen waarderen.

Hans Pols



ERIC PALMEN, KAT MOSSEL, *HELLEVEEG VAN ROTTERDAM. VOLK EN VERLICHTING IN DE ACHTTIENDE EEUW* (BERT BAKKER: AMSTERDAM 2009), 287 BLZ., PRIJS € 49,95.

In een uitzending van het radioprogramma OVT werd de auteur van dit boek over Kaat Mossel verweten geen belangstelling te tonen voor de lezer. Dit noemde de recensent 'onacceptabel'. Het moet inderdaad gezegd worden: het boek leest niet makkelijk weg en een toevallig geïnteresseerde leek zal al

snel afhaken bij zoveel historisch jargon. Een gemiste kans als je bedenkt dat de belangstelling voor deze achttiende-eeuwse volkswoman de laatste jaren groeiende is. Het onderwerp leent zich voor een toegankelijk geschreven studie. Ook lezers die wel historisch geschoold zijn, zullen waarschijnlijk problemen

hebben met zinnen als 'Het accumulatieparadigma, dat uitgaat van de aanname dat het volk waarden en normen van een officiële cultuur eenvoudig weg internaliseert wanneer het daarmee in contact komt, is onhoudbaar, als je ook de receptie van de normatieve gedragsmodellen in het onderzoek betreft.'

Tja, Eric Palmen theoretiseert veel en schrijft in lange stroeve zinnen. Kern van de theorie die Palmen heeft naar aanleiding van het leven van Kaat Mossel is het verschil tussen volkscultuur en elitecultuur. Hierover weidt hij in de elf pagina's tellende proloog uit. Volgens hem bestaat dit verschil tussen de groepen niet op een manier zoals in de geschiedschrijving doorgaans gepresenteerd wordt. Volk en elite werden door elkaar beïnvloed op basis van overvloedige interacties. De elite heeft echter baat gehad bij het benadrukken van de verschillen om zich te kunnen distantiëren van het klootjesvolk. Tijdens de verlichting werd dit verschil tussen volk en burgerij extra benadrukt. Het boek begint met een lange uiteenzetting waarin de hoofdpersoon zelf nauwelijks

genoemd wordt. De biografie wordt duidelijk bemoeilijkt door een gebrek aan bronnen. Palmen is hierdoor misschien gedwongen geweest vooral veel te schrijven om zijn onderwerp heen. In de epiloog gaat Palmen in op de beeldvorming over Kaat Mossel en dan wordt het wel degelijk interessant. De manier waarop zij als verraadster werd neergezet, komt volgens hem voort uit een cultureel misverstand. Kaat zou, in het kader van de typisch volkse feestcultuur, zogenaamd drinkgeld hebben aangenomen van de stadhouder. De commissie die haar over dit onderwerp ondervroeg, vatte dit op als omkoping. Hierdoor werd zij gezien als een onnozele oproerkraaier die zich voor het karretje van de orangisten had laten spannen. In de loop van de geschiedenis werd zij echter ook

geromantiseerd als arme sloeber en als authentieke volkswrouw: zo iemand die misschien wat onbehouden over kan komen, maar wel een hart van goud heeft. Op deze wijze omarmd door de inwoners van Rotterdam groeide zij de afgelopen eeuw uit tot een waar icoon. Palmen vraagt zich af of Kaat Mossel wel een plekje zal krijgen in de Rotterdamse canon. Als lokale eigenzinnige heldin heeft zij een dergelijke plaats toch logischerwijs verdiend, dunkt mij. Wie weet volgt ooit nog de musical.



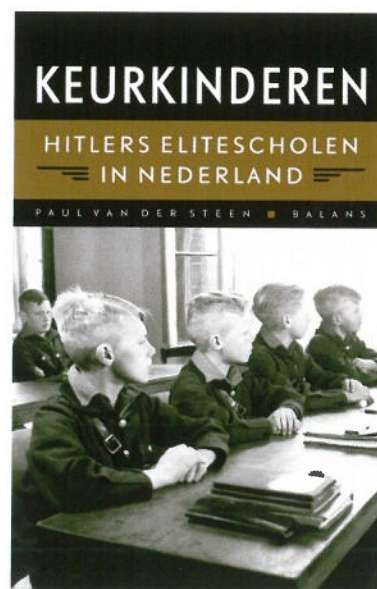
PAUL VAN DER STEEN, *KEURKINDEREN. HITLERS ELITESCHOLEN IN NEDERLAND* (BALANS: AMSTERDAM 2009), 228 BLZ., € 18.95.

Foto's van wat arrogant uitziende knapen in uniform, uitdagend poserend met wat stokken tussen de koppelriem gestoken, trekken de aandacht van de auteur, als hij *Het 40-45-boek* doorbladert. Deze foto's vormen het beginpunt van *Keurkinderen*. De afgebeelde kinderen blijken afkomstig van de *Reichsschule* voor jongens in Valkenburg. In Heythuysen was zo'n eliteschool voor meisjes opgezet. Enkele honderden Nederlandse kinderen werden in de oorlogsjaren zorgvuldig geselecteerd om opgeleid te worden voor een belangrijke positie in Hitlers nazi-Duitsland. Behalve over de opzet en het

functioneren van de *Reichsschulen*, beschrijft Van der Steen de ideeën over onderwijs en educatie van de toekomstige elite en de geschiedenis rond deze scholen. Wat het boek vooral boeiend maakt, zijn de persoonlijke getuigenissen van een aantal uitverkorenen. Ze vertellen over relatief zorgeloze jaren op de elitescholen. De problemen begonnen voor hen met de evacuatie in 1944 en 1945 van Limburg naar vergelijkbare scholen in Duitsland die militairistischer waren opgezet dan de Nederlanders gewend waren. Bovendien verliep het contact met de Duitse kinderen niet erg soepel.

Na de oorlog was het voor de meeste keurkinderen een kwestie van overleven. Ze waren niet voorbereid op een overwegend vijandige wereld, waarin ze een nieuw leven moesten opbouwen. De elitekinderen was een schitterende toekomst voorgespiegeld, maar de werkelijkheid was minder prozaïsch.

Anny Hartgerink



VEERLE FRAETERS EN FRANK WILLAERT, *HADEWIJCH. LIEDEREN*. (HISTORISCHE UITGEVERIJ: GRONINGEN 2009), 455 BLZ., PRIJS € 49,95.

'En mijn hart en mijn aderen en al mijn leden bonkten en beefden van verlangen. En ik was voor de zoveelste keer zo vervuld van hartstocht en van angst dat ik dacht, dat als ik niet voldeed aan het verlangen van mijn liefste en mijn liefste niet aan dat van mij, ik al stervend nog zou razen en al razend nog zou sterven.' Het is moeilijk voor te stellen dat deze beschrijving van een sterk fysiek verlangen naar een geliefde gaat over de liefde die de dichteres Hadewijch voelde voor God. Geïnspireerd door het Bijbelboek Hooglied wijdde Hadewijch haar verzen volledig aan de

minne. De minne is de mystieke liefde. De liefde vormde een plek waar God en de mens elkaar konden ontmoeten. Hadewijch wordt geplaatst in de dertiende eeuw. In die periode kwamen voorlopers op van de latere hervormingsbewegingen die de directe relatie tussen mens en God centraal stelden. Nadruk werd gelegd op de verinnerlijking van het geloofsleven. De moderne devotie en mystici streefden naar een spirituele eenwording met Christus. Het herstel van eenwording was nodig na de zondeval, toen God en mens uit elkaar waren gedreven door de verleidingskunsten van de duivel.

In dit bijzondere boek, dat vergezeld gaat van vier audio-cd's, zijn 45 liederen van Hadewijch verzameld, vertaald en van uitleg voorzien. Al luisterend en meelezend komen één voor één alle facetten van de liefde langs. Toch vallen vooral de worstelingen waarmee Hadewijch werd geconfronteerd op.

Haar geliefde was onbereikbaar en vaak onbegrijpelijk. De wegen van God zijn nu eenmaal ondoorgrondelijk. Juist deze ongrijpbaarheid maakte het verlangen naar eenwording groter. Wie was Hadewijch? Op basis van de schaarse bronnen hebben historici geconcludeerd dat zij vermoedelijk uit Antwerpen afkomstig was en van adellijke komaf moet zijn geweest gelet op haar scholing en belesenheid. Voor docenten die leerlingen iets willen leren over geloofsbeleving in de late middeleeuwen zijn deze cd's met de vertaalde teksten in het boek een aanwinst. De liederen zijn bovendien behoorlijk modern als de teksten niet alleen gelezen worden als liefdesuitingen aan het adres van God, maar als liedjes over de liefde in het algemeen. Vergelijkingen met moderne popliedjes die eveneens de liefde bezingen liggen voor de hand!

Marjonne Maan



OLIVIER HEKSTER, *ROMEINSE KEIZERS. DE MACHT VAN HET IMAGO* (BERT BAKKER: AMSTERDAM 2009), 228 BLZ., € 18,95.

Ieder mens heeft een imago, letterlijk een plaatje, een beeld; je imago is hoe de anderen je zien. Machthebbers hebben dat ook, en voor hen is het van belang dat hun imago van dien aard is dat het leeuwendeel van hun onderdanen de machtsverhouding accepteert. Een imago kan angstaanjagend zijn, welwillend of dienstbaar, en nog duizend andere dingen. Je

kan aan een imago sleutelen. Bepaalde dingen zijn daarin oeroud: de belangrijke figuur staat alleen en in het midden op een verhoging. Andere dingen zijn wat modieuzer, zoals het soort woorden dat de heerser spreekt en de toon waarop hij dat doet. Omdat mensen een geheugen hebben is het mogelijk om je imago te kleuren doordat je naar

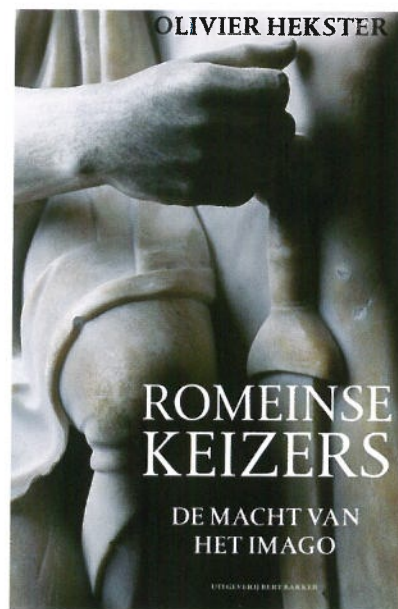
iemand anders verwijst. Olivier Hekster, de hoogleraar Oude Geschiedenis, onderzocht het imago van Romeinse keizers. Hij stelt vast dat er gedurende de oudheid een drietal groepen in de Romeinse samenleving was waarop een keizer zich specifiek richtte: volk, senaat, en leger. Als je zo'n groep achter je had, stond je sterk; als zo'n

groep zich tegen je keerde had je de anderen harder nodig. Hekster bespreekt vervolgens het keizerschap van Augustus, waarbij hij focust op de manier waarop deze eerste keizer zich presenteerde. Augustus heeft een knap evenwicht gevonden waarbij hij de verschillende groepen gaf wat zij van hem wilden zien – bekend is zijn houding tegenover de senaat. Terwijl hij onmiskenbaar de macht naar zich toetrok, bleef over alles heen de suggestie bestaan dat de republiek nog bestond en dat de senaat hem zijn functies verleende. Het diffuse beeld dat Augustus van zichzelf creëerde (traditioneel én vooruitstrevend, bescheiden én ‘imperator Caesar zoon van de God’) wordt in veel details uit de doeken gedaan. Een aantal latere keizers probeert dit model te herhalen, met meer of minder succes. Een apart hoofdstuk wijdt Hekster aan enkele slechte keizers – en slecht wil daarbij zeggen: slechte PR. Het zijn de *usual suspects*, Caligula, Nero, Commodus. Het beeld dat van deze mannen bestaat is ernstig gekleurd door de historici die,

meestal (ruim) na hun dood, over hen schreven. Die historici waren afkomstig uit de senaats-families, en Hekster laat zien dat deze keizers geen reden hadden gehad om zich veel aan de senaat gelegen te laten liggen; hun imago richtte zich op de andere groepen: het volk en het leger. Op onze jaarlijkse Romereis vertellen we de leerlingen dat Nero een stadswijk had laten afbranden om zijn paleis van de Palatijn uit te breiden tot de Oppius. Veel mensen zullen echter niet geleden hebben onder Nero's usurpatie van de Oppius, want hij bouwde zijn domus aurea in de tuinen van senatorenvilla's, en niet op de fundamente van volksflats. Hekster suggereert nog, maar zonder bewijs aan te voeren, dat het paleis misschien wel voor een belangrijk deel openbaar toegankelijk was. Niet alles in dit boek is nieuw, en de informatiedichtheid is soms aanzienlijk, alsof Hekster niet kon kiezen tussen gepopulariseerde kennis en hardcore wetenschap. Daar zit een probleempje. Elk van de aangestipte onderwerpen (por-

tretten en teksten op munten, keizercultus in het oosten van het rijk, bouwprogramma's,...) is op zichzelf omvangrijk genoeg voor een monografie. Maar aan de andere kant trakteert hij soms op vers materiaal, delen van lopend onderzoek, zoals dat naar de activiteiten van het Romeinse leger in onze Rijndelta in de jaren veertig van de eerste eeuw. Dat smaakt dan weer naar meer.

Siward Tacoma



URSULA DEN TEX, *ERFGENAMEN. HET VERHAAL VAN EEN NEDERLANDSE FAMILIE VAN AANZIEN EN VERMOGEN*. (BALANS: AMSTERDAM 2009), 392 BLZ., € 19,50.

In *Erfgenamen* beschrijft Ursula den Tex, oud-redacteur van *Vrij Nederland*, de geschiedenis van haar familie. Het gaat vooral om de mannen in haar familie, de vrouwen komen nauwelijks aan bod of het moet over het baren van nakomelingen gaan. Aan de hand van dagboeken, reisverslagen, brieven en agen-

da's beschrijft ze vijf generaties vóór haar, beginnend in 1787. De familie Den Tex behoorde tot de elite. Het waren liberale, welgestelde burgers die op een gegeven moment gezaghebbende posities in de maatschappij wisten in te nemen. De gevarieerde hoeveelheid archiefmateriaal van een aan-

zienlijke, invloedrijke familie lijkt een gelukkig uitgangspunt voor een onderhoudend boek, maar met *Erfgenamen* is dat niet het geval. De auteur weet niet de juiste toon te treffen. Het verhaal boeit niet; te veel opsommingen van jaartallen, personen en plaatsnamen. Ook wordt behoorlijk wat algemene

geschiedenis weergegeven. Die is alleen maar belangwekkend in combinatie met de reacties van de Den Texen op de politieke ontwikkelingen, bijvoorbeeld tijdens revolutie in Berlijn (1848) of ten aanzien van

'het Rode Gevaar'. Weinig wordt meegedeeld over hun gedachten en emoties, wat de lezer meer zou betrekken bij de persoonlijke geschiedenis. Ursula den Tex citeert veel uit de overgeleverde correspondentie, die in de vorige

eeuwen buitengewoon formeel was, ook al betrof het gezinsleden onderling. Typerend is het onderstaande citaat uit een briefje van Annie den Tex (geboren in 1885), die ze op jonge leeftijd aan haar vader schreef: 'Vandaag is mijn vadertje jarig/ Wat ben ik toch vrolijk en blij/ Hij krijgt van ons Beiden veel zontjes/ En ook nog een werkje van mij/ (...).'

Het boek spreekt het meest tot de verbeelding als de auteur over haar vader, C.J.A. (Co) den Tex, schrijft. In haar vorige boek *Anna baronesse Bentinck*, waarin ze een ontroerend en intiem portret schetst van het leven van haar moeder, lukt haar dat eveneens bij de levensbeschrijving van haar vader. Hij was tijdens de Tweede Wereldoorlog burgemeester van Bloemendaal en werd in mei 1942 door de Duitsers opgepakt en als gijzelaar in St. Michielsgestel gevangen gezet.

Zijn dochter beschrijft de problemen die hij in zijn ambt ondervond tijdens de Duitse bezetting. Welk besluit hij ook nam, het bracht hem altijd in conflict met óf de inwoners van Bloemendaal óf de Duitsers. De periode 1940-1945 is voor Co den Tex 'een breuk in zijn bestaan' geweest en dat heeft eveneens nadelige gevolgen voor zijn gezin gehad. Op volwassen leeftijd voelde de auteur 'een zeker onbehagen' ten aanzien van haar vaders verleden: 'een vader die goed was in de oorlog, maar wel een uitgesproken antisemiet.' Hoe moet je die houding interpreteren?

C.J.A. den Tex overleed in 1964. 'In de aristocratische traditie eindigt het verhaal met de dood van de laatste man. (...) In de burgerlijke werkelijkheid gaat het leven gewoon door.'

Anny Hartgerink



JULES BRABERS EN ROB LEMMENS, *LUIK, AUGUSTUS 1914*. (ASPEKT: SOESTERBERG 2009), 194 BLZ., PRIJS € 22,95.



Ontelbare malen ben ik er langs gereden, daar in Luik. Ergens tussen een afrittencomplex tussen de E40 en de E42 staat 'Loncin' op de borden aangeduid. Ik nam niet aan dat er tussen de ongelijkvloerse kruisingen en verkeerswisse-

laars nog iets van het 'fort van Loncin' te vinden was. Het fort waar in 1914 generaal Leman na een urenlange beschieting van twee Duitse 'Dicke Bertha's' onder het stof en puin uit werd gevist. Bewusteloos, anders had hij zich nooit overgegeven, schreef hij later in een brief aan de koning. Surrealisme ten top als er daar tussen die autowegen nog overblijfselen van het fort te vinden zijn. Maar is België niet surrealistisch? Het pas uitgekomen boek van Brabers en Lemmens verhaalt hoe dan ook van de strijd om Luik in 1914 en wat

daar vandaag de dag nog van te vinden is.

Qua opzet valt het boek in vier onderdelen uiteen: een historische schets, een aantal thema's, ooggetuigenverslagen en toeristische informatie over de Slag om Luik. Vooral de themahoofdstukken over de Dicke Bertha's, de forten en de zeppelins vind ik uitstekend. Zo blijken er bijvoorbeeld nogal wat mythes over de 42 cm mortieren te bestaan. Ook de slechte kwaliteit van het Belgische beton van de forten wordt genuanceerd en vergeleken met de impact van

zwaar geschut op de Franse forten bij Nancy en Verdun. Gedegen onderzoek! Van de verhalen van ooggetuigen springt dat van Aukjen Clewits, Rode Kruisverpleegster in Maastricht, er positief bovenuit. Het is een erg origineel gekozen Nederlandse bron, die de oorlog ook met Nederlandse ogen beziet en veel 'petite histoire' bevat. Ondanks de oude spelling en haar verkrampde stijl, vonkt het relaas van Aukjen nog aan alle kanten. De egodocumenten van Belgische militairen lezen minder vlot weg en bij momenten lijkt het of ze op scoutkamp waren.

Een verkeerde beeldvorming van dit slecht getrainde en bewapende leger ligt op de loer. Het gebral van Ludendorff had me in elk geval gespaard mogen blijven. De leugens en geweldsverheerlijking van deze schoft hebben Duitsland in de jaren twintig en dertig al genoeg in het verderf gestort. Hooguit tonen de schrijvers aan dat hij ook over Luik weinig te melden heeft dat aan de geschiedschrijving bijdraagt. De enige kritiek die ik op het boek zelf heb, betreft de wat onhandige opzet. Vogelvlucht, losse thema's en ooggetuigenverslagen, duikelen structuurloos over elkaar heen. Door

de grote lijnen in te kleuren met thema's of egodocumenten, zou het veel duidelijker geworden zijn. De uitgever wil ik meegeven dat het boek slecht is gedrukt. De afbeeldingen zijn van slechte kwaliteit en dat heeft dit boek zeker niet verdiend.

De toeristische tips aan het eind zijn een gouden vondst. Ze geven suggesties voor een daginvulling en de gps-coördinaten maken het gemakkelijk om het allemaal te vinden. Ik ga dat zeker proberen. Met dit alleraardigste boek in de hand, dat spreekt.

Hugo Luijten

LUUK VAN MIDDELAAR, *DE PASSAGE NAAR EUROPA. DE GESCHIEDENIS VAN EEN BEGIN*. (HISTORISCHE UITGEVERIJ: GRONINGEN 2009), 531 BLZ., € 35,-

Via welk nummer krijg ik Europa aan de lijn? In 1973 stelde Henry Kissinger deze vraag, vanwege de onduidelijkheid over de zich ontwikkelende Europese samenwerking. De situatie heeft ten tijde van Kissingers ministerschap tot bizarre situaties geleid in de contacten tussen de Europese Gemeenschap en de Verenigde Staten. Die zijn misschien wel het best te illustreren met een voorbeeld in spiegelbeeld bijna dertig jaar later. Na de aanslagen van 2001 werd pijnlijk duidelijk dat Europa nog geen bekend gezicht had. De Belgische premier en roterend voorzitter van de Raad, wilde de Amerikaanse president kort na de aanvallen namens Europa steun betuigen. Het lukte hem echter niet om Bush aan de lijn te krijgen. De Witte Huismedewerkers wisten

simpelweg niet wie hij was. Er bestaat veel onduidelijkheid over wat Europa of de Europese Unie is. Waar ligt de macht? Hoe is de verhouding tussen de regeringen van de lidstaten en Brussel en Straatsburg? Wat doet Europa voor 'ons'? Wie is 'ons' eigenlijk? Het Europa dat Van Middelaar schetst, doet aan het begin van de *Passage naar Europa* enigszins Orwelliaans aan. De Europarlementariërs hanteren een soort 'Eurospeak', waarin veelvuldig afkortingen worden gebruikt en waarin tevens publiekgerichte termen verweven zijn. Deze vorm van 'nieuwspraak' die de vormgevers van Europa hanteren is niet slechts werktal, zoals we in het onderwijs ook gewend zijn. Het is tevens beleid. Europa moet verkocht worden aan het Europese publiek in de lidstaten.

De legitimiteit van Europa hangt immers niet alleen af van de consensus van de leiders van de lidstaten, maar in grote mate van het heil dat de



bevolking in Europa ziet. Het publiek moet zich met Europa kunnen identificeren, moet de voordelen van Europa zien en het idee hebben dat haar besluiten worden uitgevoerd. Met andere woorden, komt het zover dat we niet meer spreken van de afzonderlijke lidstaten en elke ochtend de blauwe vlag met gouden sterren hijsen begeleid door *Ode an die Freude*?

Van Middelaar beschrijft knap de wording van Europa van de eerste stichtingsverklaring

waar Monet, Schuman en Adenauer de drijvende krachten waren tot 'Lissabon 2007'. Wie een overzichtsgeschiedenis van Europa denkt te lezen, kan zich beter wenden tot het werk van Pim den Boer, die Europa als diachronisch thema in zijn werk behandelt. Van Middelaar echter laat in een briljante analyse zien hoe in de afgelopen zestig jaar uit het niets vorm is gegeven aan een nieuw Europa. Hij beschrijft hoe door middel van een juridisch en politiek steekspel tussen de

lidstaten 'Europa' langzaam aan macht heeft gewonnen, omdat de enkele instantie of *homo politicus* die wist te bluffen, de erkenning van macht naar 'Europa' toe wist te trekken. Dat nog niet duidelijk is waar welke macht ligt en in welke richting de Europese Unie van lidstaten zich ontwikkelt wordt onderstreept door de grillige geschiedenis die in de *Passage naar Europa* uiteen wordt gezet.

Robert Boonstra

FRITS BOTERMAN & WILLEM MELCHING (RED.), *HET WONDER BONDSREPUBLIEK IN 20 PORTRETTE* (NIEUW AMSTERDAM UITGEVERS: AMSTERDAM 2009), 352 BLZ., PRIJS € 24, 95.

De geschiedenis van de Bondsrepubliek in twintig portretten. Waarom portretten? Wat kunnen persoonsbeschrijvingen nog toevoegen aan de opmer-

kelijke geschiedenis van de Bondsrepubliek? Toch blijkt de gekozen invalshoek een gouden greep. Een mooie gevarieerde lijst bekende Duitsers is door Boterman en Melching samengesteld. Het is geen boek over persoonlijke successen geworden.

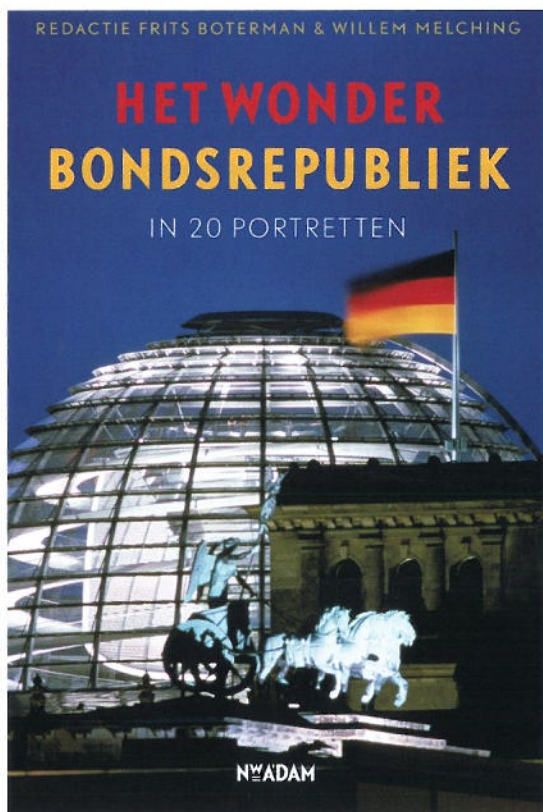
Uit alle beschrijvingen blijkt wel hoezeer een voortdurend conflict met het Duitse verleden de levens van de geportretteerden heeft bepaald. Altijd is het verleden op de achtergrond aanwezig.

Twintig Duitsers weerspiegelen zestig jaar geschiedenis van de Bondsrepubliek. Politici als Adenauer, Strauß, Brandt, Kohl en Merkel passeren de revue, maar ook is er aandacht voor de schrijver Günter Grass, de beeldend kunstenaar Joseph Beuys, de terroriste Ulrike Meinhof, de schrijver Uwe Johnson en de filosofen Sloterdijk en Habermas.

Ook de zanger-dichter Wolf

Biermann komt aan bod. Op zeventienjarige leeftijd is hij vertrokken naar de DDR, waar tijdens poëziemanifestaties en studentenbijeenkomsten zijn kritische, soms cynische politieke teksten al snel werden opgemerkt en niet bij de SED-top in de smaak vielen. Aangezien Biermann niet de man was die zijn teksten wilde aanpassen aan wat politiek correct was, werd hem van 1965 tot 1976 een *Berufsverbot* opgelegd. Verschillende keren hebben de autoriteiten in de DDR geprobeerd Biermann het staatsburgerschap te ontnemen, uiteindelijk met succes. Na elf jaar stulde trad hij weer op; eerst in de DDR, daarna in Keulen. Bij de terugkeer naar de DDR werd Biermann bij de grens tegengehouden. Door velen wordt dit moment gezien als het begin van de instorting van de DDR.

Voor het schrijven van de portretten zijn Nederlandse



wetenschappers benaderd, stuk voor stuk specialisten op hun gebied en met een gedegen kennis van het Duitse verleden. Maar eigenlijk is dit de zwakte

van het boek. De portretten zijn merendeels wat kil en afstandelijk beschreven. Ik mis persoonlijke betrokkenheid of, liever nog, bevoegenheid van

de schrijvers bij hun onderwerp. Maar informatief zijn de portretten in ieder geval wel.

Anny Hartgerink

PAUL CREFOEUR EN JAN VAN PESCH, 125 JAAR BELGISCH PARK. DE ONTWIKKELING VAN NIEUW SCHEVENINGEN. WONEN TUSSEN BAD EN STAD. (APRILIS: ZALTBOMMEL, 2009) 560 BLZ., € 39,00.

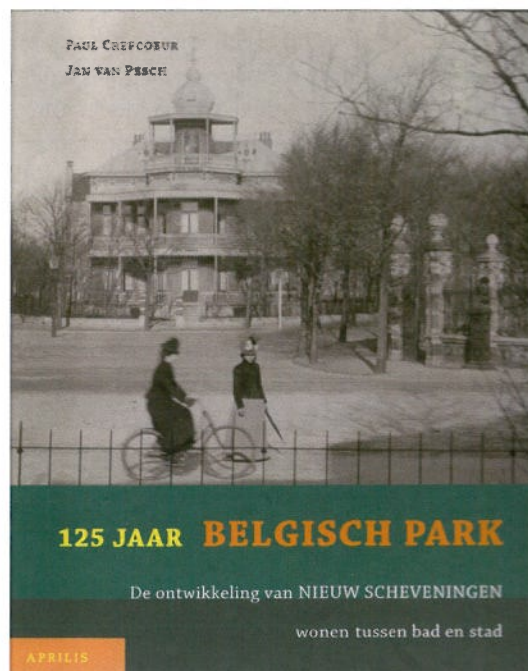
Iedereen kent ze wel: de foto-boeken van historische stads- en dorpsgezichten. Met een korte inleiding van de goedwillende amateur die zijn schoenendoos met oude kiekjes heeft omgekieperd. Het nostalgisch commentaar overheerst: wat een rust, wat was het mooi. Af en toe is er een kritische noot: wat jammer dat dit is gesloopt. En: wat een schande, die krotwoningen toen. De bijschriften bij de foto's vertellen meestal niet meer dan wie er tot wanneer in de afgebeelde panden hebben gewerkt en gewoond en wat er nu, in naam van de vooruitgang, staat. Kortom: bij de meeste van dit soort boeken blijft het toch vooral plaatjes kijken, indrukken opdoen. Waar overigens helemaal niets op tegen is.

125 jaar Belgisch Park is anders. De geschiedenis van deze Haagse wijk is bijzonder rijk als je haar afzet tegen haar relatieve jonge leeftijd. En het boek dat daarvan is gemaakt, is uitzonderlijk in zijn soort. Het beschrijft hoe uit een mislukt ontginningsproject in de Scheveningse duinen, mede door de ontwikkeling van de badplaats Scheveningen, een villadorp ontstond. Men trof er luxueuze zomerverblijven voor de welgestelden aan; buiten het seizoen was het Belgische Park uitgestorven. Er zaten dan

planken voor de ramen en de gemeente liet de gaslantarens op straat niet branden. Overigens werd het park vooral met Belgisch kapitaal gefinancierd, zoals de HTM, de maatschappij die het openbaar vervoer in de Haagse regio verzorgt, oorspronkelijk ook Belgisch was. Scheveningen was voor de oorlog een mondaine badplaats met luxehotels, aangesloten op het spoorwegnet; de Berliner Symphoniker speelde zomers in het Kurhaus, er was een casino en een echt circustheater. De bezetting maakte aan alles een eind: de hele kuststrook werd Sperrgebiet, de bewoners werden gedwongen te vertrekken. Hun huizen werden gesloopt om plaats te maken voor bunkers of schootsveld. Hotels werden gebruikt om Duitse militairen te kazerneren en pleinen om V1's en V2's af te schieten. Mislukte lanceringen en Engelse bombardementen veroorzaakten veel schade. In de tijd van wederopbouw en nivellering na de oorlog was er voor de beau monde geen plaats meer: de dagrecreant rukte op in een walm van vette patatvlucht. Speculatie en zwak optreden van de gemeente gaven Zwolsman de kans om de hele strook langs de boulevard om te zetten in beton. Of, zoals het hardnekkige gerucht in Den Haag wil doen geloven,

hij zijn liefde voor gewapend beton al tijdens de bezetting heeft ontwikkeld, heb ik in dit boek in ieder geval niet gelezen. Zwolsman die overigens, als trouw katholiek, wel de parochie van de Lourdeskerk het geld schonk waarmee de toren van hun door Kropholler ontworpen kerk afgemaakt kon worden. Kaalslag en beton bedreigden ook het Belgische Park zelf. Maar de ommekeer was de actie voor het behoud van het Kurhaus geweest. Het mobiliseerde krachten die ook gebruikt konden worden voor het behoud van deze unieke Haagse wijk.

Hans Pols



PIET HAGEN

POLITICUS UIT HARTSTOCHT

BIOGRAFIE VAN PIETER JELLES TROELSTRA

(De Arbeiderspers: Amsterdam 2010), 969 blz., € 39,95.

Biografie van de kleurrijkste en enige Nederlandse politicus die ooit een revolutiepoging heeft gedaan. Een verslag van een opzienbarende levenswandel.

Het was niet het leven wat je van een revolutionair zou verwachten. Een studie rechten in Groningen. Lidmaatschap van een studentenvereniging die alle vooroordelen over dergelijke corpora bevestigde, inclusief excessief drankgebruik en bordeelbezoek. Medewerking aan een rechts-liberaal dagblad. Eigenaarschap van een verzekeringsbedrijf tegen brandschade met een honorering die het dubbele was van een Kamerlid. Zestig reizen naar elf verschillende landen met verblijf in de meest luxueuze hotels en kuuroorden. Kinderen op exclusieve buitenlandse kostscholen. En bijna alles op de pof. En dan hebben we het nog niet gehad over het optreden als waarzegster (jawel, de vrouwelijke vorm), deelname aan spiritistische seances waar zelfs contacten werden gelegd met overleden buitenlandse politieke kopstukken en relaties met dubieuze miljonairs. En toch hebben we het hier over de enige Nederlandse politicus die ooit een – toegegeven: mislukte – revolutiepoging heeft gedaan.

Pieter Jelles Troelstra, hoort ondanks, of misschien wel juist door, deze opzienbarende levenswandel tot de grootse en in ieder geval kleurrijkste politici uit de moderne vaderlandse

geschiedenis. Het is daarom onbegrijpelijk dat er niet eerder een biografie aan hem is gewijd. Tot mijn grote verbazing bleek hij zelfs niet goed genoeg voor Jan en Annie Romeins *Erflaters van onze geschiedenis* te zijn geweest, een boekwerk dat toch als een soort canon kan worden beschouwd van onze belangwekendste historische figuren. Piet Hagen, voormalig journalist bij het dagblad *Trouw*, heeft deze omissie meer dan goed gemaakt. Meer dan goed omdat, zoals het veel historisch biografen van de laatste jaren betaamt, papier en drukinkt geen enkele rol spelen. Decennialang verscheen er in Nederland nauwelijks een boek dat de naam historische biografie verdiende, maar nu er een soort inhaalslag gaande lijkt, kunnen ze niet dik genoeg zijn lijkt het wel. Ook Hagen ontsnapt niet aan die tendens; bijna duizend bladzijden heeft hij nodig om zijn noeste archief-onderzoek te laten renderen. En gelukkig kan hij schrijven, goed schrijven zelfs. Maar toch...

Rekkelijken en preciezen

Het spreekt vanzelf dat de persoon van Troelstra met het bovenstaande zeer eenzijdig is geschetst. Het was een man met een januskop. Inderdaad een mens die de goede dingen des levens niet wilde opofferen aan

de socialistische ideologie, maar anderzijds ook een fanaticus die kon redevoeren als Cato, er geen been in zag om in verkiezingstijd, schaatsend in de ijsige kou, zijn achterban te bewerkten, die zijn juridische expertise gratis beschikbaar stelde aan een ieder die de financiële lasten van een advocaat niet kon dragen, die woekerde met zijn lichamelijke en geestelijke gezondheid ten bate van *zijn* partij en *zijn* krant en dat alles ten bate van *zijn* volk. Maar in die januskop school ook een janusbrein, een brein dat geen keuze kon maken tussen revolutie of parlementaire weg, en dus ook niet tussen marxistische orthodoxie en sociaal-democratische rekkelijkheid. Zelf bedacht hij voor zijn houding, als een waar scholasticus, het begrip *integralist*. Democratie en revolutie waren geen onverzoenlijke tegenpolen maar lagen in elkaars verlengde. Langs parlementaire weg vielen er voor het proletariaat veel hervormingen tot stand te brengen, maar als het mogelijk was kon een revolutie dit proces eventueel versnellen, zonder dat zulks noodzakelijkerwijs zou moeten uitlopen op een dictatuur. Voor zijn tegenstanders in de linkerhoek van de partij was het allemaal wel duidelijk: 'Troeleman' (*dixit* Gorter) was een draaikont die

niet wist wat hij wilde en hierin hebben zij Hagen aan hun kant. En zo werd hij voortdurend onder vuur genomen vanuit de loopgraven van de theoretische scherpslijpers, bemand door epigonen als Herman Gorter, Henriette Roland Holst en Frank van der Goes die, vanwege hun deftige woonplaatsen in het Gooi door Troelstra de 'Gooische proletariërs' werden genoemd. Het zou uiteindelijk leiden tot een afsplitsing van de SDAP en de vorming van de latere communistische partij.

Mislukte revolutie

Diezelfde spagaathouding zien we terug bij de hoogte (of dieptepunten) uit Troelstra's politieke carrière de Spoorwegstaking van 1903 en vooral natuurlijk de mislukte revolutie van 1918, 'de revolutie die niet doorging'. Het hoofdstuk dat Hagen hierover heeft geschreven behoort tot de mooiste van het boek. Als een

bleek al gauw geen sprake; de socialistische voorman had zich enorm in de omstandigheden vergist. De vraag blijft natuurlijk hoe een zo geroutineerde politicus als Troelstra zo'n enorme fout kon begaan. Volgens de auteur wilde Troelstra geen revolutie *maken*, maar als er een ontstond dan moest de SDAP de leiding nemen voordat de communisten dat zouden doen, net als in Duitsland (hij zou 'meer de revolutionairen hebben gevreesd dan de revolutie gewenst'). Probleem was alleen hoe te bepalen of die situatie daadwerkelijk bestond. En gezien de gebeurtenissen in het buurland, de vlucht van de Duitse keizer naar Nederland en een alarmerend artikel in de *NRC* had Troelstra kunnen denken 'It gaet on'. Maar een politicus is geen ijsmeester en vergissing of niet, hij heeft zijn partij een slechte dienst bewezen. Zij is door hem in een isolement

tegen welke revolutionaire neigingen dan ook, in de Kamer de aftocht moest dekken. De grote leider zelf wilde of kon geen verklaring afleggen. Het deed allemaal sterk denken aan de laffe manier waarop hij de scheiding van zijn vrouw ten opzichte van de partij verdedigde. Zijzelf moest de brief schrijven terwijl *hij* haar had laten zitten

'Hoe meer zijn tegenstanders hem bespotten en vernederden, hoe groter zijn aanzien als martelaar'

evenwichtskunstenaar balanceert hij tussen de voor en tegens van de Rode Week. Op dinsdag 12 november 1918 kondigde Troelstra in de Tweede Kamer de revolutie aan, overigens zonder daarover de socialistische fractie te raadplegen. En daar bleef het bij. De klassenvijand was niet erg onder de indruk. De minister-president al helemaal niet want de telefoon van Troelstra en andere socialistische leiders werd permanent afgeluisterd. Bovendien kon de regering vertrouwen op een overgrote meerderheid van leger en politie. Van een echte revolutie

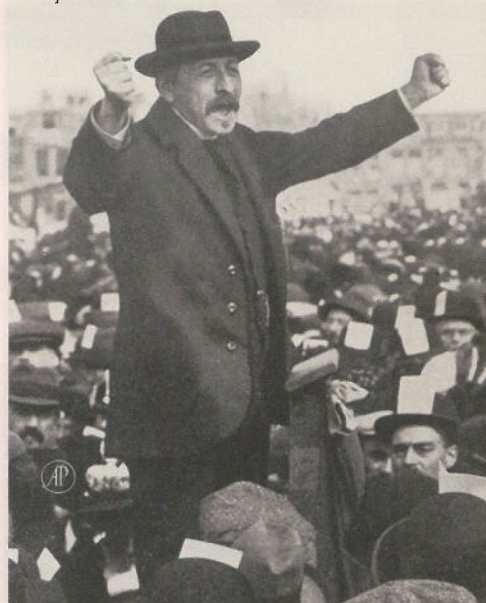
terechtgekomen dat twintig jaar heeft geduurd. De Katholieke Staatspartij, die toch al niet voor samenwerking voelde, kreeg door Troelstra's optreden een argument in handen om de sociaal-democraten buiten de regering te houden. De integratie van de SDAP in de Nederlandse politiek werd daardoor vele jaren vertraagd. En als onbedoeld gevolg had hij ook nog eens de populariteit van het koninklijk huis behoorlijk vergroot. Het gênantst van alles was nog dat uiteindelijk zijn fractiegenoot Schaper, uitgerekend de man die altijd had gewaarschuwd

(en wel – heel klassiek – voor de huishoudster).

De vraag is maar of jan-met-de-pet dat allemaal zo erg vond. Hoe meer zijn tegenstanders hem bespotten en vernederden, hoe groter zijn aanzien als martelaar bij de achterban van de SDAP. De partij spon er goed garen bij. In een half jaar tijd groeide het aantal leden met twintig procent tot meer dan 42.000. Hun gevoelens werden het best vertolkt door de Maastrichtenaren die op een vergadering waar Troelstra sprak riepen: 'Leve de man die zich vergist heeft'.

Piet Hagen **Politicus uit hartstocht** Biografie van Pieter Jelles Troelstra

Open Domein





KLEIO IN DE KLAS

400% tegen hyperinflatie

Vakoverstijgende les over hyperinflatie en de gevolgen ervan tijdens de Weimar-republiek.



Wat?

Klassikale les over hyperinflatie in Duitsland (1923) aan de hand van een powerpointpresentatie gecombineerd met een Willem Wever-uitzending over inflatie.

Voor wie?

3 havo/vwo, 4 havo en 5 vwo

Doel van de les

De leerlingen krijgen inzicht in het ontstaan en de gevolgen van hyperinflatie in de Weimar-republiek.

Tijdvak

Tijdvak negen: 1900-1950; tijd van wereldoorlogen.

Lesduur

Een lesuur, maar natuurlijk is het mogelijk om deze les uit te breiden tot een vakoverstijgend project, eventueel in combinatie met het vak Duits.

Instructie

Deze les is vormgegeven aan de hand van een PowerPoint-presentatie en een filmfragment van Willem Wever¹. De les bestaat uit drie delen.

Het eerste deel vormt de inleiding en gaat over economische crises van alle tijden. In de PowerPoint-presentatie worden drie voorbeelden aangehaald. De val van het West-Romeinse Rijk, de economische crisis in 1923 in Duitsland en de recente crisis in Zimbabwe. (Meer achtergrondinformatie is te vinden in de handleiding.)

Het tweede deel gaat over de vraag of bijdrukken van geld dé oplossing is voor het bestrijden van een economische crisis. Leerlingen discussiëren over een oplossing voor deze kwestie en daarna geeft Willem Wever het verlossende antwoord. Het filmfragment duurt ongeveer vijftien minuten.

Het derde deel gaat over de gevolgen van hyperinflatie. De leerlingen krijgen hierover drie vragen voorgelegd en overleggen in groepjes over de antwoorden. De les eindigt met de klassikale bespreking van de opdrachten.

Resultaat

Leerlingen kunnen zich een beter beeld vormen van

► www.willemwever.nl,
klik op archief,
kies voor serie 11 2003,
klik op aflevering 6.

Anny Hartgerink, Van der
Capellen sg, Zwolle
Evelien Hoekman, Ety
Hillesum Lyceum, locatie
't Vlier, Deventer



hyperinflatie en de gevolgen daarvan op politiek en sociaal-economisch gebied. De leerlingen zien verbanden tussen de vakken economie en geschiedenis, ze moeten over de grenzen van de twee vakken heen kijken.

Motivatatie

De term 'inflatie' is voor leerlingen een abstract begrip. Bij het vak geschiedenis is er weinig aandacht voor de economische kant van de hyperinflatie, terwijl bij economie vrijwel niet wordt stilgestaan bij de crisissituatie in Duitsland in de jaren twintig van de vorige eeuw. Deze les vervult de behoefte om beide vakken elkaar te laten aanvullen.

Nabeschouwing

De uitzending van Willem Wever wordt door leerlingen als leuk en leerzaam ervaren. Het geeft het begrip inflatie handen en voeten. Bovendien zien ze de link tussen geschiedenis en economie. Zeker met de huidige financiële crisis is het een herkenbare situatie. Het is

een praktische les met een duidelijk leidraad en een concreet doel.



De handleiding en de powerpointpresentatie zijn te downloaden van www.vgnkleio.nl of www.citroengeel.nl/economie. Ook vindt u er een link naar het betreffende filmpje van Willem Wever.



Actief Historisch Denken

VIJF JAAR WERKVORMEN DIE LEERLINGEN STIMULEREN OM HISTORISCH TE DENKEN

Vijf jaar geleden verscheen het eerste deel van *Actief Historisch Denken*, een jaar later gevolgd door een tweede deel *Geschiedenis Doordacht*. De boeken bestaan uit een verzameling werkvormen die gebaseerd zijn op de ideeën van de *Thinkings Skills* van David Leat en zijn team. De werkvormen zorgden voor gemotiveerde leerlingen, afwisselende lessen en stimuleerden het denken van leerlingen. Op dit moment wordt gewerkt aan een derde deel, dat in de zomer van 2010 moet verschijnen.

Tijdens een geschiedenisles zijn 15-16 jarige vwo leerlingen in tweetallen met elkaar in gesprek over een opgave: Welke persoon hoort niet in het rijtje thuis: Hitler – Mussolini – Stalin – Hirohito.

Bij een tweetal is het volgende te horen: 'Volgens mij moet Mussolini eruit, want dat is de enige zonder snor.' Vriendin Kim lacht, maar geeft aan dat het wel klopt. 'Maar,' zo antwoordt ze, 'Hirohito kan er ook uit, want dat is de enige Aziaat.' In een ander groepje verloopt

WIE MAKEN ACTIEF HISTORISCH DENKEN?

Het team bestaat op dit moment uit: Arnoud Aardema (ILS-RU & Dominicus College), Maartje v.d. Eem (Onderwijscentrum VU), Koen Henskens (ILS-HAN), Remi Hartel (ILS-HAN), Harry Havekes (ILS-RU), Janneke Riksen (Onderwijscentrum VU), Bas van Rooijen (sg. Stevensbeek) en Jan de Vries (ILS-RU & Canisius College).



De auteurs zijn vakdidactici aan het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Radboud Universiteit Nijmegen. Daarnaast geeft Arnoud Aardema geschiedenis op het Dominicus College te Nijmegen en Jan de Vries op het Canisius College te Nijmegen. Naar aanleiding van dit artikel kunt u contact opnemen met h.havekes@ils.ru.nl.

het gesprek anders: 'Volgens mij moet Stalin eruit. Die was de enige die na de oorlog nog aan de macht was.' Bij weer andere tweetallen worden de volgende antwoorden genoteerd: 'Stalin, want de andere drie hadden een verbond tegen hem in 1936.' 'Hitler, want die was de enige die genocide als doel had.' 'Mussolini, want dat is de enige die door zijn eigen volk is afgezet.' Na een aantal minuten neemt de docent de klas weer centraal. Hij vraagt de groepjes naar hun antwoorden en inventariseert die op het schoolbord. Als het antwoord komt dat Stalin de enige machthebber was die na WO II nog in het zadel zat, geeft de docent aan dat dit een onjuist antwoord is. Hij wijst erop dat ook Hirohito formeel de keizer van Japan bleef. Andere antwoorden komen wel op het bord te staan. De docent vraagt de leerlingen nog eens goed naar de antwoorden te kijken en stelt de vraag: 'Welk antwoord zou een historicus nu het beste antwoord vinden?' De

leerlingen zwijgen. Er komt geen reactie. De docent herformuleert zijn vraag: 'Als dit jullie antwoorden op een proefwerk waren, welk antwoord moet ik dan de meeste punten geven?' Direct geven leerlingen aan dat de snor en het Aziaat zijn van Hirohito dan direct afvallen. Als Albert dan zegt: 'Stalin, want dat de anderen tegen hem vochten, is van groot belang voor het verloop van de oorlog; en dus is dat belangrijk.' roept dat verdeelde reacties op. Marc zegt dat de Holocaust misschien wel het meest belangrijke aspect van de oorlog is geweest en dat je daarom daarop moet letten wie je eruit haalt. De docent sluit hierop aan door nog een andere vraag te stellen: 'Wie moet eruit als je let op de betekenis van de oorlog tot op de dag van vandaag?' Janine geeft aan dat Hirohito er dan uit moet, want voor West-Europa heeft die het minste betekenis gehad. Andere reageren daarop dat bij die vraag vooral Hitler eruit springt als diegene die heel belangrijk is, want hij staat symbool voor alle ellende en verschrikkingen van oorlog, discriminatie en racisme. De docent leidt deze discussie door vragen te stellen en leerlingen verder na te laten denken over hun redenering. Hij komt niet met hét inhoudelijk juiste antwoord. De docent komt dan terug op zijn eerdere vraag over welk antwoord de historicus nu het beste vindt. Voor de leerlingen is duidelijk geworden dat deze vraag niet zomaar beantwoord kan worden, maar afhangt van een groot aantal zaken, zoals de historische vraag die gesteld wordt. De docent sluit af met de opmerking: 'Je ziet dus dat het bij geschiedenis heel belangrijk is welke vraag je aan het verleden stelt en dat het belangrijk is welke betekenis je geeft aan personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen.'

Historisch denken door leerlingen

Leerlingen zijn hier bezig met de werkvorm Welk Woord Weg. De leerlingen hebben de volgende denkstappen gezet om tot een antwoord te komen. Ze hebben eerst van elk van de vier personen een aantal 'kenmerken' (in hun hoofd) benoemd. Dat kan gaan over hun uiterlijk, waar ze woonden, wanneer ze leefden, wat ze betekend hebben op politiek of economisch gebied of andere terreinen, hoe ze gehandeld hebben, voor welke gedachten en opvattingen ze stonden, etc. Daarna hebben ze die kenmerken met elkaar vergeleken. Op basis van overeenkomsten wordt bepaald welke persoon er niet bij past. Direct is echter ook duidelijk dat er meerdere antwoorden mogelijk zijn. Leerlingen wegen die mogelijke antwoorden tegen elkaar af. Ten slotte gaan leerlingen beoordelen welke argumenten, op grond van bepaalde overwegingen, beter zijn dan andere.

Bij dit laatste speelt de docent een centrale rol. Hij zorgt ervoor, door de juiste vragen te stellen, dat leerlingen nogmaals nadenken over hun eigen en andere antwoorden en met nieuwe en/of betere argumenten komen voor een bepaald antwoord. Bovendien zorgt het didactisch handelen van de docent ervoor dat niet alleen de vak-kennis van de leerlingen wordt vergroot, maar ook dat de leerlingen zich bewust worden waarom een antwoord

Drie & Boxtel, 2008 ◀

Vries, et al., 2004 ◀



meer of minder kwaliteit heeft. Hierdoor wordt zichtbaar voor de leerlingen waar historisch denken op gericht is. Daarmee sluit Actief Historisch Denken aan bij de opvattingen van Van Drie & Van Boxel¹, die erop wijzen dat historisch denken een complex geheel is, waarin veel zaken, in onderlinge afhankelijkheid, een rol spelen.

Concepten en uitgangspunten

Er is dus gewerkt aan een reeks leeractiviteiten die ertoe moeten leiden dat leerlingen tegelijk werken aan het vergroten van de historische (feiten)kennis, aan het vergroten van het historisch overzicht (big picture) en het toepassen van historische (en algemene) vaardigheden. Kortom: Actief Historisch Denken.

In 2004 werd onder Actief Historisch Denken verstaan dat leerlingen (...) de (historische) werkelijkheid niet als een vanzelfsprekendheid aanvaarden, maar beoordelen – mede – vanuit een historische invalshoek (kennis/begrip van het verleden, historische vaardigheden en benaderingswijzen)². Vijf jaar later vullen

▷ Seixas, 2004

▷ Lévesque, 2008

▷ Donovan & Bransford, 2005

▷ Wineburg, 1998, 2001

we deze definitie aan door meer aandacht te besteden aan de procedurele vakkennis ('geschiedenis doen') bij de leerlingen. Begrip van hoe je kennis kunt hebben van het verleden door bewijsvoering, betekenisgeving en interpretatie³ of zoals Lévesque onlangs schetste: historische betekenis, continuïteit en verandering, ontwikkeling, groei en neergang, bewijsvoering en historische inleving⁴. Om dit te realiseren kennen de leeractiviteiten van Actief Historisch Denken een aantal ontwerputgangspunten:

- De leeractiviteiten van AHD zijn 'well-structured', met een 'ill-structured' historisch probleem of vraag:
 - Leerlingen (re)construeren de geschiedenis op grond van een (historische) vraag of probleem;
 - Er zijn meerdere antwoorden mogelijk;
 - Antwoorden worden op grond van argumenten tegen elkaar afgewogen;
 - De taak verloopt via strakke patronen, waardoor ook het proces van historisch denken in de tussen- en nabesprekingen helder gemaakt kan worden.
- Leerlingen krijgen een cognitief conflict voorgezet: de aangeboden informatie heeft conflicterende informatie in zich, maar kan ook conflicterend zijn met de voorkennis van de leerling;
- Leerlingen moeten hun (historische) voorkennis gebruiken om antwoorden te formuleren;
- Leerlingen moeten verschillende algemene en historische vaardigheden gebruiken om tot antwoorden te komen;
- De opdrachten maken gebruik van elementen van samenwerkend leren;
- Het denken (zowel proces als vakinhoudelijk) van de leerlingen is expliciet zichtbaar voor de docent (*brains on the table*);
- Bij het leren van de leerlingen is er aandacht voor de vakkennis (de kwaliteit van de antwoorden), het proces van denken (hoe ben je tot je antwoord gekomen), en voor de vakspecifieke vaardigheden en het proces van historisch denken (gebruik structuurbegrippen).

Deze uitgangspunten vindt u terug in het voorbeeld van Hitler-Mussolini-Stalin-Hirohito. Ook illustreert het voorbeeld de rol van de docent. Leerlingen zijn vaak geneigd genoeg te nemen met één antwoord. Vaak zijn ze zich niet bewust hoe ze tot een antwoord zijn gekomen, laat staan dat ze de kwaliteit van een antwoord kunnen bepalen. De vakdocent is nodig om de leerlingen een extra stap te laten zetten, waardoor de (feiten)kennis in een conceptueel kader geplaatst

wordt⁵. In dit voorbeeld moet bijvoorbeeld het begrip 'alleenheerser' geplaatst worden in een conceptueel kader. Dat kader bestaat uit een aantal kenmerken: het begrip alleenheerser heeft, gerelateerd aan deze historische figuren, niet dezelfde invulling: het kent unieke en generieke elementen. Die invulling wordt verder ingevuld door kennis over politieke, economische, culturele, sociale achtergronden, maar ook tijd (hoewel die hier vrijwel identiek is) en ruimte spelen een rol. Als de leerling een begrip op een dergelijke manier in de historische context kan plaatsen, kan het begrip bijdragen aan het verklaren van het denken en handelen van mensen in het verleden. Pas dan wordt de historische werkelijkheid niet als een gegeven aanvaard, maar wordt die (kritisch) bevraagd en geconstrueerd.

De opdrachten van Actief Historisch Denken sluiten daarmee ook aan bij de opvattingen van Sam Wineburg⁶. Wineburg geeft aan dat historisch denken geen natuurlijke denkwijze is. Leerlingen hebben van nature niet de neiging om de complexe vaardigheden die nodig zijn correct uit te voeren. Bijvoorbeeld bij de interpretatie van bronnen hebben leerlingen de neiging om zich te richten op de inhoud van de bron en niet op de context van de bron (Wanneer is die bron gemaakt? Waarom is die gemaakt? Is die representatief voor het denken in die tijd? etc.). Om dat leerlingen correct te leren is een enthousiaste en bekwaame geschiedenisdocent nodig.

De rol van de docent

In een mysterie krijgen leerlingen een cognitief conflict voorgelegd (vaak in de vorm van een evaluatieve vraag). Het mysterie over het ontstaan van WO I is daar een voorbeeld van. Om de vraag in dit mysterie (Wie is er schuldig aan het ontstaan van WO I?) te kunnen beantwoorden krijgen leerlingen een aantal kaartjes, met daarop diverse aspecten van mogelijke antwoorden (voor voorbeelden zie blz. 35). Er zijn kaartjes die het Duitse keizerrijk lijken aan te wijzen als schuldige, er zijn kaartjes die dat tegenspreken. Andere kaartjes lijken te wijzen op andere landen of op meer abstractere aspecten, zoals de bondgenootschappen, het militarisme of het nationalisme. Sommige kaartjes spreken elkaar tegen, terwijl andere kaartjes elkaar juist bevestigen.

Na ongeveer 45 minuten komen de leerlingen, die in groepjes van drie hebben gewerkt, dan ook tot totaal verschillende antwoorden. De leerlingen zijn niet zonder meer tot dit antwoord gekomen. De docent heeft de

opdracht zo gestructureerd dat ze daar in stappen naar toe worden geleid. Al na tien minuten legt hij het werk in de groepjes stil en stelt de vraag: 'Er is een kaartje waarop het Von Schlieffenplan staat getekend. Welke andere kaartjes zou je daaraan willen koppelen?' Een groepje wijst op kaartje 12, waarin staat dat de Fransen al sinds 1900 op de hoogte waren van dit plan en dat het sinds 1909 een algemeen bekend plan was, omdat Von Schlieffen erover had geschreven in het tijdschrift *Deutsche Revue*. Andere leerlingen wijzen op kaartje 1 waarin staat dat Duitsland in 1870-71 Frankrijk verpletterde. Als reden noemt het groepje dat sinds die oorlog er voortdurend spanning is tussen de twee landen. De tussenbespreking maakt duidelijk dat de leerlingen de informatie moeten gaan ordenen: ze kunnen alleen greep krijgen op de hoofdvraag door weer andere vragen te stellen en door historische feiten betekenis te geven in het licht van andere gebeurtenissen en ontwikkelingen. Dat denkproces stimuleert de docent zo'n 10 minuten later door een opdrachtenblad uit te delen met daarop een aantal feitelijke vragen, zoals de opeenvolging van gebeurtenissen in juli-augustus 1914. Pas nu merken de leerlingen hoe complex de situatie is, ze moeten eerst de historische feiten goed op een rijtje hebben staan, voordat ze toe kunnen komen aan de hoofdvraag.



leerlingen duidelijk dat het vak geschiedenis verder reikt dan een rijtje jaartallen, gebeurtenissen en personen, maar dat kennis daarvan wel een voorwaarde is om tot goede historische reconstructies te komen.

Conclusie

De docent moet dus niet alleen beschikken over gedegen vakinhoudelijke kennis, maar ook over goede

WIE IS ER SCHULDIG AAN HET ONTSTAAN VAN WO I? LEERLINGINSTRUCTIE

Op 28 juni 1914 wordt de kroonprins van Oostenrijk-Hongarije, Frans-Ferdinand, in de Bosnische hoofdstad Sarajevo vermoord. Het gevolg van deze moordaanslag was een wereldoorlog die vier jaar lang zou duren en negen miljoen slachtoffers zou maken. Na de oorlog waren de overwinnaars duidelijk over de vraag wie verantwoordelijk was voor deze oorlog: **Duitsland!** Maar was die conclusie wel juist?

Het mysterie:

1. Wie kan worden aangewezen als hoofdschuldige van de Eerste Wereldoorlog?
2. Welke landen hadden er belang bij dat er een oorlog uitbrak?

didactische kwaliteiten. Antwoorden van leerlingen moeten niet alleen beoordeeld worden of ze goed/fout zijn, maar de docent moet op het juiste moment relevante (historische) vragen stellen en hij moet in



**Leerlinginstructie
bij het mysterie over
oorzaken van WO I.**

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden gaan de leerlingen verschillende antwoorden bevragen. Daarvoor stellen ze impliciet (en soms expliciet) hypothesen op: 'Stel nu dat we Frankrijk als hoofdschuldige willen aanwijzen. Wat vinden we dan om dat te ondersteunen of te ontkennen?' Om die vraag te beantwoorden worden belangrijke historische vaardigheden ingezet, zoals bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen, causaal redeneren, bewijsvoering, etc. Daardoor reikt het historisch denken van de leerlingen veel verder dan het uit het hoofd leren van een rijtje oorzaken voor WO I. Ze brengen hiërarchie aan in die oorzaken en doen dat door op grond van beschikbare informatie het uitbreken van die wereldoorlog te reconstrueren.

De nabespreking van het mysterie gaat dan ook niet alleen over wie of wat nu als hoofdschuldige aangewezen kan worden, maar besteedt ook aandacht aan hoe de leerlingen tot het antwoord zijn gekomen. Door vragen te stellen als 'waarop heb je gelet toen je de kaartjes in groepjes bij elkaar ging leggen' wordt het leren ook voor de leerlingen expliciet gemaakt. Nog een stap verder gaat de docent die na afloop aan de klas vraagt 'waarom laat ik jullie deze opdracht maken en schrijf ik de oorzaken van WO I niet gewoon op het bord?' Het mysterie maakt

8 In 1912 werd in Frankrijk Poincaré tot premier gekozen. Hij was geboren in Lotharingen en in een toespraak had hij verklaard: *'Ik heb slechts één doel in mijn leven: het bewerkstelligen van de terugkeer van mijn geboortestreek in de Franse Republiek.'*
In 1913 werd hij president van Frankrijk. Op 27 juli 1914 zegde hij persoonlijk Rusland alle steun toe in geval van een oorlog met Oostenrijk-Hongarije.



In 1894 bedacht de Duitse Generaal Von Slieffen het bovenstaande aanvalsplan. Hij was voorstander van het idee dat *'snel aanvallen en uitschakelen van één tegenstander het beste is als je wordt omsingeld door verschillende tegenstanders.'* Een oorlog op twee of meer fronten zou daarmee worden voorkomen.

10 De Franse legerleiding ging ervan uit dat het 11 dagen zou duren voordat het leger na mobilisatie zou kunnen worden ingezet. Op 2 augustus 1914 kwam het Franse mobilisatiebevel. Op 4 augustus meldde de Franse premier dat het leger klaar was voor actie.

staat zijn om de discussie tussen leerlingen zo te leiden dat ze zelf tot de beste antwoorden komen. In de tussen- en nabesprekingen is de docent leidend, maar niet dominerend. Zo wordt interactie mogelijk en is er ruimte om vakspecifiek denken te stimuleren door elementen van historisch redeneren expliciet te maken. Geen historisch denken zonder de docent.

Op de website vindt u de volledige uitwerking van het mysterie over de oorzaken van WO I. Dit geeft een goed beeld van hoe de andere werkvormen zijn uitgewerkt. Ook vindt u er de inhoudsopgave van beide boeken.

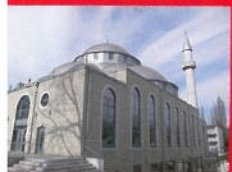


REFERENTIES

- Donovan, S., & Bransford, J. (2005). Introduction. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), **How students learn: History, mathematics and science in the classroom** (p. 1-28). Washington, D.C.: National Academies Press.
- Drie, J. v., & Boxtel, C. v. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. **Educational Psychological Review**, 20(2), 87-110.
- Havekes, H., Vries, J. d., Aardema, A., & Rooijen, B. d. (2005). **Geschiedenis Doordacht. Actief Historisch Denken 2**. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Leat, D. (1998). **Thinking Trough Geography**. Cambridge: Chris Kingston Publishing.
- Leat, D. (1999). Rolling the Stone Uphill: teacher development and implementation of Think Skills Programmes. **Oxford Review of Education**, 25, 387-403.
- Levesque, S. (2008). **Thinking historically. Educating students for the twenty-first century**. Toronto ; Buffalo: University of Toronto Press.
- Seixas, P. C. (2004). **Theorizing historical consciousness**. Toronto; Buffalo: University of Toronto Press.
- Vries, J. d., Havekes, H., Aardema, A., & Rooijen, B. d. (2004). **Actief Historisch Denken. Opdrachten voor Activerend Geschiedenisonderwijs**. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. **Cognitive Science**, 22(3), 319-346.
- Wineburg, S. (2001). **Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past**. Philadelphia: Temple University Press.

A BRIDGE TOO FAR' - IMPRESSIE CONGRES EUROCLIO

Dit jaar vond het congres van Euroclio plaats in Nederland. Een mooie kans voor veel docenten om enkele dagen mee te doen in plaats van de gebruikelijke hele week.



Het leek mij vooral interessant enkele workshops bij te wonen en de omgeving van Nijmegen te verkennen. Dit resul-

teerde in een bezoek aan Essen (Duitsland). 's Ochtends ondernam de groep een tocht naar Moschee Merkez, een van de grootste moskeeën van Europa.

In deze fonkelnieuwe moskee – die gedeeltelijk met geld van de EU gebouwd is – kregen we een rondleiding en een verhaal over haar sociale functie midden in de Turkse buurt. Essen telt enkele tientallen moskeeën, meestal onopvallend gevestigd in gewone



en hoogovens. Met een speciale bus reed het Eurocliogezelschap – compleet met helm, overjas en oortelefoon – over het enorme terrein en mocht verschillende hoogovens van dichtbij bewonderen. De roodgloeiende potten met gesmolten ijzer deden bijna infernoachtig aan.

Krupp was in de negentiende eeuw begonnen als een eenvoudige gietstaalfabriek met als doel te kunnen concurreren met het beste staal ter wereld, namelijk dat uit Engeland. Aan het begin van de twintigste eeuw fabriceerde de familie Krupp onder meer schepen, kanonnen, locomotieven,

woonhuizen.

's Middags werd een bezoek aan Thyssen-Krupp AG gebracht, een complete stad van staalfabrieken

oorlogsmunitie en scooters. Daarnaast stond de onderneming bekend om haar sociale engagement: eigen arbeiderswoningwijken, ziekenhuizen en eigen supermarkten.

In de Tweede Wereldoorlog werd Krupp steeds meer een wapenproducent voor Hitler en werkten er 100.000 dwangarbeiders en concentratiekampgevangenen uit Buchenwald onder zeer slechte omstandigheden. Alfred Krupp von Bohlen und Halbach werd in 1947 veroordeeld als medeplichtige aan het nationaal socialistische regime. In de jaren vijftig werden de compleet ontmantelde fabrieken weer opgebouwd in verband met de dreiging van de Sovjet-Unie ten tijde van de Koude Oorlog. Het was een bijzondere ervaring om als historicus op dit terrein rond te kunnen lopen.

Joke Noordstrand

MUSEA

Museum Willet-Holthuysen, Amsterdam
Nieuwe presentatie

Museum Willet-Holthuysen heeft een nieuwe presentatie "Ontmoet de Willets", waarin de bezoeker nader kennis maakt met het echtpaar Abraham Willet (1825-1888) en Louisa

Holthuysen (1824-1895), de laatste bewoners van het monumentale pand aan de Herengracht. U ziet het echtpaar thuis, in hun stad waar ze volop aan het culturele leven deelnamen en op reis. Voor het onderwijs biedt het museum begeleiding in de vorm van rondleidingen, kijktochten en

projecten. Voor onderwijskundige ondersteuning bij de voorbereiding van een museumbezoek kunt u contact opnemen met de educatieve dienst. Minstens twee weken vóór het geplande bezoek reserveren!

www.willetholthuysen.nl

WK VOETBALSPEKTAKEL IN HET TROPENMUSEUM EN HET TROPENTHEATER

Op 10 juni start in het Tropenmuseum en het Tropentheater een groot spektakel rond het WK voetbal in Zuid-Afrika.

ZES GOALS

In zes 'goals' komen de deelnemende Afrikaanse teams – Algerije, Nigeria, Ivoorkust, Kameroen, Ghana en Zuid-Afrika – aan bod. Fanartikelen, een 'Wall of Fame' en dagelijks wisselende foto's en filmbeelden van Afrikaanse journalisten gaan in op de sfeer voor, tijdens en na de wedstrijden. Beeldmateriaal toont o.a. reportages over Afrikaanse fans op straat, de sfeer in township cafés en de productie van vuvuzela's (Zuid-Afrikaanse blaasinstrumenten). Verder is er aandacht voor recente wedstrijden en de Afrikaanse aanwezigheid op het kampioenschap door de jaren heen.

TAFELVOETBAL

Een tafelfoetbalspel biedt bezoekers de mogelijkheid zelf actief te worden; elk doelpunt wordt beloond met nieuwe beelden. Voor kinderen is er een speciale NewsCorner met voetbal-knutselhoek en WK jeugdjournaals.

TROPENTHEATER

Het Tropentheater wordt tijdens het WK omgebouwd tot Afrikaans sportcafé. Op een groot scherm worden zoveel mogelijk (Afrikaanse) wedstrijden én alle finales live vertoond. Voorafgaand aan de wedstrijden zijn er voorbeschouwingen, talkshows en films die het voetbal in Afrika belichten. Het Soeterijncafé tapt Zuid-Afrikaanse biersoorten en is versierd met voetbalshirts en -posters van Afrikaanse sterren.

Deze maand organiseert Studium Generale een lezingenserie met prof. dr. Maarten van Rossem. Van Rossem schetst de opkomst, glorie-tijd en ondergang van Lenin en Stalin en de invloed die deze communistische giganten op de wereldgeschiedenis hebben gehad. Het is belangrijk de geschiedenis van het communisme te kennen, omdat de invloed voelbaar en de aanhang weer groeiende is. Onder Poetin wint het communisme in Rusland weer terrein. Ligt de aantrekkingskracht van dit ideaal misschien in sterke leiders met grootse ideeën, zoals Lenin en Stalin? Kom naar het Academiegebouw in Utrecht en discussieer mee. Het is een bomvol programma met wetenschappers, schrijvers en denkers. Alle lezingen zijn gratis en toegankelijk voor iedereen.

www.sg.uu.nl

RAAD DE HISTOPICTO!

Elke maand plaatsen we een foto van een historische gebeurtenis of een foto die naar een historische gebeurtenis verwijst.



Bron: Spaarnestad fotoarchief

Vraag: over welke gebeurtenis gaat deze foto?

Onder de goede inzenders verloten we een boekenbon van € 20,-. Stuur uw oplossingen voor 1 juli 2010 naar: redactie@vgnkleio.nl onder vermelding van 'oplossing Histopicto Kleio 4'.

De winnaar van de Histopicto van Kleio 2 is Rogier Zaagman uit Amersfoort. Van harte! Op de foto stond de ruïne van het tolhuis 'Het Wachtje'. Het werd ernstig beschadigd bij het bombardement op het Bezuidenhout op 3 maart 1945. Op de achtergrond de 'Rode Olifant', het kantoor van oliemaatschappij Esso.

MUSEA

Bonnefantenumuseum, Gallo-Romeins Museum & Museum van het Waalse Leven, Maastricht, Tongeren en Luik

Gluren bij de burens

Drie boeiende musea liggen vlak bij elkaar. Bezoek er één en neem gratis een kijkje in de andere twee. Tot en met 31 december 2010 is deze actie geldig, uitsluitend voor de permanente tentoonstellingen. Wat is er te zien? Het Bonnefantenumuseum is een museum voor oude, moderne en hedendaagse kunst. Ontdek in het Gallo-Romeins Museum het verhaal van de mens in de regio Limburg, van prehistorie tot het einde van de Romeinse tijd. Kijk

naar meer dan tweeduizend authentieke objecten. Leer over het verre verleden via educatieve films, levensechte figuren en prachtige maquettes. Het Museum van het Waalse Leven geeft de oorsprong en ontwikkeling van Wallonië weer rond vijf thema's: veelzijdig Wallonië, technische revolutie, samen leven, dag na dag en geestesleven. Meer weten:

www.bonnefanten.nl

www.galloromeinsmuseum.be

www.viewallonne.be

IKONENMUSEUM, KAMPEN

Vaste collectie

Schitterend gelegen op een historische plek in de oude Hanzestad is het Ikonenmuseum gevestigd. De ikonen zijn voornamelijk van Russische afkomst, maar ook ikonen uit Bulgarije, Roemenië, Griekenland en Ethiopië zijn in

de collectie opgenomen. De tien expositiezalen zijn thematisch ingericht. Zo zijn er zalen met Christusikonen, feestdagenikonen, evangelisten en dergelijke. Voor leerlingen uit het voortgezet onderwijs is een programma gemaakt door studenten van de Theologische Universiteit Kam-

pen. De ontstaangeschiedenis van de ikonen wordt toegelicht aan de hand van de opkomst van het Byzantijnse Rijk. Bij het programma is een uitgebreide lesbrief beschikbaar. Zie voor openingstijden en kosten:

www.ikonemuseumkampen.nl

HAVENMUSEUM, ROTTERDAM

Permanente collectie

De tentoonstelling geeft een goed beeld van de haven van Rotterdam tussen 1850 en 1970. Aan de hand van de volledig opgeknapte historische bedrijfs-vaartuigen, stoommachines en machines herleven vroege tijden in dit 'werkend' museum. Langs de kade van de Leuvehaven verrassen de historische schepen. Voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn lespakketten ontwikkeld. Deze pakketten zijn opgezet vanuit de opvatting dat kennis startpunt is voor een zinvolle beleving van erfgoed. Bij het museum kunt u altijd terecht voor een 'lesprogramma op maat'. Alle lessen sluiten aan bij de kerndoelen van het basisonderwijs en de Canon van Nederland.

www.havenmuseum.nl

KUNSTHAL, ROTTERDAM

Troostmeisjes

Tot 29 augustus 2010 presenteert de Kunsthal Rotterdam een indrukwekkende serie portretten van troostmeisjes uit Indonesië tijdens de Tweede Wereldoorlog. Fotograaf Jan Banning maakte bijna vijftig jaar na afloop van de oorlog close-ups van deze hoogbejaarde vrouwen afkomstig uit Java, Sumatra en de Molukken. Waar zovelen nog altijd zwijgen, hebben zij de moed gehad na al die jaren hun pijnlijke verleden – hun gedwongen prostitutie door de Japanse bezetter – voor het voetlicht te brengen. Met zijn portrettenserie doorbreekt Banning het taboe dat op de nagenoeg verzwegen geschiedenis van de tienduizenden troostmeisjes uit Azië ligt.

www.kunsthal.nl

KASTEEL HUIS BERGH, 'S-HEERENBERG

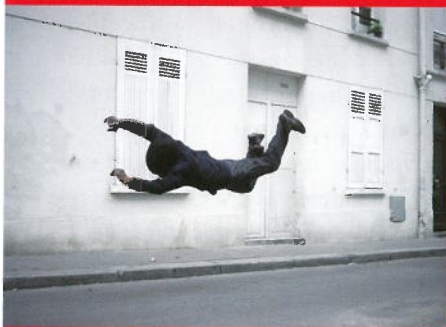
*Hendrik, Graaf van den Bergh (1573-1638).
Van Spanje naar Oranje*

Onlangs heeft Huis Bergh een levensgroot portret van Hendrik aangeschaft, een omstreden graaf die een hoofdrol speelde in de Tachtigjarige Oorlog. Hendrik was opperbevelhebber in het Spaanse leger en werd bewonderd om zijn militaire kwaliteiten. Maar na de nederlaag bij het beleg van Den Bosch (1629) voerde hij in het geheim onderhandelingen met zijn neef Frederik Hendrik van Oranje-Nassau. In 1632 sloot hij zich aan bij zijn neef. De tentoonstelling belicht Hendriks veldtochten en zijn militaire verdiensten in het Spaanse leger. Natuurlijk is er veel aandacht voor de overgang naar Oranje. Voor het basisonderwijs is een doe-het-zelf-rondleiding opgesteld over Hendrik van den Bergh. Te zien tot en met 1 maart 2011.

www.huisbergh.nl



WEDSTRIJD FOTOGRAFIE VOOR VO: BOZE JONGEREN



Radicalisme is van alle tijden. Iedereen kent wel beelden uit de media van nertsenvrijlatingen, woeste menigtes die betogen tegen onrecht of voor betere omstandigheden. Vaak zijn dit uitingen van groepen jongeren die zich misstanden aantrekken en zich ermee vereenzelvigen. Waar maken jongeren zich tegenwoordig druk om? En wanneer slaat die verontwaardiging om in radicalisme? Dit najaar brengt Paradox in samenwerking met Kosmopolis Rotterdam een educatief pakket over dit onderwerp uit. Het

eindproduct is een krant, foto- of filmreportage die geüpload kan worden op de projectwebsite (nog niet online). Participerende klassen dingen automatisch mee naar deelname aan ANGRY: een fotografietentoonstelling over hetzelfde onderwerp die in januari 2011 in het Nederlands Fotomuseum te Rotterdam in première gaat. De hoofdprijs is een tentoonstelling op school!

Het (gratis) materiaal is geschikt voor leerlingen van 3 vmbo, 4 havo en 4/5 vwo. Het sluit aan op de eindtermen van ckv, geschiedenis en maatschappijleer. Paradox maakte eerder 'Gaan! Niet Gaan?' over illegale migratie: www.go-no-go.nl/educatie

Informatie: Lotte ten Voorde (lv@paradox.nl)
www.paradox.nl | www.kosmopolis.nl | www.nederlandsfotomuseum.nl

MARATHON VAN GETUIGENISSEN HOLOCAUST

Op 4 mei werd in het Verzetsmuseum te Amsterdam een nationale marathon van getuigenissen gehouden. Tijdens deze marathonherdenkingsbijeenkomst, georganiseerd door het CJO, kwamen Joden aan het woord die de oorlog zelf hebben meegemaakt. Zij vertelden 65 jaar na de bevrijding over hun ervaringen voor, tijdens en na de oorlog. Hun getuigenissen zijn van groot historisch belang. Ook om te signaleren: dit nimmer weer.

De geïnterviewden vertelden hoe zij de oorlogstijd hebben beleefd. Elke geïnterviewde heeft een uniek verhaal. In elk interview krijgt een bepaald hoofdonderwerp de nadruk. Zo werd er onder andere verteld over de onderduik, razzia's, deportaties, concentratiekampen en antisemitisme na de oorlog.

Aan het woord kwamen onder andere de heer F. Schwartz (86), Auschwitz-overlevende, auteur van het boek *Treinen op dood spoor*, mevrouw R. Wallage (85),

vluchteling uit Duitsland, Auschwitz-overlevende, R. Wurms (67), onderduiker bij pleegouders, mede-aanklager tegen Demjanjuk, de heer J. Blom (79), gevlucht van Hollandsche Schouwburg, ondergedoken bij pleegouders en mevrouw B. Meijer (72), overlevende Bergen – Belsen, auteur van het boek *Leven na Anne Frank*.

De marathon is op internet terug te zien.

Kijk op www.cjo.nl.

LIO-DAG LEIDEN 2010

Vanuit Amsterdam vertrok ik op deze druilerige dag naar Leiden, waar dit jaar de landelijke LIO-dag voor leraren geschiedenis werd georganiseerd. Met een kop dampende cappuccino en de gratis nieuwe *Volkskrant* op tabloidformaat kon ik rustig wakker worden in de trein. Dankzij de heldere instructie ("het gele gebouw achter het station") was de locatie zo gevonden. Nadat ik mijn naamkaartje en workshoptoegangsbewijzen had opgehaald, vond ik al snel de rest van de Amsterdamse delegatie. Daarna begon het programma met een lezing van Hubert Slings over de geschiedenis canon van Nederland. Hij was de secretaris van de commissie Van Oostrom geweest die deze canon tussen 2005 en 2007 heeft opgesteld. De canon bestrijkt de landelijke geschiedenis aan de hand van 50 vensters, zoals Anne Frank en de Romeinse limes. Slings legde de voordelen van de canon uit voor het onderwijs en toonde vervolgens hoe we de website van de canon (www.entoen.nu) kunnen gebruiken. Het merendeel van de aanwezigen kende de website al, maar de vergelijking met de regionale canon van Flevoland was echt een eye-opener. Verder ligt in de canon de nadruk op de grote lijnen en internationale verbanden. De canon probeert geen compleet curriculum te zijn, maar laat de leraar vrij in zijn of haar keuze.

Vervolgens nam Stephan Klein het woord (als docent verbonden aan het ICLON in Leiden). Hij toonde zich meer een voorstander van de tien tijdvakken met de 49 aspecten zoals die door de commissie De Rooij in 2001 al was opgesteld. Kort vatte hij de voornaamste kritiekpunten op de canon samen: de politiek moet zich niet met de didactiek en de inhoud van het geschiedenisonderwijs bemoeien. Daarnaast vond hij het onduidelijk of de vensters nou iconen, voorbeelden of thema's waren. Toevalligerwijs hadden beide heren hetzelfde vensters (Spinoza) gekozen om hun punt kracht bij te zetten. **Aan de hand van Spinoza kunnen allerlei kenmerkende aspecten van de zeventiende eeuw worden behandeld en kan er aandacht worden besteed aan zijn filosofische ideeën.** Volgens Klein past Spinoza niet in zijn tijdvak, omdat hij eigenlijk een voorloper van de radicale verlichting is en dus een eeuw te vroeg geboren is. Beter kan de docent zelf een persoon kiezen van waaruit de geschiedenis van de zeventiende eeuw wordt verteld, zoals bijvoorbeeld Pieter de la Court, degene naar wie het gele gebouw is vernoemd. Zijn levensverhaal leent zich veel beter om de politieke ontwikkelingen in de Republiek te beschrijven. De heren kwamen tot de conclusie dat de canon en de tijdvakken weliswaar verschillend van opzet

zijn, maar dat ze elkaar vooral goed aanvullen. Tijdens de lunch zaten alle universiteiten toch voornamelijk aan hun 'eigen' tafel, maar tijdens de workshops werd dit groepsgedrag doorbroken. Na de lunch waren er allerlei interessante workshops. Zelf heb ik gekozen voor een workshop over omgevingsonderwijs, waarin we een concept voor een lessenserie over de omgeving probeerden te bedenken. Daarna ben ik naar een workshop over multicultureel geschiedenisonderwijs geweest, waarin de vraag naar voren kwam hoe je de geschiedenis interessant kan maken voor kinderen met zeer uiteenlopende achtergronden. Al met al was de algemene indruk na afloop dat de workshops het meest nuttige gedeelte van de dag zijn geweest. Hierin was iedereen aan de slag met praktische opdrachten die de stof verduidelikten. In de workshops mengden de verschillende universiteiten gelukkig wat beter en dit leidde ertoe dat er bij de borrel weer nieuwe contacten zijn gelegd voor de toekomst.

Dave Susan





Geschiedenisdag 17 september 2010

Grote lijnen - Fascinerende details



Wat is een historisch overzicht zonder prachtige verhalen? Kun je als leerling een grote lijn onthouden zonder fascinerende details? Deze vragen zijn actueler dan ooit. Tijdens de Geschiedenisdag in Leiden gaan we dieper in op de uitdaging hoe de geschiedenis tot leven te wekken zonder het overzicht te verliezen.

Openingslezing

Ad van Liempt *'Grote lijnen – fascinerende details: de serie De Oorlog als casus'*

Ad van Liempt werd vorig jaar onderscheiden met de *Beeld en Geluid Oeuvre Award* voor zijn werk als journalist en televisiemaker. In zijn presentatie gaat hij in op het probleem van het construeren van een groot verhaal met behoud van fascinerende details, vanuit de invalshoek van de documentairemaker.

Slotlezing

Prof. dr. Leo Lucassen *'De rol van migratie in de globalisering van de wereld (sinds de 15e eeuw)'*

Leo Lucassen is hoogleraar in de sociale geschiedenis (Universiteit Leiden). Hij verrichtte uitgebreid onderzoek naar de assimilatie van immigranten en het ontstaan van verstedelijking.

Sessies met lezingen ten aanzien van het nieuwe CSE thema 'De Republiek' over o.a.:

- De Gouden Eeuw van de anonieme massa. Immigratie en sociale verhoudingen in zeventiende-eeuws Amsterdam.
- Publieke voorzieningen in de Republiek.
- Vrije vrouwen in de Republiek.

Sessies met workshops in het teken van mooie voorbeelden en grote lijnen met o.a.:

- Moreel oordelen over het verleden: een voorbeeld uit de serie *De Oorlog* in de klas.
- Controverse in Valladolid (1550): over indianen en het veranderende mensbeeld.
- My Lai en de eigen verantwoordelijkheid van soldaten in oorlogstijd.

Gedurende de pauzes is er gelegenheid de **Informatiemarkt** van uitgevers en instellingen te bezoeken.

Voor inschrijving en het volledige programma kijk op www.iclon.nl/geschiedenisdag.



Universiteit Leiden

ICLON

NASCHOLINGSCONFERENTIE 2010

“Dynamiek en stagnatie in de Republiek”

Op 17 september biedt de afdeling Geschiedenis van de Radboud Universiteit Nijmegen in samenwerking met het Instituut voor Leraar en School (ILS) een nascholingsconferentie aan over het onderwerp “Dynamiek en stagnatie in de Republiek”.

De nascholingsdag bestaat uit een ochtendprogramma met plenaire lezingen en een middagprogramma met vier workshops waarvan de deelnemers twee kunnen bijwonen.

Ochtendprogramma (10:00-13:00u)

Sprekers:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| Prof. dr. Jan Luiten van Zanden (UU) | ‘De speurtocht naar economische groei in de Republiek, 1500-1800’ |
| Prof. dr. Maarten Prak (UU) | ‘De Republiek als “moderne” samenleving’ |
| Dr. Jan Willem Veluwenkamp (RUG) | ‘Dynamiek en stagnatie in de Republiek – Het Nederlandse handelsstelsel’ |

Middagprogramma (14:15-17:00u)

Workshopgevers:

- | | |
|---------------------|---|
| drs. Arnoud Aardema | ‘Dynamiek in de klas’ |
| drs. Koen Henskens | ‘Dynamiek en stagnatie in visuele bronnen’ |
| drs. Jan de Vries | ‘Examenvragen en leerlingenantwoorden: een onmogelijke opgave?’ |
| drs. Remi Hartel | ‘Link-it in de Republiek. Werkvormen voor het verwerven van samenhang.’ |

Tijdens de lunch- en namiddagpauze is er een informatiemarkt van uitgeversmaatschappijen en documentatiecentra.

Plaats: De conferentie wordt gehouden in Hotel Erica in Berg en Dal.

Kosten: De kosten bedragen € 130,- per persoon, inclusief reader, koffie / thee, lunch en afsluitend drankje. Bij inschrijving na 1 augustus bedragen de kosten € 150,-.

Voor programma en informatie: www.let.ru.nl/geschiedenis/actueel/nieuws

Het aanmeldingsformulier kunt u aanvragen bij het secretariaat Geschiedenis (RU):
s.temeerman@let.ru.nl