

KLEIO

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

OORLOGSWINTER: VOLWASSEN WORDEN IN BARRE TIJDEN

NR 1 | MAART 2009 | JAARGANG 50



**GESCHIEDENIS VAN
EEN VERDEELD EILAND:**
lesgeven op Cyprus

10 + 49 + 50
GESCHIEDENISDOCENT
WORDT BDEKHOUDER

WIE WAS DIE MAN
MET DAT VREEMDE KAPSEL?
De biografie over Van Agt

Algemeen Bestuur VGN

Jan-Maarten de Wit
voorzitter
Van den Berghweg 13
6942 ZL Didam
Tel. 0316 - 226 568
School: 0316 - 583 833
dewitjm@hetnet.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

Maas van Egdom
(website en didactiekcom-
missie)
Serenadestraat 19
2402 JD Alphen a/d Rijn
Tel. 0172 - 415 071
mvanegdom@wanadoo.nl

Ton van der Schans
(commissie Pabo)
Spoorstraat 38
2411 EG Bodegraven
Tel. 0172 - 617 337
a.a.vanderschans@driestar-
educatief.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

Redactie Kleio

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
Dr. Jan Berendsstraat 94k
6512 HD Nijmegen
Tel. 024 - 361 58 17
r.peters@let.ru.nl

Martijn Strobos
redacteur Kleiokrant
Splinterlaan 12
2352 SJ Leiderdorp
Tel. 071 - 589 40 20
mstr@davinci-leiden.nl

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

Marjonne Maan
Fahrenheitstraat 25
2561 DN Den Haag
Tel. 06 - 224 33 811
marjonne_maan@hotmail.com

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

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

Uitgever: SchoolBV
Opmaak: FIZZ reclame + communicatie

Druk: Drukkerij Giethoorn 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.

Contributies 2008/2009

• 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 (alleen voor studenten)	€ 35,-
• Buitengewone leden, pensioen, VUT	€ 55,-
• Partiertidmaatschap	€ 80,-

Abonnement:

• Binnenland	€ 71,-
• Buitenland, Europa	€ 75,-
• Buitenland, overig	€ 85,-
• Losse nummers	€ 12,-

incl. verzendkosten

De uitgever heeft getracht alle rechthebbenden te achterhalen. Indien iemand meent als rechthebbende in aanmerking te komen, kan hij zich tot de uitgever wenden.

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

Deze Kleio gaat helemaal over lesgeven. Er is een boeiend interview met Jan Blokker jr., die jarenlang werkzaam is geweest in het voortgezet onderwijs, en alleen én met zijn vader en broer al diverse publicaties op zijn naam heeft staan, waaronder het onlangs verschenen *Nederland in twaalf moorden*. Leo Saleminck - ook voormalig docent en publicist - ziet grote bureaucratische bedreigingen voor ons vak. We worden geperst in tien tijdvakken, 49 kenmerkende aspecten en 50 vensters. En zo blijft er geen tijd meer over om gewoon leuk les te geven.

Voorts zijn er maar liefst twee groepjes jonge docenten die via het IVLOS onderzoek hebben gedaan naar oriëntatiekennis en verschillende geschiedsmethoden met elkaar hebben vergeleken. Inte-

ressant voor als je in de bovenbouw lesgeeft.

In België is onderzoek gedaan naar hoe nuttig het is om in de klas historische verhalen te vertellen. Op de website www.vgnkleio.nl kunnen enkele verhalen worden gedownload om zelf uit te proberen. Tot slot vertrekt een groep Nederlandse geschiedenisdocenten binnenkort naar Cyprus om deel te nemen aan de Euroclio-conferentie. Huub Oattes schetst de turbulente politieke achtergronden van Cyprus en de pogingen van de Cypriotische geschiedenisdocenten om samen te werken en leerlingen een eerlijk beeld van de werkelijkheid te geven.

Veel leesplezier!

Joke Noordstrand



Foto cover: Beeld uit de film Oorlogswinter, foto: Benelux Film Distributie 2008



4



'Maar het Nieuwe Leren, dat is natuurlijk wel de dood van het onderwijs in Nederland'

Vraaggesprek met Jan Blokker jr

HANS POLS EN MARJONNE MAAN

8



Clio als boekhouder?

Dreigende bureaucratisering in het geschiedenisonderwijs

LEO SALEMINK

18



Doen methoden wat ze moeten doen?

Oriëntatiekennis in geschiedenismethoden

ERIKA KLAP, E.A.

21



Het verhaal als tijdmachine

De geschiedenisdocent vertelt

PAUL JANSSENSWILLEN

28



Aphrodite in het prikkeldraad

Leven en lesgeven op Cyprus

HUUB OATTES

EN VERDER

- 11 Plaats van herinnering
- 12 Boek van de maand
- 16 Kleioskoop: *Oorlogswinter*
- 24 Terug naar de tijdbalk: vergelijkend onderzoek tussen methoden
- 26 Onderzoek naar slavernij in schoolboeken
- 34 Boeken
- 35 Recensies
- 42 Kleiokrante

'Maar het Nieuwe Leren, dat is natuurlijk wel de dood van het onderwijs in Nederland'

VRAAGGESPREK MET JAN BLOKKER JUNIOR

Tientallen jaren was Jan Blokker jr. werkzaam in het onderwijs: eerst als geschiedenisleraar, later ook in de schoolleiding. Vier jaar geleden is hij eruit gestapt. Afgeknapt op zijn eigen rol in het management, maar niet op het onderwijs zelf. Maar hij blijft betrokken. Hij is criticaster van het Nieuwe Leren en protagonist van verhalen in het geschiedenisonderwijs. Daarom schreef hij met zijn vader Jan Blokker en zijn broer Bas *Het vooroudergevoel en Er was eens een God*. Onlangs verscheen het polemische *Nederland in twaalf moorden*.



In dit boek nemen de Blokkers stelling tegen het beeld dat Huizinga van de Nederlander schiep als een verdraagzame nuchterling. Een beeld waar veel inwoners van dit land zich in denken te kunnen herkennen. Maar niet de Blokkers. Misschien wel om afstand van het gekrakeel in het vaderland te nemen maakte hij het afgelopen jaar een voetreis naar Rome, waarover dit jaar een boek zal verschijnen. Maar zelfs tijdens deze tocht werd hij weer de discussie over het Nederlandse onderwijs in getrokken.

'Ik ben leraar geweest. Zo begint iedereen, althans vroeger begon iedereen zo, en op een gegeven moment ben ik via allerlei zijwegen steeds meer terechtgekomen in het management. En op het laatst ben ik van mijn oude school weggegaan en heb ik een baan aan genomen als rector in Hoorn. En toen was ik dus alleen nog maar manager. Daar was ik op den duur

niet zo blij mee. Het onderwijs, het lesgeven, vind ik geweldig, maar dat management, dat heeft zo z'n nadelen. In het begin vond ik het nog geweldig. Maar toen kwam *Het vooroudergevoel* uit en het liep als een trein. Ik realiseerde me hoeveel ik er mee verdiende, dat ik er een jaar mee kon overbruggen en toen dacht ik: dat ga ik proberen. Ik ben eruit gestapt en daarmee eigenlijk terug gegaan naar mijn vak: geschiedenis. Dat schrijven was overigens ook een ambitie van mij. En ik had daarvoor ook al veel geschreven. Dus door *Het vooroudergevoel* kon ik het allemaal combineren.'

Tweede Fase

'Op een gegeven moment ben ik me bewust in de discussie over de Tweede Fase gaan profileren: ingezonden stukken gaan sturen hier en daar. Dat is een netelige kwestie. Want ik had op mijn toenmalige school, het Vossiusgymnasium in Amsterdam, de Tweede Fase helpen invoeren. Ik was er verantwoordelijk voor. Ga je eruit, dan kijk je er anders tegen aan. Dan denk je: er was een hoop humbug. En dat is het nog steeds. Maar het lastige van die discussie is dat je nauwelijks een genuanceerd standpunt kunt innemen. Je wordt al gauw in een bepaalde hoek geduwd. Dat merkte ik heel sterk deze zomer. Tijdens mijn wandeling kreeg ik een mailtje van iemand, hij had mij geloof ik op de radio gehoord, die me vroeg of hij mij een notitie mocht opsturen. Nou, dat was een conservatieve warhoofdigheid. Die man wilde terug naar de jaren vijftig met dezelfde methodes en rol van de leraar, gezag weer terug. Waanzin, waar je natuurlijk niet geassocieerd mee wil worden. Ik vind die BON, Beter Onderwijs Nederland, daarom ook een heel enge club. Maar het Nieuwe Leren, dat is natuurlijk wel de dood van het onderwijs in Nederland.'

Op het Vossiusgymnasium werd de Tweede Fase onder leiding van Blokker al vervroegd ingevoerd. 'Ik dacht: dan hebben we er voordeel van dat we in een soort experimenteer-shift terechtkomen en steun kunnen krijgen. Dan leek me voor de school ook goed. Ik wilde niet wachten en ik wilde het eigenlijk ook niet zo beleidsneutraal invoeren. Want ik zag er wel iets in om het onderwijs te verfrissen. Dat kon het Vossius best wel gebruiken. Het was traditioneel. Nou is er niets tegen traditie, maar het mag nooit doel op zich worden. En ik heb altijd het idee dat je om de zoveel tijd je methodiek moet veranderen en moet improviseren. En dat gebeurde mijns inziens te weinig. Er waren hele conserverende machtscentra in de school. Ik dacht als we de Nieuwe Fase invoeren, dan haalt dat mensen los van hun vaste methodiek. Het tegendeel is

overigens gebeurd. Achteraf zie je dat door die Tweede Fase mensen onzeker zijn geworden en zich zijn gaan vastklampen aan methodes. Een heilloze ontwikkeling. Achteraf denk ik dat het anders had gemoeten. Maar dat anders was helemaal geen optie. Nu zeggen ze: dat had niet gehoeven. Maar dat is een leugen. Zelf heb ik gedacht: laten we er het beste van maken. Wat er goed aan is pikken we eruit en wat er niet goed aan is gooien we weg. Alleen als je terugkijkt, het begon allemaal zo in '95, '96, zie je dat het allemaal onvermijdelijk uit moest komen op het Nieuwe Leren. Dan herinner je ineens weer dingen zoals zo'n mevrouw Visser 't Hooft, die een grote conferentie begint met een soort gebed. Dat is toch niet te geloven! De honderden goed opgeleide mensen die daar zaten...'

Politiek-correcte onzin

'Toen ik begon met lesgeven op het Vossius was ik de enige leraar geschiedenis. Ik kon alles doen, ik kon experimenteren met vorm en inhoud. Alles wat ik bedacht kon ik meteen in de praktijk uitwerken. Ik heb een geweldige tijd gehad. Heel veel van die dingen zijn later teruggekomen. Ik werkte altijd al met bronnen, met werkstukken en essays en presentaties. Dat is allemaal in de latere methodes teruggekomen. Alleen denk ik dat ze er in zijn door geschoten. Die kinderen werden op een gegeven moment doodgegooid met praktische opdrachten en presentaties. Anderzijds vind ik de inhoud van die methodes zo schamel. Toen ik begon op het Vossius gebruikte ik *Sprekend Verleden*. Een uitstekende methode. Ik vertelde een verhaal en de leerlin-

'Nou, dat was een conservatieve warhoofdigheid.'

gen konden dan in het boek alles erom heen lezen. Er stond genoeg in. Niet dat ze dat per se deden, want daarin is natuurlijk niets veranderd. Maar wat je nu ziet is de teloorgang van de inhoud, die zie je steeds, een beetje gechargeerd gesteld, infantiel worden. *Memo*, die ik later gebruikte was thematisch: wat er tussen die onderwerpen zat moesten de kinderen zelf maar uitvissen. De methode *Sporen*, die met de invoering van de Tweede Fase enorm gepropageerd werd, vond ik van een stupiditeit, daar werd ik niet goed van. Heel veel scholen hebben die methode toen ingevoerd. Het was de meest vernieuwende methode met veel zelfwerkzaamheid. Maar uiteindelijk werd de verantwoordelijkheid van de docent afgenomen. Dat is misschien wel het meest dramatische wat er gebeurd is: het onderwijs is afgenomen van de docent. De docent is daarmee



Jan Blokker jr (Amsterdam 1952) studeerde nieuwe geschiedenis in Amsterdam. Hij was werkzaam op het Vossiusgymnasium in de hoofdstad en rector op de OSG West-Friesland in Hoorn. Nu is hij publicist.

een administrateur geworden. Vinkt opdrachten af. En wat moet je kinderen nu zelfstandig laten werken met *Sporen*. Daar stond niks in. Politiek-correcte onzin.'

Twaalf moorden

Sinds 2005 heeft hij met zijn vader en jongere broer drie boeken geschreven. 'De meest gestelde vraag of die samenwerking wel in goede harmonie plaatsvond. Het antwoord is: ja. We kennen elkaar goed. Ik weet, dat kan ook een nadeel zijn. Maar bij ons werkt dat stimulerend. Als we bij elkaar zijn geweest voor een bespreking, dan kom ik daar vrolijk en geïnspireerd vandaan. Die besprekingen zijn altijd in de werkkamer van mijn vader. Dat is sinds *Het vooroudergevoel* een vast ritueel geworden.'

Met meerdere mensen, en zeker als het familieleden zijn, een boek schrijven kan lastig zijn. Toch levert de taakverdeling en de uitvoering ervan weinig problemen op. Ook voor het laatste boek uit het Blokker-project.

'Die geuzen die in 1572 die arme martelaren van Gorkum ombrachten, die waren tien jaar daarvoor nog misdienaartjes geweest'

'Het is tamelijk simpel. Eerst hebben we bedacht wat we gingen doen en wat de onderwerpen zouden zijn. De grote moorden die iedereen altijd noemt zijn daarbij afgevalen. Zoals die op Fortuyn. Maar Willem van Oranje en Floris V zitten er ook niet bij. De Tweede Wereldoorlog slaan we over. We hebben gezocht naar moorden die iets zeggen over een mentaliteit. Namelijk dat het niet zo is dat het beeld van Huizinga nog altijd opgaat. Daar hebben we dus de moorden bij gezocht. En dat is op zichzelf niet zo moeilijk, omdat we ook diachroon te werk wilden gaan. We wilden dus uit iedere eeuw een moord hebben. De achttiende eeuw was daarbij het moeilijkst. Daarover hebben we niets gevonden. Ik sprak laatst Van Deurssen en die zei me: 'Maar dan had u toch zeker de moorden op de sodomieten kunnen nemen'. Ik heb er niet aan gedacht. Het had er zeker in gekund. Maar we hebben er geen van drieën aan gedacht.'

'Toen we de twaalf onderwerpen hadden, hebben we die verdeeld. We knipten het in drieën en ieder ging z'n eigen hoofdstuk maken. Zo hebben we dat bij *Het vooroudergevoel* gedaan en bij *Er was eens een God*. En dat hebben we nu dus weer gedaan. Mijn broer is mediëvist. Hij kent de weg in de kronieken en beheerst het middeleeuws Latijn. Ik ben modern-historicus, de

negentiende en twintigste eeuw is mijn specialisatie. En mijn vader is zo'n autodidact, die heeft de hele zeventiende en achttiende eeuw doorschoffeld. Hij heeft alle grote historici van de Opstand en de Gouden Eeuw integraal in de kast staan en hij heeft ze zeker ook gelezen. Schrijven doe je in je eentje, maar na de eerste schrijffase hebben we heel intensief elkaars werk besproken, bekritiseerd en geredigeerd. En soms letterlijk hoofdstukken van elkaar herschreven. En dat was omdat we hier de geschiedenis gebruiken in een polemieek die in de actualiteit speelt. Het is niet zozeer een historisch boek.'

Identiteit

De Nederlanders zijn helemaal niet het bedaagde, tolerante volk zoals Huizinga ons beschreef en wij ons graag willen zien. Je ziet wel dat als je een standpunt wilt innemen tegen dat vastgeroeste punt van Huizinga, het dan natuurlijk ontzettend goed in je kraam te pas komt als je kunt laten zien dat er ook radicalisme is. Maar in de jaren vijftig gold Nederland als een heel gezagsgetrouw een autoritair land. Als je het over het onderwijs hebt, dan zie je het radicalisme wel. Als je kijkt naar de jaren zestig. Er is geen land ter wereld waar dat radicalisme zolang doorgaat. Het is het zelfde als met die geuzen die in 1572 die arme martelaren van Gorkum ombrachten. Die waren tien jaar daarvoor nog misdienaartjes geweest. Een enorm radicalisme, van: we gooien er alles uit wat verdacht is. Oud is verdacht. Tot het moment dat het weer omslaat. Ik hoorde gisteren op *De Wereld Draait Door* Joost Zwagerman, die geconfronteerd werd met een stukje van mijn vader, waarin hij Peter R. de Vries en Joran van der Sloot met Tom en Jerry vergeleek en dan schreef dat hij voor Tom altijd sympathie had en nooit voor Peter R. de Vries. En toen werd Zwagerman gevraagd: 'Wat vind je daar nou van?' En Zwagerman zei: 'Ja, die Blokker, die is van de vorige en de voor-vorige eeuw'. Dat is toch raar dat zo iets een argument is.'

'Ik heb hiervoor een boekje geschreven *Als de wereld vergaat, ga ik naar Nederland*, het gefingeerde Heine-citaat. Dat ging daar in feite ook al over. Die identiteit. Ik weet niet wat dat zou moeten zijn. We zeggen hier niet: de identiteit van de Nederlanders is dat ze altijd hysterisch of altijd dat zijn. Wij zeggen: het is niet zo dat... En het wonderlijke verschijnsel is dat aan het begin van de eenentwintigste eeuw in het publieke debat een aantal mensen ineens gaat roepen dat er een volksaard is. Dat is lange tijd weggeweest. En nu blijken we ineens een volksaard te hebben, omdat we er een willen hebben; nuchter en altijd vriendelijk voor vreemdelingen. Kijk maar naar de zeventiende eeuw, zeggen ze dan. Nou, veertig jaar

geleden schreef Van Deurssen al, in *Het kopergeld van de Republiek*, dat dat niet waar is. En nu zie je Joris Luyendijk, toch een goede journalist, beweren dat de joden nergens ter wereld zo vrij waren als in Nederland en in het Midden-Oosten. Dat de joden hier vrij waren is baarljke nonsens. Het tegenovergestelde is ook niet waar. Erasmus schreef in ieder geval de verschrikkelijkste dingen over de joden.'

Anachronisme

De Blokkers mengen zich in een discussie over de Nederlandse volksaard met twaalf *case studies* over moorden die gedurende honderden jaren gepleegd zijn. De daders en slachtoffers van die moorden kun je bezwaarlijk Nederlanders noemen. 'Het meisje van Yde heeft niets met Nederland te maken. Ze voelde zich geen Nederlander en geen Drent. Maar de mensen waartegen wij ons richtten doen dat wel. Balkenende heeft het over de VOC-mentaliteit. Met andere woorden: hij maakt een vergelijking van mensen uit de zeventiende eeuw met mensen uit onze eigen tijd. En als historicus zeg ik dan: dat is onzin. Maar wij hebben hier even gedaan of we geen historici waren en iets gedaan wat uit ten boze is, we maken ons schuldig aan de hoofdzonde van de historicus: anachronisme. Toch hebben we het gedaan, expres. Om de wapens van de mensen waar tegen wij ons verzetten, tegen hen te keren. En dan zijn we er natuurlijk ook van overtuigd dat we er iets meer vanaf weten. We hebben historische argumenten gebruikt. James Kennedy schreef in zijn recensie over ons boek: het is alsof ze de geschiedenis als munitiedepot hebben gebruikt.'

'Ik heb wel de pretentie dat we een tegengeluid met kracht kunnen laten horen. Veel mensen die zich in de discussie mengen hebben geen verstand van zaken. Wat weet Rita Verdonk nou van geschiedenis? Wat weet ze überhaupt, maar dat is een andere vraag. Maar toch gebruikt ze de geschiedenis. Misschien voeren we wel een achterhoedegevecht. Als je de *Volkskrant* leest dan staat de hele opiniëpagina vol met Bart Jan Spruyt en Kinniging, allemaal van die neoconservatieven. Overigens denk ik niet die mensen te kunnen overtuigen met dit boek. Dat blijkt wel uit de reacties op het hoofdstuk over Van Gogh. Precies uit de hoek van de vrienden Theo, uit de weblogs en de column van Ephimenco in *Trouw*: woedende reacties, omdat wij aan 'hun' Theo van Gogh komen. Bert Jan Spruyt verwijt ons dat we een elitaire, volksvijandige houding zouden hebben. Nou, goed die overtuigen we niet.'

Invloed

'Ik heb altijd gepropageerd dat je je zo min mogelijk van de buitenwereld moest aantrekken. Examenon-

derwerpen liet ik 6-vwo in drie weken doen. Tot zes weken voor het CSE ging ik m'n eigen gang. Maar dat waren andere tijden, scholen waren kleiner en richtlijnen beperkter. Ik kan me herinneren dat ik me ergens in de jaren tachtig verschrikkelijk kwaad heb gemaakt dat mensen met hun vuile poten aan mijn vak zaten: moesten we ineens iets gaan doen over Europa. Volstrekt onaantrekkelijk onderwerp. En nu die tijdvakken, wat moet je ermee? Heb jij wel eens een ridder gezien voor de tiende eeuw?

'Toch laat het onderwijs me nooit los. Ik denk er zelfs over om weer een paar uur voor de klas te gaan staan. Je wilt iets vertellen. Zoals je dat voor de klas doet, met een verhaal en een beetje provocatief. Hoe geef je nou les aan kinderen? Je probeert ze op te stoken. Ik heb ook veel liever een groep kinderen voor m'n neus dan volwassenen. Want die lachen niet op het juiste moment, ze zitten zo stil te luisteren dat je denkt: vinden ze het wel leuk?'

'Ik kan over van alles spreken. Over de bijbel. Dat vinden mensen heel raar. Afgelopen donderdag ben ik in Almere geweest. De raad van Almere wilde zich verdiepen in het fenomeen stad: wat gebeurt er als een stad heel snel groeit en hoe daartegen aan wordt gekeken. Het eerste waar ik aan dacht was Sodom en Gomora en Babylon. Dus heb ik een stuk uit de bijbel gebruikt.'

'Die tijdvakken, wat moet je ermee? Heb je weleens een ridder gezien voor de tiende eeuw?'

'Ik ben nu bezig met een boekje over de voetreis. Dat doe ik alleen. Plannen voor een nieuw project met ons drieën zijn er nog niet. De uitgeverij wil wel graag. Van *Het vooroudergevoel* zijn iets van 80.000 exemplaren verkocht. Dat is immens. En er is zojuist een tweede druk verschenen. Van ons volgend boek zijn er toch ook 25.000 verkocht. En er is net een Duitse vertaling van verschenen.

'Ik heb genoten van het onderwijs. Maar als je lesgeeft is het ieder keer weer een ander onderwerp. Als je een boek schrijft heb je ook een deadline, maar die ligt pas over zes maanden. En dan is het de kunst om een enorme discipline op te bouwen en het gewoon te doen. Wat misschien nog het meest opvalt: je hebt nooit meer vakantie en nooit meer weekend. Ik ben altijd aan het schrijven. Het is dat ik een vriendin heb die zegt: nu gaan we wat anders doen, want anders...'

Clio als boekhouder?

DREIGENDE BUREAUCRATISERING IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

De afgelopen jaren is veel geschreven over de tijdvakken, de kenmerkende aspecten en de canon. Het is niet de bedoeling dit allemaal over te doen, maar ik wil kort een balans opmaken en vooral ook wijzen op een ernstig neveneffect dat zich steeds meer voordoet: de bureaucratisering in het geschiedenisonderwijs. Geen eindoordeel maar een aanzet tot discussie!

'Veel minder tevreden is men over de tien tijdvakken.'

Geschiedenisdocenten hebben de laatste jaren heel wat over zich heen gekregen. Min of meer van bovenaf werden metastructuren en plannen opgelegd die zouden moeten bijdragen aan het beter overdragen van historische kennis en het aankweken van historisch besef. De meest in het oog springende: de tien tijdvakken als nieuwe indeling voor de geschiedenis, de negenenveertig kenmerkende aspecten als hoofdlijnen voor een algemeen overzicht van de geschiedenis en ten slotte de vijftig canonvensters van de Nederlandse geschiedenis. Laten we ze gemakshalve aanduiden met het 10+49+50-sjabloon. Een stortvloed van kritische reacties – pro en contra – was het gevolg. En nog steeds is de discussie gaande.

Opgedrongen tijds kader

De balans opmakend lijkt het erop dat docenten nog het meest zijn te spreken over de negenenveertig kenmerkende aspecten. In dit vak waar 'een discussie zonder eind' had geleid tot wel heel veel verschillende opvattingen over wat leerlingen zouden moeten weten, was dit een mijlpaal. Er was behoefte aan meer stroomlijning en meer duidelijkheid. Voor het eerst was er een soort verzameling van hoofdlijnen ('oriëntatiekennis') waar uitgevers, vakdidactici en docenten mee aan de slag konden. Natuurlijk was en is er kritiek op de gekozen

kenmerkende aspecten en zelfs fundamentele kritiek op het toch wel erg westerse karakter van de aspecten, maar er lag tenminste iets. En velen zagen het ook als een redelijk geslaagde middenweg tussen totale vrijheid/blijheid enerzijds en staatspedagogiek anderzijds; zeker als er te zijner tijd een bijstelling van de gekozen aspecten komt op basis van reacties uit het veld. Veel minder tevreden is men over de tien tijdvakken. Aanvankelijk vooral bedoeld voor de basisscholen als beeldende typering, zijn ze ook in het voortgezet onderwijs opgedrongen als tijds kader voor de negenenveertig kenmerkende aspecten. Maar die link is absoluut niet noodzakelijk en kan zelfs verwarrend werken, zoals ook Carla van Boxtel in het jubileumnummer van Kleio betoogde. Leerlingen zoeken namelijk altijd een houvast en gaan vervolgens aspecten aan vaste tijdvakken koppelen, bijvoorbeeld 'absolutisme is uitsluitend iets van de tijd van regenten en vorsten'. Het zo belangrijke diachronische en kritische denken wordt op deze wijze niet bijzonder gestimuleerd, eerder nog tegengewerkt. Dat het ook een kunstmatige en nauwelijks historisch gefundeerde periodisering is, eist zijn tol. Leerlingen moeten nu naast de oude en internationale begrippen ('perioden') zoals prehistorie, middeleeuwen en verlichting een aparte tijdsindeling leren toepassen die door haar kinderlijke en schematische opbouw verwarrend

Leo Saleminck was jarenlang docent geschiedenis en is momenteel als eindredacteur aan verschillende geschiedismethoden verbonden.

werkt. Het is in dit verband veelzeggend dat de eindexamensmakers deze indeling in hun pilots niet toepassen. Ook bij andere vakken (Nederlands, filosofie, ckv) zien we deze indeling nauwelijks terug en in het buitenland kijkt men er al helemaal vreemd tegen aan. Ongetwijfeld zal dit ertoe leiden dat deze tien tijdvakken weer teruggaan naar waar ze wellicht wel nuttig zijn als handige kapstukken... het basisonderwijs.

Vijftig vensters

En dan is er de canon van de commissie Van Oostrom, oorspronkelijk ook alleen bedoeld voor de basisschool. Met veel ophef en reclame geparachteerd in het historische wereldje. En op dit moment weer onderwerp van discussie (wel of niet verplichten in de kerndoelen) waarover vooral academici zich nogal druk maken. Natuurlijk was voor iedereen duidelijk dat de canon sterke politieke raakvlakken had: burgerschapsvorming, versterken nationale identiteit en nog veel meer. Misbruik van het vak geschiedenis via de canon was niet uitgesloten. Maar in de praktijk is het zeker niet zo dat de vijftig vensters een soort 'nationalistische sfeer' oproepen. Daarbij dient aangetekend te worden dat de canon breed bedoeld is, als een soort cultuurcanon, en zeker ook ruimte laat voor een meer kritische invulling. Ze is bedoeld voor musea, erfgoedinstellingen, bibliotheken en dergelijke en voor het onderwijs, niet specifiek alleen voor het geschiedenisonderwijs. Zo kan de canon zijn functie hebben als vijftig vensters op de Nederlandse geschiedenis en cultuur. Niet meer, maar ook niet minder. Geen poging tot *invented tradition*, maar gewoon vijftig topics uit de Nederlandse geschiedenis. De directe gevolgen voor het geschiedenisonderwijs zouden in principe beperkt kunnen zijn, ook al omdat de vensters in bijna alle geschiedenisboeken voor het voortgezet onderwijs al min of meer aan bod komen. Aparte canonworkshops voor geschiedenisdocenten lijken mij overbodig.

Bureaucratisering

Een tot nu toe onderbelicht gebleven effect van al deze metastructuren die het geschiedenisonderwijs op de schop namen is de bureaucratisering. Een ernstig en niet te onderschatten neveneffect. Om namelijk het 10+49+50-sjabloon goed te verankeren in de geschiedenisboeken moest er heel wat aangepast worden. Inhoudelijk is het passen en meten om in tien tijdvakken de negenenveertig aspecten en vijftig vensters te verwerken en nogal wat uitgeverij willen dat allemaal ook duidelijk herkenbaar doen. Qua vormgeving komt er al snel een overdaad aan tijdbalken, lettertypen, infoblokjes, kleurverschillen, iconen, verwijzingen en



Illustratie: Hanneke van Broekhoven

symbolen. Daarbij moet men natuurlijk ook een behapbare hoofdstukindeling hanteren, zeker ook de oude periodisering aan bod laten komen en alles ook nog binnen het *format* laten vallen.

Er is al door verschillende docenten uit het veld geconstateerd dat de boeken hierdoor een opsommerig en weinig prikkelend karakter krijgen (zie bijvoorbeeld het artikel van Marjonne Maan in *Kleio* 2 2008).

Verder is er de digitale vluchtheuvel: zaken en opdrachten die niet meer in het boek passen kunnen altijd nog op de driftig aanbevolen methodewebsite. Daar moeten vaak heel wat formele handelingen verricht worden voordat men aan de slag kan. De fascinatie voor het onderwerp wordt zo behoorlijk op de proef gesteld. 'Laat maar zitten!' roepen docenten en leerlingen dan al snel. Ook moesten er bij uitgeverij lastige knopen doorgehakt worden, hetgeen soms leidde tot bijna komische discussies: moet Lodewijk XIV over twee tijdvakken verdeeld worden? En het abolitionisme... mag dat eigenlijk niet doorlopen tot de afschaffing van de slavernij?

Docent boekhouder

Gewetensvolle en vooral ook jonge docenten waren ondertussen al druk aan de slag met dit alles. Sommigen spraken over het afvinken van de kenmerkende aspecten en maakten formules voor hun lessen waarin het 10+49+50-sjabloon paste. Een docent merkte in *Kleio* op dat zo toeters en bellen verdwijnen en ook de boeiende verdiepingsteksten. Andere docenten gingen minder strikt te werk en gingen kijken hoe er op hun oude programma aanvullingen gepleegd konden te worden met name wat betreft de kenmerkende aspecten. Voeg hierbij de mode om tegenwoordig alles in studie-

'Laten we ons niet al te druk maken om de vijftig vensters.'

wijzers en pta's te vatten en men kan zich voorstellen dat menig docent zich soms meer boekhouder dan overdrager van dat prachtige vak geschiedenis acht. En de leerlingen... die zien soms door de bomen het bos niet meer, zoals een docente in Kleio verzuchtte.

Persoon a in tijdvak b met kenmerk c

In de opdrachtenboekjes zijn de gevolgen van dit 10+49+50-sjabloon soms nog verdergaand: een onevenredig aantal vragen waarin dwarsverbindingen worden gelegd tussen de verschillende kenmerkende aspecten, maar ook tussen kenmerkende aspecten en tijdvakken en vensters. Wat te denken van deze vraag in een reeks van gelijksoortige vragen: *bij welke 'hoofdlijnen' zijn de volgende zes vensters als groep van toepassing?*

Of bijvoorbeeld de opdracht: *pak je schema met kenmerkende aspecten en vul in hoeverre zij hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van het Nederlands bestuursstelsel tussen 1581 en 1848.*

Er is niks mis met (diachronische) verbindingsvragen, sterker zelfs: ze horen in elk hoofdstuk thuis. Maar het al te voortvarend toepassen van het sjabloon kan snel leiden tot een wildgroei van dit soort vragen.

Voor veel leerlingen werkt dit op den duur demotiverend behalve voor die paar die het leuk vinden om voor persoon a in tijdvak b een vergelijkbaar iemand te vinden op basis van kenmerkend aspect c en liefst vanuit het perspectief van venster d. Beeldvorming en inleving vormen zo al snel het kind van de rekening en kunnen ook niet ondervangen worden door extra mooie plaatjes of door een leuk citaat.

Dit soort bureaucratische invulling van het vak geschiedenis is mijns inziens ongewenst. Het zal een soort *indirecte* manier van omgaan met het verleden stimuleren, terwijl juist het directe contact via woorden, beelden en verhalen zo motiverend werkt. Het kan bij sommige leerlingen het historisch besef een academisch tintje geven, maar veel leerlingen zullen afhaken. En het aankweken van liefde voor het vak (toch een hele belangrijke - weliswaar nooit formeel omschreven - doelstelling) staat op gespannen voet met een gewichtig aandoende, bureaucratische vragenwaterfall. Niet verwonderlijk dat heel wat docenten - zoals ik uit eigen bronnen vernam - dit soort vragen vaak overslaan. Andere docenten bedenken eigen vragen waarbij het diachronisch verband leggen tussen kenmerkende aspecten het belangrijkste uitgangspunt is. Bijvoorbeeld: *welke kenmerken van het absolutisme van Lodewijk XIV ben je ook al tegengekomen in de Romeinse tijd?*

Aanbevelingen

Deze bijdrage is een aanzet tot discussie. Daarom wil ik mijn betoog samenvatten in aanbevelingen:

- 1 Laten we de tijdvakken secundair hanteren, beseffend dat de oude periodisering niet alleen internationaal verankerd is maar ook breder ingebed is in allerlei andere vakken met een historische component.
- 2 Laten we ons - los van de officiële status die ze krijgen - niet al te druk maken om de vijftig vensters. Ze zitten toch wel in de meeste boeken, zeker als je het niet beperkt tot het vak geschiedenis.
- 3 Laten we ons wel concentreren op de 49 kenmerkende aspecten als basis van wat gekend moeten worden, met name in de Tweede Fase. Een goede invulling en aanpassing zal het vak geschiedenis meer ruggengraat geven.
- 4 Laten we in de onderbouw de ruimte gebruiken die er is en niet alles al te strak opbouwen via de kenmerkende aspecten. Dat voorkomt een onnodige overlapping tussen onderbouw en bovenbouw. Laten we die ruimte van de onderbouw creatief gebruiken.
- 5 Laten we in vormgeving en opzet vooral niet alles volproppen met elementen uit het 10+49+50-sjabloon. Dat maakt het voor leerlingen verwarrend en minder aantrekkelijk. Zoals onderzoek naar veiligheid op Nederlands wegen ook al aantoonde: heel veel verkeersborden en heel veel lijnen en strepen werken averechts. Het geeft verwarring en onduidelijkheid in het verkeer.
- 6 Laten we in de werkboeken niet gaan overdidactiseren vanuit het sjabloon. Wel bijzonder oog houden voor diachronische opdrachten op basis van concrete inhoud. Daarbij kan dan tegelijkertijd een moment van herhaling van de stof ingebouwd worden.
- 7 Laten we vooral ook de doelstelling 'overdragen van de liefde voor het vak' consequent in de gaten houden middels mooie verhalen, bijzondere zijpaden, prikkelende actualiteiten, doe-opdrachten, filmitems, indrukwekkende of ontroerende afbeeldingen en dergelijke. En ruimte scheppen in plaats van dichttimmeren.... Geschiedenis als warm vak!

Kortom... de bureaucratisering van ons vak kan de liefde ervoor bij docenten en leerlingen ondermijnen. En daarmee ook de motivatie! Dan is er geen 'discussie zonder eind' noch vrijheid/blijheid, maar een oerwoud van weggetjes, regels en oefeningen waarin de leerling alleen op een boekhoudkundige wijze zijn weg kan vinden. Van een warm 'mensenvak' is het dan een koud, bijna technisch vak geworden. Zover laten we het toch niet komen?



PLAATS VAN HERINNERING

J. Melkert

AMSTERDAM, ZATERDAG 6 JUNI 1964



Na lang wachten werd ons geduld eindelijk beloond. Het moment dat *the fabulous four* zich aan de achterkant van het Doelenhotel op het balkon vertoonden om direct daarna in de rondvaartboot te stappen waarmee zij zich op de Amsterdamse grachten waagden. De dag daarvoor waren zij, overigens zonder Ringo Starr die ziek of oververmoeid was en werd vervangen door Jimmy Nicol, op Schiphol geland en ook daar stond al een menigte jongeren hen op te wachten. Toen was het nog mogelijk om je op het platform direct rond het vliegtuig te begeven. De Beatles werden ontvangen door een uitzinnige menigte onder wie een aantal liefstallige meisjes in Volendammer klederdracht. Ik was daar overigens niet bij. Dat werd de volgende dag rijschools goedgemaakt bij het Doelenhotel en de daaropvolgende rondvaart door de grachten. Volgens latere berichten moeten zich rond het Doelenhotel ongeveer zeventuizend personen hebben verzameld. In mijn herinnering

waren dat er veel minder. Wij, mijn broer, een aantal vrienden en ik reden op onze Puchs mee langs de grachten en konden ons op strategische plaatsen opstellen, bijvoorbeeld daar waar de rondvaartboot vaart moest minderen, zoals bij de Beulingsloot. De Beatles maakten trouwens zelf ook foto's. Het maakte allemaal een ontspannen indruk. Dat is nu niet meer voor te stellen. Op een gegeven moment sprongen een paar jongens (een paar kenden wij van het koffiekeldertje: destijds een van de ontmoetingsplaatsen van alternatief Amsterdam) in de gracht en zwommen naar

de rondvaartboot en probeerden zich eraan vast te klampen. Zij werden een beetje lacherig van de boot afgehouden en door een meevarende politieboot opgepikt en naar de kant gebracht. Dit alles gebeurde in een gemoedelijke sfeer. Het was wel druk maar ook weer niet zo, dat er geen doorkomen aan was. Althans zo herinner ik me het. Nog diezelfde middag vertrokken wij naar Blokker voorbij Hoorn. Dat was voor ons Amsterdammers het einde van de wereld. Wij gingen op de bonnefooi. Kaartjes hoopten we daar in Blokker te bemachtigen. Dat is niet gelukt, maar er was rondom de veilinghal waar de Beatles optraden zo veel te doen dat we ons geen moment hebben verveld.

OPROEP!

Hebt u ook een mooie herinnering aan een (historische) plek in Nederland? Waarom is deze plek zo bijzonder? Stuur uw eigen 'plaats van herinnering' van ongeveer 450 woorden in. Alle ingezonden 'plaatsen' zetten wij op deze website. Elke maand publiceren we in Kleio de leukste, mooiste, ontroerendste plaats. Wie weet staat u volgende maand in Kleio!
redactie@vgnkleio.nl

JOHAN VAN MERRIËNBOER, PETER BOOTSMA, PETER VAN GRIENSVEN

VAN AGT. BIOGRAFIE. TOUR DE FORCE

(Boom, Amsterdam 2008), 590 blz., prijs € 25,-.

Mr. A.A.M. van Agt, wie zijn jij? De auteurs vallen in hun biografie gelijk met de deur in huis. Wie was die rare man? 'Hij sprak bijzonder en zijn haar zat eigenaardig. Politicus van sapristi!, het ethisch reveil en de racefiets.' Een clichébeeld? Jazeker, maar wel een beeld waar de hoofdpersoon zelf de belangrijkste oorzaak van was. Hij was emotioneel en relativeerde graag, tot woede van zijn politieke tegenstanders. Een meester in originele *oneliners*. Maar hij was ook zwaartillend, precies en introvert. Bij conflicten sloeg hij dicht, liet zich uit het veld slaan, stond even later weer op en verraste zijn tegenstanders met een onnavolgbare manoeuvre.

Dries van Agt was een ongrijpbare politicus. Dat was al zo bij het begin van zijn politieke carrière. Zijn entree als minister van Justitie in het rechtse kabinet-Biesheuvel bleef niet onopgemerkt. De nogal traditionele CHU-leider Berend-Jan Udink raakte onmiddellijk in de war van de man met het rare kapsel: 'Hij

'Ten eerste ben ik een Ariër'

had een wat opmerkelijke *hairdo*. Ik dacht, wat komt daar nou aan?' De KVP-er bleef verrassen. Het linkse buitenbeentje veranderde in het rechtse buitenbeentje in het kabinet-Den Uyl. En iedere keer bevond hij zich in het middelpunt van politieke discussies. De drie Duitse oorlogsmisdadigers in de

gevangenis van Breda die op gratie hoopten, het abortusvraagstuk, de Molukse treinkapingen: ze zijn onlosmakelijk verbonden met de man die zich steeds meer thuis voelde op het Ministerie van Justitie. Bij de kwestie van de drie van Breda maakte Van Agt nog een onbeholpen indruk. Hij was voorstander van vrijlating, wist dat hij daarmee een groot deel van de publieke opinie tegen zich zou krijgen en zei toen plompverloren tegen de pers: 'Met een voorstel tot vrijlating zal ik het moeilijker krijgen dan mijn voorganger (Carel Polak). Ten eerste ben ik een ariër, wat mijn voorganger niet was, en ten tweede een veel jongere, die de oorlog weinig bewust heeft meegemaakt.' Iedereen viel over hem heen. Hoe kon hij zo'n beladen term als 'ariër' in deze

kwestie gebruiken?

De onbeholpenheid maakte bij de gijzelingsacties plaats voor doortastendheid. Bij de tweede treinkaping, bij De Punt in 1977, liepen de onderhandelingen na een paar weken vast. Het kabinet overwoog de gijzelaars met geweld te bevrijden. Premier Joop den Uyl had veel moeite met het gebruik van geweld en wilde langer wachten. 'Tot Sint Juttemis,' zei Van Agt later. Anderzijds was Van Agt ook geraakt doordat Den Uyl helemaal in tranen was vanwege het risico van dodelijke slachtoffers: 'Ik veegde dat niet van tafel als slap gepraat, ik vind dat een heel honorabele keuze, maar het was de mijne niet.'

Onvoorspelbaar

Ongrijpbaar, doortastend, maar ook: onvoorspelbaar. Telkens opnieuw wist

Van Agt zijn politieke tegenstanders – maar ook zijn medestanders – te verrassen. Natuurlijk tijdens de langste formatie uit de geschiedenis. Die had in 1977 het tweede kabinet Den Uyl moeten opleveren, maar eindigde met een etentje van Van Agt en VVD-er Hans Wiegel in *Le Bistrotquet*. Onvoorspelbaar, maar zeker niet onnadenkend. Menig tegenstander haalde die twee eigenschappen door elkaar. Dat gebeurde bijvoorbeeld tijdens het beruchte kabinet

'Het bleef een discussie tussen gehoorgestoorden.'

Van Agt-Den Uyl-Terlouw. In 1981 maakte de verkiezingsuitslag een verdere samenwerking tussen CDA en VVD onmogelijk. Er zat niets anders op dan de mogelijkheid van een kabinet van CDA, PvdA en D'66 te onderzoeken.

Dat was iedereen duidelijk binnen het CDA, behalve... Van Agt. Hij had het er moeilijk mee. Toen de koningin tegen zijn zin partijgenoot W.F. de Gaay Fortman tot informateur benoemde, raakte hij in een crisis. 'Een biologische recessie van louter conjuncturele aard,' zoals hij het zelf omschreef. Anderen zagen dat hij lichamelijk en geestelijk was ingestort. Van Agt trok zich terug en kwam weer op adem in Brabant. De pers was vernietigend. Van Agt zou geestelijk zo in de war zijn dat hij zich 'onder de formatietrein' had geworpen.

Maar zie daar, zoals wel vaker krabbelde Van Agt weer op. Hij verwerkte zijn verlies en zijn verdriet en was korte tijd later premier van het tweede kabinet-Van Agt. Helaas bleek dat een rampkabinet te zijn. Toeval of niet, regen maakte het gebruikelijke staatsieportret op het bordes van Huis ten Bosch onmogelijk. Van Agt wist dat het er heftig aan toe zou gaan en sloop voor de eerste minis-

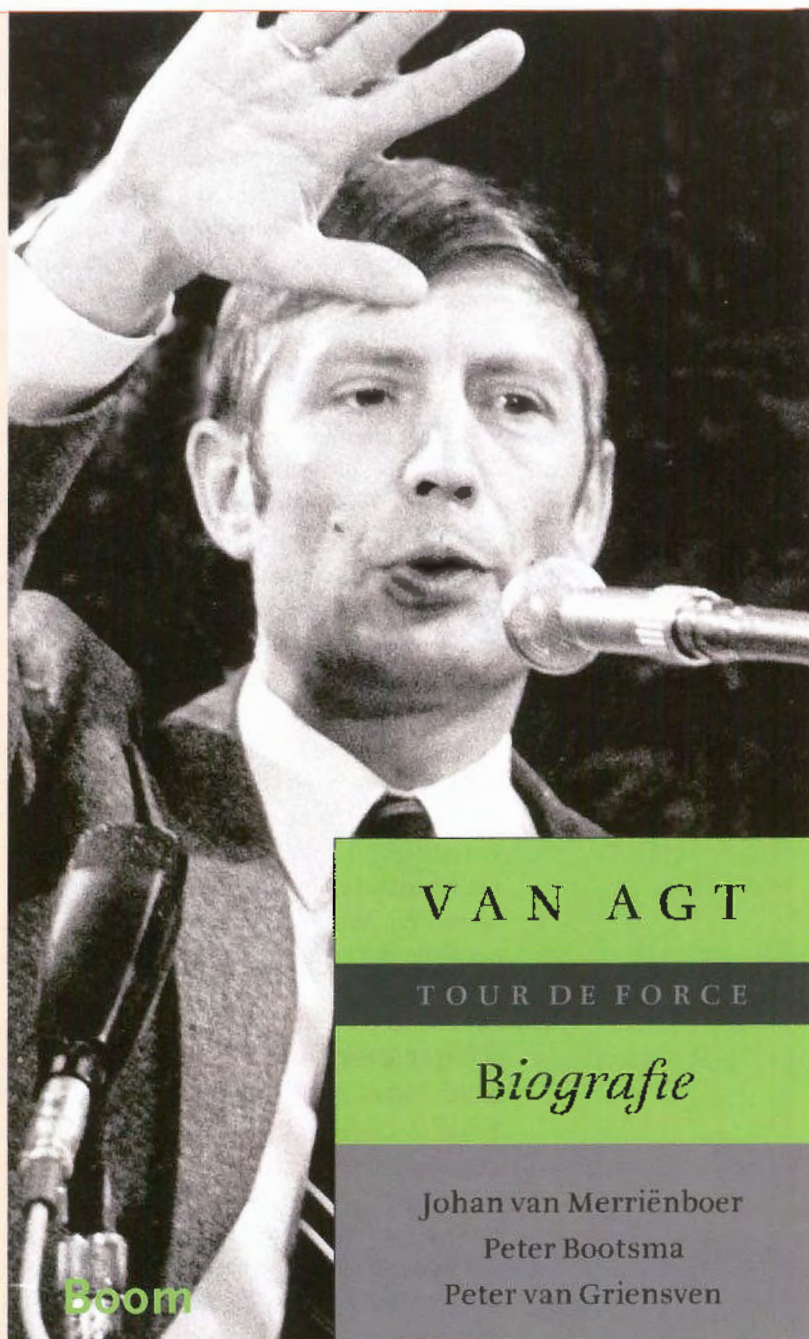
terraad de zaal in. Hij verzette de naambordjes, zodat CDA-minister Fons van der Stee recht voor hem zat en er oogcontact was: 'als Fons lelijk kijkt, ga ik rot doen.' Het ging al gelijk mis. Den Uyl claimde een hoop geld voor zijn banenplan en de sfeer was onder het vries-

punt. De PvdA-leider gedroeg zich alsof hij premier was. Van Agt wees hem erop dat hij premier was, maar dat hielp niks. Het bleef, zoals Hans van Mierlo zelf, een discussie tussen gehoorgestoorden. Het kabinet liep dan ook onmiddellijk vast, werd met moeite gelijmd en sleepte zich van de ene naar de andere crisis. Van Agt deed zelf ook een duit in het zakje. In het debat over de regeringsverklaring joeg hij iedereen de gordijnen in met opmerkingen als 'Ik zal mijn best doen, ik zal mij boven mijzelf uittillen, om de indruk te wekken ook van Financiën verstand te hebben'.

Een raket in de Trêves-zaal

De Tweede Kamer vond de bijdrage van de premier niet alleen mager maar ook nogal gemakzuchtig. Na de schorsing wilde Van Agt de pers niet te woord staan: 'Dan vindt u mij maar een curieuze man.' Maar, en ook dat was typisch Van Agt, een diner met de fractieleiders

van D'66 (Brinkhorst) en het CDA (Lubbers) en twee ministers in een restaurant in Wassenaar werkte heilzaam. De volgende dag stond Van Agt als herboren in de Kamer en stak een gloedvol betoog af. Maar het kabinet werd er uiteindelijk niet mee gered. Korte tijd later gebeurde het onvermijdelijke. Er kwam weer een discussie over geld op gang, onder druk gezet door de tegenvallende economie en de bom barstte. Den Uyl sloot in afwezigheid van Van Agt een deal met Lubbers en Brinkhorst. Bij



VAN AGT

TOUR DE FORCE

Biografie

Johan van Merriënboer

Peter Bootsma

Peter van Griensven

Boom

terugkomst torpedeerde Van Agt de afspraak in de ministerraad. Van Kemenade, PvdA-minister in het kabinet, omschreef het als volgt: 'Iedereen verstijfde. Ik dacht: nu ontploft Joop. Maar dat gebeurde niet. Joop ging het allemaal nog een keer uitleggen.' Vijf dagen later werd duidelijk dat er geen enkel uitzicht was op een compromis. Het waren nog net geen LPF-taferelen, maar opmerkingen als 'Krijg de pest' (Van Thijn) geven aan hoe emotioneel de sfeer was. Onmiddellijk daarna begon het zwartepieten, waarbij Van Agt de schuld volledig bij de PvdA legde en Den Uyl en Van Thijn verklaarden dat Van Agt de PvdA bewust wilde verminken en vernederen.

Het dramatische einde van het kabinet Van Agt-Den Uyl was ook het begin van het einde van beider

'Den Uyl en Van Thijn verklaarden dat Van Agt de PvdA bewust wilde verminken'

politieke carrières. Den Uyl werd een paar jaar later opgevolgd door Wim Kok, Van Agt werd nog wel lijsttrekker, maar Ruud Lubbers volgde hem op als premier. Ook het slotakkoord van hun relatie was dramatisch. Den Uyl overleed in 1987 en Van Agt werd door de PvdA-leiding uitgenodigd voor de herdenkingsdienst. Maar Liesbeth den Uyl maakte bezwaar: 'Als die komt, ga ik nog in de kerk stennis maken.'

Later keek Van Agt terug: 'Graag had ik nog eens een avond of wat met hem in afzondering willen zijn voor gesprekken in alle rust over de dingen die ons destijds verdeeld hielden. Over misverstanden, irritaties en echte verschillen van

visie. En over de vraag wie waar misslagen heeft begaan... Een gesprek in wederzijdse zelfkritiek, los van tijdgebonden emoties, van de passies van het moment. Een beetje als gerijpte mensen.'

'Onze man'

Wat blijft er uiteindelijk over van Dries van Agt? Wat is zijn historische betekenis? De auteurs beantwoorden die vraag in hun epiloog vanuit twee gezichtspunten. Ten eerste zijn betekenis voor het CDA. Van Agt bleek de ideale man te zijn als eerste leider van de nieuwe partij. Niet alleen omdat de electorale achteruitgang van de confessionelen nagenoeg tot stilstand werd gebracht, maar ook omdat hij een bindende factor binnen de partij was. Hij 'gaf een stem aan de burgerlijke midden-groepen die zich door het beleid van Den Uyl in het nauw gedreven voelden, de traditionele confessionele kiezers'. Hij was 'onze man' voor de achterban.

Daarnaast was Van Agt een politicus die handig gebruik maakte van antipolitieke gevoelens in de samenleving. Zoals zijn rivaal Den Uyl het omschreef: 'Het air van de non-politicus mag de beroeps-politici hebben geërgerd, het was zozeer afgesteld op de wijze waarop de toeschouwers de wedstrijd hebben ervaren, dat juist de consequente relativisering van het politieke bedrijf hem een solide populistische basis verschaftte – en dat niet alleen ten tijde van de Tour de France.'

Was Van Agt dan bovenal een populist? Nee, wel een meester in het ontregelen en verzet plegen, vooral via de televisie. Zijn stijl was populistisch, zijn doelen waren dat allerminst. Hij richtte zich rechtstreeks tot de kiezer, boog niet naar links en niet naar rechts,

maar hield bovenal vast aan de kernwaarden van het CDA.

Tot slot

Natuurlijk dringt zich na lezing van de biografie over Van Agt de vergelijking op met die andere biografie, van Anet Bleich over Den Uyl. Wat onmiddellijk opvalt is de fundamenteel andere aanpak. Terwijl Bleich bijna een impressionistisch beeld van Den Uyl schetst, hebben de auteurs bij Van Agt gekozen voor een meer traditionele aanpak. Zij beschrijven zijn politieke leven nauwgezet aan de hand van debatten en politieke hoogte- en dieptepunten.

Dat levert een levendige biografie op, met veel aandacht voor feiten en anekdotes. De auteurs hadden ook het onschatbare voordeel dat ze nog met Van Agt konden praten, ook al is het geheugen van een mens minder nauwkeurig dan we graag zouden willen. Nadeel van de aanpak is dat het tijdsbeeld wat op de achtergrond verdwijnt. Daar waar Bleich de biografie met rake typering van de tijd verlevendigt, bijten de auteurs van Van Agt zich soms wel erg vast in het feitelijke verloop der dingen. Bij 'Den Uyl' dreigt de hoofdrolspeler soms naar de achtergrond te verdwijnen, bij 'Van Agt' mis je soms de noodzakelijke afstand die vaak tot nieuwe gezichtspunten leidt.

Des te meer reden om beide biografieën te lezen. Want wat een luxe dat zo kort na elkaar het politieke leven is beschreven van twee mensen die zo dicht op elkaar zaten! Met enige fantasie zou je zelfs kunnen zeggen dat hun politieke opkomst, maar zeker hun politieke einde onlosmakelijk aan elkaar verbonden was. Ze konden nauwelijks met elkaar, maar ook niet zonder elkaar.

Ruud Slotboom is politiek verslaggever in Den Haag voor het Radio-1-Journaal en 'Met het oog op morgen'.

NATIONAAL MONUMENT KAMP VUGHT PRESENTEERT

NIEUWE RONDLEIDINGEN

11 EN 13 MAART

13.00 - 15.30 UUR



Nationaal Monument Kamp Vught heeft drie nieuwe rondleidingen voor scholieren ontwikkeld. In deze presentatie maakt u kennis met het nieuwe rondleidingsaanbod en ziet u bovendien hoe educatieve experts, ooggetuigen en rondleiders de beladen geschiedenis van Kamp Vught dichtbij brengen met behulp van activerende didactiek, bronnenmateriaal, authentieke voorwerpen en persoonlijke verhalen.

- Presentatie: **Bas Westerweel**
- Uitleg door educatief medewerker Nationaal Monument Kamp Vught
- Met medewerking van educatief medewerkers van het **Imperial War Museum Londen** (13 maart), het Verzetmuseum Amsterdam, de Anne Frank Stichting, docenten en ooggetuigen van de oorlog;
- Meld u aan via www.kampvughtindeklas.nl
- U kunt deelnemen aan één middag.
- Uniek in Nederland: het Imperial War Museum draagt haar kennis over! Als bezoeker van de presentatie kunt u **gratis** deelnemen aan de workshop die Emma O'Brien van het IWM later dit jaar voor ons verzorgt. Hierin komen de vele innovatieve werkvormen van het museum rondom Holocausteducatie aan bod en maakt u tevens kennis met het bijzondere (kosteloze) IWM-studieprogramma voor docenten.



NATIONAAL
MONUMENT
KAMP
VUGHT



KAMP
VUGHT
IN DE
KLAS

Oorlogswinter

VOLWASSEN WORDEN IN BARRE TIJDEN

De film *Oorlogswinter* is gebaseerd op het gelijknamige boek van Jan Terlouw. Het verhaal speelt zich af tijdens de laatste winter van de Tweede Wereldoorlog waarin Zuid-Nederland al is bevrijd maar Noord-Nederland nog een zwaar oorlogsjaar tegemoet gaat.

De 14-jarige Michiel van Beusekom woont in een klein dorp in de omgeving van Zwolle en neemt samen met zijn zus de zorg op zich voor een ondergedoken Engelse soldaat.

Joke Noordstrand



De film begint met een spannende scène waarin een Engels vliegtuig neerstort en een gewonde piloot, die nog in een boom hangt, een Duitse soldaat doodschiet. De volgende dag stelen Michiel en zijn vriendje een horloge uit het vliegtuigwrak. Ze kunnen zich nog net uit de voeten maken als Duitse soldaten hen in de kraag willen grijpen. Michiel is de zoon van de burgemeester en hun huis zit regelmatig vol met 'ooms en tantes' uit West-Nederland die een tijdje komen logeren vanwege de hongersnood. Er zijn prachtige beelden van zijn moeder en zus die met dikke truien en vesten aan in de vooroorlogse keuken eten proberen te bereiden. In huize Van Beusekom worden karige maaltijden geserveerd en er wordt zeer zuinig met energie omgegaan. Enkele dagen na

de vondst van het horloge krijgt Michiel van zijn buurjongen, die in het verzet zit, een briefje in de handen gestopt waarop de schuilplaats van de Engelse piloot staat beschreven. Als de buurjongen niet terugkomt van een aanslag gaat Michiel op onderzoek uit. Het is voor hem een welkome afwisseling want het is al een tijdje te gevaarlijk om naar school te gaan en hij zwerft overdag maar wat rond. Hij stapt op zijn fiets met houten banden, waar je zo op het oog zeer redelijk op kunt fietsen, en rijdt door de sneeuw naar de Veluwe waar hij de schuilplaats van Jack vindt. Jack is gewond en Michiel besluit na lang aarzelen om zijn zus Erica in te schakelen die verpleegster is. Het valt niet mee om puber te zijn, al helemaal niet als je vervelende ouders zusje een rela-



tie krijgt met Jack, die op dat moment het belangrijkste is in je leven. Als Jack enigszins is opgeknapt wordt geprobeerd hem naar Zwolle te vervoeren waar hij door het verzet naar Engeland kan worden getransporteerd. Dit mislukt keer op keer. Uiteindelijk blijkt dat ze worden verraden. Kern van het verhaal is dat Michiel door de gebeurtenissen die hij meemaakt volwassen wordt en uiteindelijk de consequenties aanvaardt van de keuzes die hij heeft gemaakt.

Onwaarschijnlijk

Het boek is logisch opgebouwd met een heldere structuur, maar de film is spannend gemaakt door van de ene in de andere scène te vallen zonder dat de onderliggende verhaallijn altijd duidelijk wordt gemaakt. Sommige scènes komen ongeloofwaardig over. Bij de diverse achtervolgingen - in de sneeuw nog wel - kunnen Michiel en de gewonde Engelse piloot bijvoorbeeld iedere keer weer ontkomen. Bij een scène met een paard dat moet worden afgemaakt en Duitsers die aan alle kanten naderen zou je op zijn minst verwachten dat Jack of Michiel wordt ingerekend maar niets is minder waar. Tegen het einde van de film doet Jack nog een ongeloof-

waardige ontsnappingspoging. Via de onderkant van de IJsselbrug probeert hij, hangend en slingerend van de ene spijl naar de andere, naar de overkant te komen, terwijl op de brug veel mensen lopen en rijden, en er druk gecontroleerd wordt door de Duitsers.

Intieme beelden

De regisseur is erin geslaagd om intieme gebeurtenissen tussen de hoofdpersonen op prachtige wijze weer te geven. Michiel is verschrikkelijk blij als hij zijn kamer mag delen met zijn lievelingsoom Ben en het is duidelijk dat de twee dol zijn op elkaar. Hij is de vader die Michiel eigenlijk had willen hebben. Oom Ben zit in het verzet, belooft spannende dingen en komt af en toe langs met fantastische verhalen. Michiel voelt minachting voor zijn eigen vader omdat deze goede banden met de Duitsers onderhoudt om zo de dorpe-lingen zo goed mogelijk bij te staan. Als Michiel stiekem met het scheergerei van zijn vader bezig is, helpt deze hem liefdevol met scheren: het symbool van de volwassen man die zijn opgroeiende zoon als man verwelkomt. Pas veel later komt Michiel erachter dat 'niet alles is wat het lijkt', zijn vader is een held en oom Ben de verrader. Ook blijkt dat bij

de gevaarlijke NSB-buurman een Joodse familie zit ondergedoken.

Oorlogswinter in de klas

Op diverse scholen was het populaire mentoruitje van de afgelopen maanden om met de hele klas naar *Oorlogswinter* te gaan. Het tijdvak wereldoorlogen wordt bij geschiedenis meestal in de derde klas behandeld en de film kan dan goed als inlevingsinstrument bij Nederland in oorlogstijd worden gebruikt. U kunt de leerlingen vragen welke kenmerken van de oorlog ze zien in het alledaagse leven en daar later in de klas over praten. Sinds jaar en dag wordt *Oorlogswinter* door leerlingen in de onderbouw bij het vak Nederlands gelezen om er een boekbespreking over te houden. Er zijn overigens behoorlijke verschillen tussen het boek en de film. In het boek is Michiel bijvoorbeeld al 16 jaar, een leeftijd waarop het veel logischer is dat zijn ouders hem overdag zijn eigen gang laten gaan. Ook heeft het boek een andere opening.

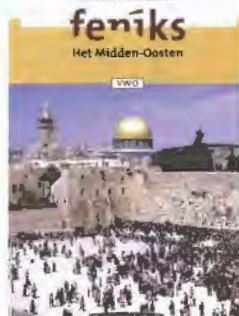
Tsja, eigenlijk is het boek natuurlijk gewoon beter. Maar de film is een goede aanleiding om het boek weer eens ter hand te nemen en er opnieuw van te genieten.



DOEN METHODEN WAT ZE MOETEN DOEN?

Oriëntatiekennis in geschiedenismethoden

In augustus 2007 ging het nieuwe examenprogramma geschiedenis voor havo en vwo van start. Voorheen lag het accent in de bovenbouw op de moderne tijd. Tegenwoordig moet men de leerlingen een overzicht van de gehele geschiedenis bijbrengen, te beginnen bij de prehistorie. Het doel is het aanleren van een historisch referentiekader, ook wel oriëntatiekennis genoemd. Maar zijn de nieuwe geschiedenismethoden wel gericht op het overbrengen van deze kennis? Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben vier historici gekeken hoe en of oriëntatiekennis wordt bevorderd in die nieuwe geschiedenismethoden.



Eerst moesten we helder krijgen wat oriëntatiekennis als didactisch concept precies inhoudt. Het raadplegen van verschillende vakdidactici over dit onderwerp bracht ons tot de volgende definitie:

Oriëntatiekennis bestaat uit een historisch referentiekader. Dit referentiekader heeft een chronologische indeling waarvan niet de op zichzelf staande historische gebeurtenissen de basis vormen, maar het verloop van de menselijke geschiedenis. Het referentiekader is bedoeld als instrument om nieuw opgedane kennis historisch te plaatsen en verbanden te leggen met behulp van kennis in het lange termijngeheugen.

De tien tijdvakken van de commissie De Rooy zijn bewust niet in de definitie opgenomen. De tijdvakken met de bijbehorende kenmerkende aspecten zijn immers

slechts een uitwerking van het didactische concept oriëntatiekennis.

De definitie bevat vier didactische kernelementen van oriëntatiekennis: een chronologische indeling aanleren, een referentiekader aanbrengen, verbanden leren leggen en ervoor zorgen dat de kennis bekijft in het lange-termijngeheugen. Maar hoe kun je oriëntatiekennis overbrengen op de leerlingen? Op deze vraag bestaat geen helder antwoord. Oriëntatiekennis zoals verwoord in het examenprogramma, is een Nederlandse aangelegenheid: weinig didactici of leerpsychologen hebben hierover geschreven. We hebben daarom de werken van een aantal didactici en theoretici over kenniskaders in het algemeen en het toepassen daarvan geraadpleegd om deze vraag te kunnen beantwoorden.

Oriëntatiekennis volgens leerpsychologen

Arie Wilschut, lid van de commissie De Rooy en de eerste die het belang van de aanwezigheid van een

historisch referentiekader bij leerlingen benadrukte, heeft een aantal didactische richtlijnen gegeven voor het overbrengen van oriëntatiekennis. Volgens hem moeten docenten beginnen met een klein en overzichtelijk raamwerk, dat vervolgens verder wordt uitgebreid door er steeds op terug te komen. Leren kan het beste plaatsvinden als nieuwe dingen een plaats kunnen vinden in een kader dat al aanwezig is. Daarbij is het belangrijk dat leerlingen doorzien welke kennis ze echt moeten onthouden en welke feiten slechts dienen als illustratie van een bepaald begrip of verschijnsel. Tevens is het volgens Wilschut belangrijk om regelmatig verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen de verschillende tijdvakken. Dit kan bijvoorbeeld door gebruik te maken van zogenaamde diachronische thema's.¹

De Britse historicus en didacticus Peter Lee pleit eveneens voor het aanbrengen van een historisch referentiekader bij de leerlingen.² Leerlingen hebben volgens hem een dergelijk kader nodig om de grote lijnen van de geschiedenis te kunnen ontdekken. Pas wanneer men over een raamwerk van de geschiedenis beschikt, kan men echt het vak geschiedenis beoefenen. Historische dieptestudies kunnen dan geplaatst worden binnen het grote kader en men kan verbanden leggen tussen heden en verleden. Door op deze manier met het historisch referentiekader te gaan werken, zullen leerlingen dit ook beter gaan onthouden. Om een referentiekader aan te brengen bij de leerlingen is het volgens Lee belangrijk om duidelijk aan te geven welke kennis er precies tot het referentiekader behoort en regelmatig terug te verwijzen naar dit kader. Ook de woordkeuze van docenten en methodemakers is van belang. Lee pleit voor het gebruik van *substantive concepts*, oftewel: begrippen die nodig zijn om het vak geschiedenis te kunnen begrijpen. Dit zijn begrippen als: handel, welvaart, regering, natie, protestant, slaaf en president.

De werking van het tien tijdvakken-kader komt overeen met het door de Amerikaanse psycholoog Jerome Bruner bedachte spiraalcurriculum. Bruner pleit ervoor om dezelfde basisstructuur en basisbeginselen steeds opnieuw in het onderwijs aan de orde te stellen, telkens op een hoger niveau.³ Leerlingen bouwen op die manier voort op hetgeen ze eerder geleerd hebben en krijgen het gevoel vooruitgang te boeken en dat motiveert. Het is volgens Bruner belangrijk dat de leerlingen de fundamentele principes van een vak goed begrijpen.⁴ Aan de docenten (en methodemakers) de taak om deze fundamentele principes te vertalen naar het niveau van de leerlingen. Triviale zaken dient men achterwege te

laten, daar dit alleen maar leidt tot zinloos stampwerk. Tevens is het volgens de leerpsycholoog belangrijk om regelmatig vergelijkingen te maken, zodat de leerlingen patronen leren herkennen.

Belangrijke voorwaarde voor het overbrengen van oriëntatiekennis is dat deze kennis ook daadwerkelijk bekijft bij de leerlingen. Leerpsychologen hebben veel geschreven over het verankeren van kennis in het langetermijngeheugen.⁵ Informatie blijft beter hangen wanneer deze aansluit bij de voorkennis van leerlingen. Op deze manier kunnen zij de nieuwe kennis koppelen aan de al aanwezige kennis. De wijze van kennisoverdracht is eveneens van belang. Wanneer leerlingen moeten samenwerken of hun eigen ervaringen in verband moeten brengen met de leerstof, zullen zij de geleerde stof beter onthouden.

Aan de hand van de voorgaande theorieën hebben we bepaald aan welke eisen de opdrachten in geschiedemethoden moeten voldoen, willen zij daadwerkelijk oriëntatiekennis overbrengen. Deze eisen hebben we in een analysemodel verwerkt.⁶ Dit hebben we toegepast op de opdrachten behorend bij het tijdvak 'Tijd van ontdekkers en hervormers' in de methodes voor 4-vwo van Feniks, *Geschiedenis Werkplaats en Memo*.⁷ Van dit tijdvak zijn per boek alle opdrachten geanalyseerd. Hierbij hebben wij ook gelet op de opbouw van de opdrachten per tijdvak.

Conclusies Memo

Memo is nog duidelijk in ontwikkeling als het gaat om het overbrengen van oriëntatiekennis door middel van opdrachten. De opdrachten richten zich voorzichtig op oriëntatiekennis, maar dit kan nog verder doorgevoerd worden. Een van de kwaliteiten van *Memo* is dat in de opdrachten vaak *substantive concepts* worden gebruikt. Dit kan er voor zorgen dat leerlingen bewust worden van een kader. Ook is vaak duidelijk wat de hoofdzaken zijn zodat de leerlingen kunnen weten wat ze moeten onthouden.

Didactische middelen om leerlingen oriëntatiekennis bij te brengen zijn er wel, maar kunnen veel vaker gebruikt worden. Zo wordt er af en toe geoefend in leggen van verbanden door de geschiedenis heen. Van historische vergelijkingen of het plaatsen van gebeurtenissen in een groter kader zou de methode vaker gebruik moeten maken willen leerlingen zich hiervan bewust worden. Het vaker noemen van het referentiekader en de kenmerkende aspecten zou hierin al een groot verschil uit kunnen maken.

▷ A. Wilschut, 'Zinvol leerbaar, haalbaar' in: A. Wilschut (ed.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar*, 31-42 en A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riesssen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 48-53.

▷ P. J. Lee, 'Putting principles into practice: understanding history.' In: M. Suzanne Donovan en John D. Bransford, *How students learn. History, mathematics and science in the classroom*. (Washington 2005) 31 - 78, aldaar 68 - 69.

▷ A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riesssen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 81.

▷ J. Bruner, *The process of education* (Harvard, 1978, 16e druk), 30-33.

▷ S. Ebbens en S. Ettekoven, *Effectief leren, basisboek* (Groningen 2005) en Woolfolk, A., *Educational Psychology* (Boston 2007) p.246-254.

▷ Zie bijlage.

▷ De methode *Sprekend Verleden* wordt niet meegenomen in de analyse, omdat deze methode haar uitgave met de indeling naar tijdvakken op het moment van onderzoek nog niet heeft uitgebracht. Deze indeling naar tijdvakken is voor het onderzoek een primaire voorwaarde, omdat dit het kader is waarin de bedenkers van de term oriëntatiekennis deze oriëntatiekennis verder hebben uitgewerkt.

LITERATUUR

Bruner, Jerome, **The Process of Education** (Harvard, 1978, 16e druk).
Ebbens, S. en S. Ettekoven, **Effectief leren, basisboek** (Groningen 2005).

Kaap, A. van der en E. Marshall, **Het nieuwe geschiedenisexamen in de Tweede Fase** (Enschede 2006).

Lee, Peter J., 'Putting principles into practice: understanding history.' In: M. Suzanne Donovan en John D. Bransford, **How students learn. History, mathematics and science in the classroom**. (Washington 2005) 31 – 78.

Rooy, P. de, e.a., **Verleden, heden, toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming** (Enschede 2001).

Wilschut, **Historisch besef als onderwijsdoel** (2002) www.home.casema.nl/wilschut.

Wilschut, A., **Geschoold historisch besef** (1998) www.home.casema.nl/wilschut.

Wilschut, A., D. van Straaten en M. van Riessen, **Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent** (Bussum 2004).

Wilschut, A. (ed.), **Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daar in** (Amsterdam 2005).

Woolfolk, A., **Educational Psychology** (Boston 2007).

gen per paragraaf. In de praktijk kan dit betekenen dat leerlingen deze opdrachten alleen maken als er tijd over is. Het is belangrijk dat leerlingen regelmatig aan de slag gaan met de kenmerkende aspecten en begrippen en niet alleen als extra opdracht.

Conclusies Feniks

De opdrachten van *Feniks* besteden veel aandacht aan verbanden door de geschiedenis heen. Dit doet de methode door vaak de diepte in te gaan en deze kennis dan weer te plaatsen in het grote kader, maar ook door leerlingen aan de slag te laten gaan met grote lijnen door de geschiedenis heen en hen historische vergelijkingen te laten maken. De leerlingen worden zich zo bewust van het kader waarin het geschiedenisonderwijs historische ontwikkelingen wil plaatsen. In de inleiding en de afsluiting worden de kenmerkende aspecten van het betreffende tijdvak expliciet behandeld, zodat leerlingen bewust met deze aspecten aan de slag gaan. In de verwerkingsvragen van de verschillende paragrafen wordt hier minder nadrukkelijk op gewezen, dus ook met dit boek gaat de leerling pas expliciet aan de slag met het referentiekader als daar genoeg tijd voor is. Ten slotte geeft *Feniks* naar verhouding ruim aandacht aan het aspect van samenwerking.

Tips voor docenten en auteurs

Ten slotte volgen hier enkele tips voor docenten en auteurs van lesmethodes voor het bevorderen van oriëntatiekennis bij leerlingen. Verwijs regelmatig terug naar het referentiekader. Door in de opdracht expliciet de kenmerkende aspecten van het betreffende onderwerp te noemen raken de leerlingen bekend met de begrippen van de oriëntatiekennis en krijgen ze eerder zicht op het tijdvakkenkader als geheel. De kracht zit hier in de herhaling. Sluit daarnaast regelmatig aan op de beleavingswereld van de leerlingen. Leerlingen worden nauwelijks gestimuleerd om de stof op hun eigen wijze te verwerken en om eigen ervaringen te koppelen aan de lesstof. En juist dat laat nieuwe kennis bekliven. Kom daarbij terug op eerder opgedane kennis. Wanneer dat systematisch gebeurt, wordt kennis in het langetermijngeheugen opgeslagen. Maak in de opdrachten ook het onderscheid tussen domeinspecifieke kennis en het referentiekader expliciet. Juist dit onderscheid helpt leerlingen het verschil te leren kennen tussen 'het verloop van de menselijke geschiedenis', zoals dat door oriëntatiekennis wordt gewenst, en de voorbeelden die daaruit vloeien. De laatste aanbeveling betreft de docent in het bijzonder. Alle methoden hebben oriënterende en/of afsluitende vragen die gericht zijn op het aanbrengen van een historisch referentiekader. Sla deze vragen dus niet over, maar gebruik ze om oriëntatiekennis over te dragen!

In ons onderzoek is de rol van de docent niet meegenomen. En deze rol is bepalend voor het succes van een methode. Het is de docent die bepaalt hoe er met opdrachten wordt omgegaan; welke worden gemaakt en hoe dat gebeurt. Daarnaast hebben wij alleen naar de opdrachten gekeken. Opdrachten zijn het didactisch hulpmiddel bij uitstek om oriëntatiekennis over te brengen. De tekst hebben we daarom buiten beschouwing gelaten. Tot slot moet worden benadrukt dat de methoden zijn getoetst op slechts één onderdeel van het nieuwe examenprogramma. De onderzoeksresultaten zeggen daarmee dus weinig over de kwaliteit van de methoden in hun geheel.

Conclusies Geschiedenis Werkplaats

De kwaliteit van *Geschiedenis Werkplaats* ligt vooral op het gebied van het leggen van verbanden door de geschiedenis heen en het laten zien van de grote lijnen. Dit zijn belangrijke aspecten wil een leerling zich kunnen oriënteren op het kader dat bij het vak geschiedenis wordt gebruikt. Een sterk punt is ook dat er regelmatig een beroep wordt gedaan op de voorkennis van de leerling wat er onder andere voor zorgt dat de stof eerder wordt opgeslagen in het langetermijngeheugen. Opvallend is echter dat een voor de hand liggende opdracht vaak niet wordt ingezet. Waar de andere methodes regelmatig gebruik maken van specifieke gevallen om daarna een breder verband te kunnen laten zien, wordt dit in *Geschiedenis Werkplaats* niet vaak gebruikt. De methode gaat vooral bij de extra opdrachten in op oriëntatiekennis en minder bij de verwerkingsvra-

De auteurs zijn docenten geschiedenis. Zij hebben dit onderzoek verricht in het kader van een praktijkgericht onderzoek van het IVLOS.

Het verhaal als tijdmachine

DE GESCHIEDENISDOCENT VERTELT

De geschiedenisleraren die we ons het best voor de geest kunnen halen, waren vaak begenadigde vertellers die de klas meesleepten terug in het verleden. Tijdens de voorbije decennia verdween het verhaal naar de achtergrond als gevolg van de verschuiving in de geschiedenisdidactiek naar bronnenonderzoek en zelfwerkzaamheid. Toch kan een pakkend historisch verhaal er nog altijd voor zorgen dat kennis beklijft. Maar wat zijn eigenlijk de kenmerken waar- aan een goed en zinvol historisch verhaal dient te voldoen?

Geschiedenis is in het gunstigste geval een actieve en persoonlijke dialoog met het verleden. Feiten, uitspraken en gebeurtenissen worden met elkaar verbonden. Door gebruik te maken van het historische verhaal kunnen we de leerlingen laten kennismaken met een veelheid aan zienswijzen over het verleden. Vaak wordt in de klas een reeks gebeurtenissen behandeld die elkaar in een logische bijna noodzakelijke samenhang opvolgen. Zo lijkt de geschiedenis onontkoombaar: het had niet anders kunnen gaan dan zo. Het menselijke gedrag is echter niet rechtlijnig. Het onzekere, het onverwachte, het onlogische komt in lessen meestal niet aan bod, omdat dit de materie ingewikkeld maakt. Het paradoxale is dat de menselijke kant van de geschiedenis de leerlingen juist het meeste boeit. Een goed historisch verhaal biedt zicht op alternatieven. Het geeft ons inzicht in het handelingsperspectief van mensen uit het verleden die keuzemogelijkheden hadden waarvan de gevolgen (op lange termijn) niet altijd goed in te schatten waren. Verhalen openen een venster naar een andere niet meer bestaande cultuur en tijd. Door inleving in een bepaald personage leren leerlingen zich te verplaatsen in een andere tijdgeest. Het wereldbeeld van historische personages wordt duidelijk gemaakt door een levendige persoon te scheppen waar leerlingen empathie

voor kunnen voelen. Zo stimuleert het historische verhaal niet alleen de fantasie en de betrokkenheid, maar ook het historisch redeneren bij de leerlingen.

'Het historische verhaal stimuleert niet alleen de fantasie, maar ook het historisch redeneren bij de leerlingen.'

Romantische leerlingen

De Canadese onderwijskundige Kieran Egan plaatst kinderen tussen 8 en 15 jaar in een 'romantische' denkfase waarin ze een grote belangstelling hebben voor concrete informatie om zo de grenzen van de werkelijkheid af te tasten. Vaak blijft de grote meerderheid van de kinderen in ons onderwijs in de kou staan, doordat het rationele denken gebaseerd op samenvattende systemen en abstracties centraal staat. De meeste leerlingen hebben deze fase (nog) niet bereikt. Het historische verhaal biedt kansen om in te spelen op de 'romantische' interesse van leerlingen. Dit gebeurt door aandacht te besteden aan het buitensig- sige, de uitersten van menselijk gedrag, volledigheid en details. Dit laatste blijkt een belangrijke voorwaarde voor betrokkenheid.

Dr. Paul Janssenswillen is lector geschiedenis aan de lerarenopleiding van de Katholieke Hogeschool Kempen, campus Vorselaar. Het artikel is gebaseerd op afstudeerprojecten van zijn studenten.

Vanuit didactische hoek worden nogal eens twijfels geuit bij het gebruik van historische verhalen in de klas. De werkvorm zou te veel docentgestuurd zijn en zou de leerlingen in de rol duwen van kritiekloze en passieve consumenten. De

uit te vergroten of te verzwijgen. Hij kan ook zogenaamd logische verbanden opleggen terwijl die er misschien niet zijn. Verhalen horen volgens deze critici dan ook thuis bij verouderd onderwijs. In dit onderwijs stond de docent

'Er moet er een fantastische of onverwachte gebeurtenis plaatsvinden die de leerlingen niet hadden zien aankomen.'

leraar heeft het verhaal voorbereid: hij kiest de personages, bepaalt de afwikkeling van de gebeurtenissen en kan zijn subjectieve visie aan de leerlingen opdringen door zaken

centraal en waren de leerlingen passief.

Deze valkuil kan omzeild worden door bij de samenstelling van het verhaal bewust rekening te houden met interactie. De leraar vertelt en stuurt de les, maar na afloop kunnen de leerlingen worden geactiveerd. De vertelwijze en hoe het verhaal wordt ingepast in de les spelen hierbij een belangrijke rol. Het historische verhaal kan gezien worden als een historische bron zoals een filmfragment, een afbeelding of een getuigenis. Omdat wat perspectief betreft een verhaal verschillende kanten op kan, is het nuttig om in een nabespreking de aandacht van de leerlingen hierop te vestigen. Dat kan gebeuren door confrontatie met historische bronnen die mogelijk andere invalshoeken geven. Om een verhaal werkelijk succesvol te benutten, moet er dus een duidelijke didactisch opzet zijn. Verhalen zijn uiterst geschikt om leerlingen het historisch redeneren bij te brengen en zijn daardoor, in tegenstelling tot wat men soms beweert, eerder communicatief of interactief van aard. Ze roepen vragen op, werken motiverend en wekken belangstelling.

Het verhaal als lesonderdeel

Waarom moet een goed verhaal voldoen? Hoe kun je zorgen voor een zo hoog mogelijke betrokkenheid van de leerlingen? Om de verhalen gericht te beoordelen – zowel vooraf als bij de evaluatie – is een observatieschema opgesteld (figuur 1). De vijf subcategorieën worden hieronder bondig toegelicht.

Als didactisch medium dient het historische verhaal onderscheiden te worden van de andere lesfasen door duidelijk te maken welke functie het heeft in het leerstofgeheel. Als je dat niet of onvoldoende doet, blijft het verhaal te vrijblijvend, zonder didactische betekenis. Dit wordt bedoeld met situering. Het fungeert niet als een 'extraatje', maar als een volwaardig lesdeel. Uit de praktijk blijkt dat wanneer leerlingen hun bank leegmaken ze minder snel worden afgeleid in het actief luisteren. Het historische verhaal kan als instap of introductie van een lesonderwerp ingeschakeld worden, om de leerinhouden te verduidelijken, te illustreren of te concretiseren of om leerlingen eerder geleerde kennis te laten toepassen.

Het verhaal mag niet een te lange periode beslaan. Je kunt ervoor kiezen om in te stappen in de gebeurtenis-

Figuur 1



Katholieke Hogeschool Kempen
 Campus Varsenar
 Lepelstraat 2, 2290 Varsenar
 Bachelor Secundair onderwijs

Observatieschema Verhalen

Student:

Thema:

De student:	JA	twijfel	NEEN	Opmerkingen
Situering				
• situeert het verhaal in het leerstofgeheel	☐	☐	☐	
• onderscheidt het verhaal van andere lesfasen	☐	☐	☐	
• situeert het verhaal in het historisch referentiekader (tijd en ruimte)	☐	☐	☐	
• beschrijft de personages	☐	☐	☐	
Concretisering				
• heeft aandacht voor concrete details en beschrijvingen	☐	☐	☐	
• geeft laterlijk weer wat de personages denken/zeggen	☐	☐	☐	
• identificeert zich met het hoofdpersonage	☐	☐	☐	
• hanteert een duidelijk vertelperspectief	☐	☐	☐	
Plot				
• zorgt voor een vlotte opbouw en fasering	☐	☐	☐	
• realiseert spanning die leidt naar een verrassende wending	☐	☐	☐	
Inhoud				
• zorgt voor een relevante selectie van feiten	☐	☐	☐	
• geeft historisch correcte informatie	☐	☐	☐	
Vertelwijze				
• spreekt luid en duidelijk	☐	☐	☐	
• spreekt expressief	☐	☐	☐	
• hanteert een levendige intonatie	☐	☐	☐	
• hanteert algemeen Nederlands	☐	☐	☐	
• zorgt voor een juiste woordkeuze	☐	☐	☐	
• vertelt spontaan	☐	☐	☐	
Algemeen: ☐ uitstekend ☐ zeer goed ☐ ruim voldoende ☐ voldoende ☐ onvoldoende ☐ slecht				
Beoordeling werd gemaakt door: Handtekening:				

Bedankt voor de beoordeling en de eventuele opmerkingen!

sen of te werken met flashbacks. In de beginsituatie maakt de luisteraar kennis met één of meerdere personages en wordt ook de context van het verhaal beschreven waardoor je meteen in het verhaal zit ('*setting the scene*'). Eventueel kan een afbeelding als achtergrondillustratie worden benut. Tijdens het vertellen kun je het verhaal beter niet onderbreken om extra uitleg te geven, bijvoorbeeld door te verwijzen naar een afbeelding, het opstellen van een bordschema of om moeilijke begrippen te verduidelijken. Door het verhaal te verstoren, gaat immers de samenhang en daarmee ook de werkvorm verloren.

Dramatische wending

De plot is belangrijk omdat een verhaal een verhaal moet zijn en geen verslag. Het begrip verhaal impliceert spanning en het is dan ook nodig deze geleidelijk op te bouwen met aan het einde een climax of anticlimax. In ieder geval moet er een fantastische of onverwachte gebeurtenis plaatsvinden die de leerlingen niet hadden zien aankomen. Ook een open einde is mogelijk. Een historisch verhaal is geen zuivere fictie, vandaar dat een relevante selectie van historisch correcte feiten op basis van wetenschappelijke bronnenstudie een must is. Daarbij mag geen sprake zijn van anachronismen. Een historisch verhaal is bijvoorbeeld geen mythe of sage, iets wat destijds verteld werd en voor 'waar' werd aangenomen. Om het verhaal duidelijk over te brengen, zorg je ervoor dat alle leerlingen de verteller goed kunnen zien. De vertelwijze dient uiteraard enthousiast te gebeuren, het tempo een beetje trager dan het normale spreektempo, iets wat in de praktijk nogal eens aan de aandacht ontsnapt. Vertelstijl ontwikkelt zich door veel te oefenen.

Reizen door het verleden

Studenten die in het kader van hun afstudeerproject experimenteerden met het verhaal als didactische vorm hadden aanvankelijk een gereserveerde houding. Dit kwam door onduidelijkheid over de concrete invulling van het historische verhaal en onzekerheid over wel of niet aanwezig verteltalent. Deze houding maakte geleidelijk aan plaats voor aanstekelijk enthousiasme en geloof in de eigen vertelcapaciteiten. Medestudenten, leerlingen en mentoren bleken aan hun lippen te hangen. Zo ontpopten ze zich tot actieve pleitbezorgers van dit krachtige didactisch hulpmiddel. Het grote voordeel van historische verhalen is dat leerlingen de geschiedenis niet van op een afstand bestuderen, maar dat ze er middenin staan en het verleden zelf levensecht beleven. Een degelijke nabespreking blijkt in de praktijk het historisch redeneren te stimuleren. Leerlingen hadden de indruk dat ze op een 'niet-schoolse wijze' leerden. Het

opstellen en vertellen van een historisch verhaal is een tijd- en energierovende bezigheid, maar de voldoening over het bereikte resultaat is groot. Al sinds mensenheugenis dromen mensen ervan terug te reizen in de tijd. Het historische verhaal kan als het goed gebruikt wordt, werken als een tijdmachine.

KAREL V EN HET GOUD VAN DE AZTEKEN

Een zachte zomerochtend, 1567. De oude Bernal Diaz leunde achterover in zijn stoel en speelde met zijn borstelige wenkbrauwen. Voor hem lagen enkele onbeschreven vellen papier, en her en der op de schrijftafel en rond hem op de grond stapelden de proppen en frommels zich op. Driehonderd bladzijden had hij al neergepend. Driehonderd bladzijden van pure waarheden, van feitelijke verslagen en van zijn belevenissen en zijn reizen. En vooral van één belangrijke tocht. De tocht die hij maakte met Don Hernán Cortes. De grote Cortes! Zijn leider, zijn opperconquistador, markies van de vallei van de Oaxaca. Zijn hand bewoog zich naar de veer op het tafeltje, en hij begon weer loom te schrijven. Eén, twee, drie woorden en dan een slordige zwaai.



Hij knikkebolde. Op de schrijftafel liep een vette waskaars op haar laatste minuten. De vroege zomerzon kleurde de kamer rood en warm, en terwijl de eerste vogels al begonnen te fluiten, viel Bernal Díaz eindelijk in slaap.

Dit verhaal belicht de betekenis van de kolonisatie in Centraal- en Zuid-Amerika voor het Spaanse wereldrijk van Karel V. Inspiratie werd daarbij geput uit De ware geschiedenis van de verovering van Nieuw-Spanje van Bernal Díaz del Castillo, een Spaanse conquistador die van 1519 tot 1521 deel uitmaakte van de groep van Hernán Cortes, bekend om zijn verovering van het Aztekenrijk. Weten hoe dit afloopt? En dit verhaal of andere verhalen in de klas gebruiken? Kijk dan op www.vgnkleio.nl.

▷ Greetje de Vries, 'Razende Roeland met een krijtje. De geschiedenisdocent en het vernieuwde programma' in *Kleio* 3 (april 2008) 35-37.

Terug naar de tijdbalk

EEN VERGELIJKEND ONDERZOEK NAAR LES-METHODEN VOOR HET GESCHIEDENISONDERWIJS

Ineens waren ze er, die grote kleurrijke boeken vol afbeeldingen en tijdbalken. En net zo plotseling domineerden woorden als 'oriëntatiekennis', 'kernbegrippen' en 'kenmerkende aspecten' iedere vakinhoudelijke conversatie. Hoe staat het, anderhalf jaar na de invoering van de nieuwe lesmethoden voor de Tweede Fase, met de tevredenheid over de boeken?

Vorig jaar werd in *Kleio* verslag gedaan van een VGN-bijeenkomst over het nieuwe examenprogramma. Docenten discussieerden over de verschillende lesmethodes en inventariseerden de grootste knelpunten. Die bijeenkomst sloot goed aan bij het onderzoek dat wij tegelijkertijd bezig waren op te zetten, namelijk het vergelijken van verschillende lesmethodes. Wat zowel uit de VGN-middag als uit ons eigen onderzoek bleek, was dat er vanuit het werkveld veel belangstelling was voor dergelijke vergelijkingen. Het merendeel van de respondenten van de enquête wilden op de hoogte gehouden worden van de uitkomsten.

De grote belangstelling geeft niet alleen betrokkenheid van geschiedenisdocenten met het vak weer, maar was ook een indicatie voor de onwennigheid over de nieuwe methode. Dat bleek ook uit de onderzoeksresultaten: meer dan de helft van de docenten was het eens met de stelling dat een groot deel van de moeilijkheden voortkwam uit het feit dat de methode nieuw voor hen was. Het afgelopen jaar was het zoeken naar hoe de leerteksten zijn geschreven, wat het niveau van de werkboekvragen is en welke onderwerpen wel en niet behandeld moesten worden.

Kanttekening

Ons onderzoek bestond uit twee delen. Het eerste deel was een vergelijking tussen drie populaire lesmethoden: *Feniks* (ThiemeMeulenhoff), *MeMo* (Malmberg) en *Geschiedenis Werkplaats* (Noordhoff Uitgevers). We vergeleken de boeken op verschillende onderdelen, zoals tekstlengte,

brongebruik en opbouw van het hoofdstuk.

Het tweede deel van het onderzoek was een enquête onder docenten en leerlingen naar de tevredenheid over de gebruikte lesmethode. Een paar kanttekeningen bij de resultaten: ons onderzoek is niet representatief genoeg om de conclusies met keiharde cijfers te kunnen staven. Het aantal respondenten is daar simpelweg te klein voor. Wel komen de trends die we bij deze kleine groep signaleren overeen met ervaringen uit de praktijk.

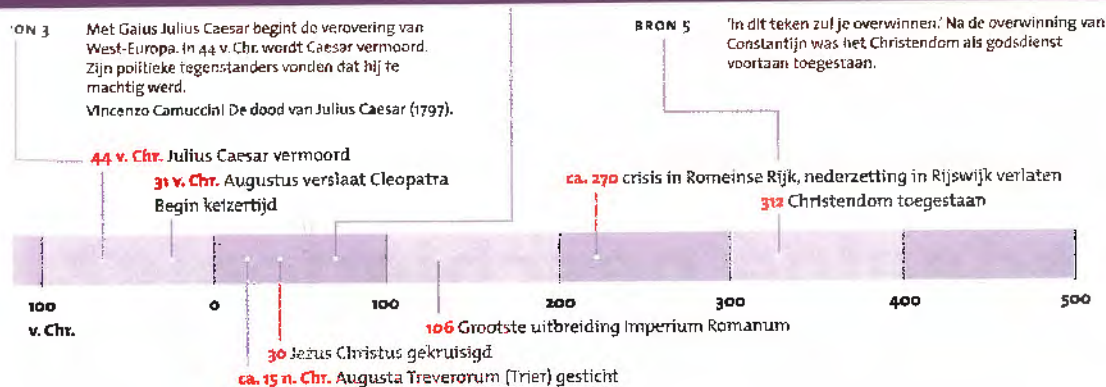
We enquêteerden zowel docenten als leerlingen, maar de mening van de docent over het boek zal ook bij de leerlingen een rol spelen. (On)bewust zal een docent in de les uitstralen of hij enthousiast is over het nieuwe examenprogramma of niet.

Ook moeten we bij het lezen van de conclusies en aanbevelingen in gedachten houden dat de uitgeverijen onder grote druk stonden om de lesmethoden op tijd af te leveren. Lange tijd was niet zeker of de vernieuwingen daadwerkelijk ingevoerd zouden worden en daardoor was er geen tijd om de boeken uitvoerig te testen.

Resultaten van het onderzoek

De indeling van de drie methoden is vrijwel hetzelfde. De hoofdstukindeling is gebaseerd op de tijdvakken en de kenmerkende aspecten zijn als leidraad voor de paragrafen genomen. *MeMo* heeft relatief veel aandacht voor de historische perioden. De exacte volgorde van de aspecten wordt alleen door *MeMo* aangehouden. Over het algemeen wordt bij de kenmerkende aspecten de – soms wat ingewikkelde

Tim Veldhuis, Frans Reede en Hester Koers studeerden vorig jaar af aan het IVLOS en begonnen in september 2008 als docenten geschiedenis aan Oosterlicht College (Nieuwegein) & het Leidse Rijn College (Utrecht), het Scala College (Alphen a/d Rijn) en het Minkema College (Woerden).



formulering – van het ministerie aangehouden, alleen *Feniks* wijkt hier in sommige hoofdstukken van af.

In de enquête vroegen we aan docenten en leerlingen wat ze belangrijk vonden in een methode. Bij beide scoorde taal en structuur hoog; leerlingen gaven daarnaast aan plaatjes en feiten belangrijk te vinden. Opvallend was dat leerlingen die *Feniks* gebruiken – een methode met een relatief korte begrippenlijst – onder de optie ‘anders’, vaak aangaven een begrippenlijst in het boek te willen hebben. *MeMo* heeft, vergeleken met de andere, de meest uitgebreide begrippenlijst.

Kennis van de chronologie is de basis van het vak geschiedenis. De drie methoden scoorden op dit gebied alledrie (gematigd) positief, volgens het oordeel van de docenten. Het beste was *Geschiedenis Werkplaats*, tweede *Feniks* en derde *MeMo*.

We hebben docenten en leerlingen gevraagd een cijfer te geven aan de methode die zij gebruiken. Over het algemeen gaven docenten een hoger cijfer dan leerlingen, maar de uitslag was hetzelfde, namelijk eerst *Geschiedenis Werkplaats*, daarna *Feniks* en *MeMo*.

Met enige voorzichtigheid kunnen we stellen dat zowel docenten als leerlingen het meest tevreden waren over *Geschiedenis Werkplaats*. *Feniks* en *MeMo* komen respectievelijk op de tweede en derde plaats, maar scoren vrijwel gelijk. Het verschil tussen de nummer één en de tweede derde plaats is daarentegen erg groot. Vwo-docenten gaven overigens *MeMo* een iets betere beoordeling dan *Feniks*. Op de vraag aan docenten of hun problemen met de methode grotendeels voortkwamen uit onwennigheid over het boek, antwoordt meer dan de helft met ‘ja’. Het meest gold dit voor docenten die met *Feniks* werkten.

Tot slot vroegen we of de respondenten volgend jaar met dezelfde methode willen werken. De uitkomsten waren zeer divers. Bij *Feniks* waren verreweg de meeste leerlingen tegen het boek, terwijl de docenten aangaven er wel mee door te willen gaan. Bij *Geschiedenis Werkplaats* was zowel bij de leerlingen als bij de docenten een ruime meerderheid voor doorgaan met het boek. Bij *MeMo* hadden we alleen de respons van de docenten en daarvan antwoordde eenderde instemmend, eenderde afwijzend en eenderde wist het nog niet.

Aanbevelingen

Wat betekenen deze resultaten nu voor de lespraktijk? Een paar aanbevelingen:

- Leerlingen geven aan dat ze het belangrijk vinden dat er een begrippenlijst is. Ook vinden ze het belangrijk dat het taalgebruik passend is (niet te moeilijk). Lay-out en ICT-mogelijkheden scoren een stuk lager. Als docent zou je de leerlingen zelf een begrippenlijst van moeilijke woorden kunnen laten aanleggen. Docenten die *Feniks* gebruiken, zouden de leerlingen (meer) kunnen attenderen op de digitale begrippenlijst die bij de methode hoort.
- Om oriëntatiekennis op te doen moeten leerlingen associaties bij tijdvakken krijgen. Dus maak de tijdvakken levend met beelden van architectuur, cultuur, markante gebeurtenissen, door het bekijken van films, naar kunst en door het laten maken van een tijdvakdossier.
- Help leerlingen met het begrijpen van de chronologie. Vooral binnen een hoofdstuk duizelt het de leerlingen wel eens omdat de paragrafen thematisch geordend zijn (want gebaseerd op kenmerkende aspecten). Dus terug naar de tijdbalk! Trek waar mogelijk parallellen tussen hoofdstukken, perioden en tijdvakken.
- Voor *Feniks*docenten geldt: benut vooral de sterke kanten van de methode. Dus besteed aandacht aan de oriëntatie en de afsluiting van de hoofdstukken en plan tijd in voor de tijdrovende, maar effectieve activerende opdrachten. Gebruik de paragrafen meer als naslagwerk dan als letterlijke leertekst en selecteer als sectie wat de leerlingen moeten weten van bepaalde onderwerpen.

VERDER LEZEN

Baas, M.C., ‘Dit is onderwijs in geschiedenis’. Verkenning van het geschiedenis-examen nieuwe stijl (2007). Thesis, te raadplegen via het Scriptie Archief van de UU, www.igitur.nl.

Vries, Jan de, ‘Waarheen leidt ons het kompas? De pilotexamens over oriëntatiekennis’ in *Kleio* 6 (september 2007) 12-18.

Meer onderzoeken van docenten in opleiding aan het IVLOS zijn te vinden op www2.ivlos.uu.nl/geschiedenis, onder het kopje ‘info vak geschiedenis’. Hier staat ook de volledige versie van het bovengenoemde onderzoek.

Slaaf en meester: een gedeelde geschiedenis?

ONDERZOEK NAAR SLAVERNIJ IN SCHOOLBOEKEN

Bij het opzetten van mijn onderzoek konden mijn verwachtingen niet anders dan stereotypen genoemd worden: Nederlandse methoden zouden de slavernij minimaal aan bod laten komen, terwijl de Antilliaanse en Surinaamse ze juist zwaar zouden benadrukken. Antilliaanse en Surinaamse methoden zouden Nederland van groot onrecht beschuldigen terwijl de Nederlandse de schuld deels zouden proberen af te schuiven. Stuk voor stuk clichés die ongetwijfeld doorbroken zouden worden... of toch niet?

Als bronnenmateriaal werden de meest recente uitgaven van vijf Nederlandse methoden gebruikt: *MeMo*, *Pharos*, *Sfinx*, *Sporen* en *Sprekend Verleden*. Deze werden vergeleken met de weinige Surinaamse en Antilliaanse schoolboeken die te vinden waren: *Nos Patria*, *Nos Pasado*, *Nederlandse Antillen en Aruba*, *Naar Vrijheid en Eenheid* en *Van Aloë tot Olie*. Ondanks het feit dat deze uitgaven aanzienlijk ouder zijn dan de Nederlandse zijn ze, waarschijnlijk bij gebrek aan beter, nog steeds in gebruik. Een kwalitatieve analyse liet duidelijk zien dat er, met betrekking tot slavernij, in de Antilliaanse en Surinaamse methoden een duidelijk overwicht is. Voor een kwalitatieve analyse heb ik gekeken naar hoe onderwerpen uit dit thema in de verschillende methodes belicht worden.

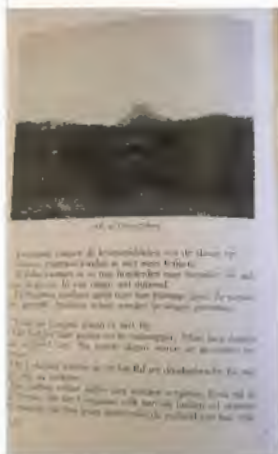
Waarom werden zwarte Afrikanen slaaf?

De meest voorkomende antwoorden op deze vraag zijn: de inheemse indianen waren te zwak voor het zware werk, zwarte Afrikanen waren goedkoper dan Europeanen, de

Afrikaanse vorsten verkochten met plezier hun krijgsvangenen in ruil voor wapens en de Afrikanen waren geen christenen (waardoor het geoorloofd was om ze als slaven te verkopen en te houden). Dit zijn echter de antwoorden uit de Nederlandse methoden. Opvallend is dat de Antilliaanse en Surinaamse hier weinig tot geen informatie over geven. Slechts één schoolboek, *Nos Pasado*, biedt een uitleg, vergelijkbaar met de Nederlandse antwoorden. Hieruit is het moeilijk anders te concluderen dan dat de Antilliaanse en Surinaamse schoolboeken erg weinig belang hechten aan de herkomst van de slaven. Nederlandse methoden benadrukken daarentegen vooral graag de medewerking van de Afrikaanse vorsten als verklaring voor de massale uitvoer van slaven.

Godsdienst, cultuur en rechten

Met betrekking tot de godsdienst van de slaven is er niet zozeer een verschil in de gegeven informatie, als wel in de nadrukken die er gelegd worden. Waar de Neder-



Het belang van Tula en de andere verzetsstrijders in de geschiedenis van de Antillen wordt duidelijk onderstreept. Uit: C.Ch. Goslinga, Ch.A. van Koppen, en C.H.J. van Noort, *Nos Patria: methode voor het geschiedsonderwijs in de Nederlandse Antillen deel 2* (1960, Groningen: Wolters).

Veronique André de la Porte deed in het kader van haar studie maatschappijgeschiedenis een onderzoek naar de behandeling van de slavernij in Nederlandse en Antilliaanse en Surinaamse schoolboeken. Dit artikel is een beknopte samenvatting van de presentatie die zij hierover op de conferentie van Euroclio in Bristol gaf.

landse methoden zakelijke feiten bieden, worden in de Antilliaanse en Surinaamse methoden de onmenselijke protestanten veelal lijnrecht tegenover de menslievende katholieken neergezet.

Op de cultuur van de slaven wordt niet erg diep ingegaan. Twee Nederlandse schoolboeken, *Pharos 2* en *Sporen 2*, vermelden het ontstaan van een nieuwe cultuur op basis van Afrikaanse muziek en dans, terwijl de Antilliaanse en Surinaamse boeken vooral het gebrek aan cultuur door de werkdruk beklemtonen.

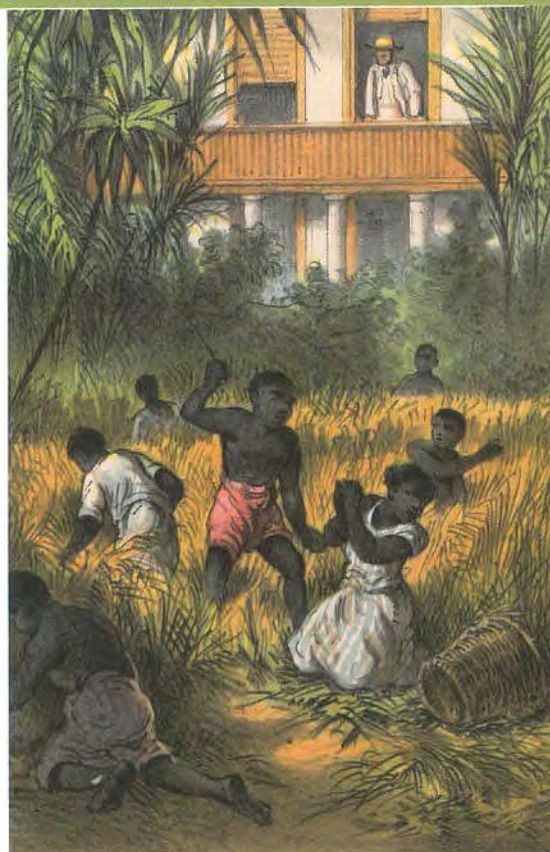
Over de rechten en de behandeling van de slaven wordt binnen dit thema het meeste verteld. Wederom is er hier vooral een verschil in de accenten die gelegd worden. Volgens de Nederlandse methoden zijn economische motieven de belangrijkste drijfveren om de slaven nog enigszins 'goed' te behandelen. In de Antilliaanse en Surinaamse boeken worden de slaveneigenaren veel meer als actoren weergegeven, die het lot van hun slaven zelf in handen hadden.

Verzet

Alle methoden die de slavernij op de Antillen en in Suriname behandelen gaan in op het verzet tegen de slavernij. In de Antilliaanse en Surinaamse methoden komt dit thema veel uitgebreider aan bod dan in de Nederlandse schoolboeken. In Nederland komen vooral de marrons, gevluchte Surinaamse slaven, ter sprake. Slechts één methode, *Sprekend Verleden*, vermeldt de Curaçaose slavenopstanden en Tula, de leider van de grote opstand van 1795. Deze opstanden worden vooral als een mislukking weergegeven. Dit contrasteert sterk met de Antilliaanse en Surinaamse methoden, die allemaal over Tula en de opstanden vertellen. Hierin worden Tula en de andere verzetsleiders heel duidelijk als helden neergezet, als de eerste vrijheidsstrijders die hun leven voor hun volk hebben gegeven. Verschillende keren wordt gezegd dat er dankzij de opstanden slavenwetten tot stand zijn gekomen. Ook wordt er veel dieper ingegaan op de uiteenlopende vormen van verzet.

Na de afschaffing

Aan de afschaffing van de slavernij, in 1863, worden verbazingwekkend weinig woorden vuil gemaakt. In de Nederlandse schoolboeken wordt het niet vermeld of slechts als feit in een enkele zin gegeven. Hierop vormt *Sprekend Verleden 2* de enige uitzondering, hierin wordt toch meer uitleg gegeven over de geschiedenis van en de beweegredenen voor de afschaffing. In de Antilliaanse en Surinaamse schoolboeken komt dit onderwerp ook maar beperkt aan bod: alleen *Nos Pasado* en *Naar Vrijheid en Eenheid* gaan er dieper op in.



Illustratie uit *De vloek der slavernij*: een bladzijde uit de geschiedenis van de bevrijding der slaven op Jamaica, 1891. Archief Koninklijke Bibliotheek.

Over wat er na de afschaffing van de slavernij gebeurde is meer informatie voorhanden. Methodes uit beide groepen vertellen dat de slaven in Suriname nog tien jaar als contractarbeiders moesten werken. Daarna verhuisden ze vaak naar de steden en bleven meestal arm. De Surinaamse en Antilliaanse methoden vermelden bovendien dat de eigenaren een financiële vergoeding kregen voor elke vrijgelaten slaaf, dat de ex-slaven poogden om kleine stukjes land te verbouwen en dat ze een hard bestaan leidden.

De gevolgen op lange termijn zijn één van de weinige punten die meer aandacht krijgen van de Nederlandse dan van de Antilliaanse en Surinaamse methoden. De Nederlandse schoolboeken vermelden voor Europa enerzijds een consumptierevolutie dankzij de koloniale producten en anderzijds de immigratie uit de voormalige kolonies. In Suriname en de Antillen worden de heterogene bevolkingssamenstelling en het racisme aan de slavernij toegeschreven. Wat Afrika betreft wordt vooral de afname van de bevolking besproken, in combinatie met het gebrek aan (blanke) migratie. De Antilliaanse en Surinaamse methoden bespreken alleen de gevolgen op lange termijn voor hun eigen regio, met name de diverse maar verdeelde bevolking, het racisme en de cultuur die uiteindelijk is ontstaan. In de Nederlandse methoden is er minder aandacht voor de causaliteit van de problemen die er nu nog zijn, maar wordt een meer wereld-historische aanpak gebruikt. De Antilliaanse en Surinaamse methoden getuigen van meer sympathie voor de ex-slaven en lijken deze geschiedenis te gebruiken als verklaring voor de armoede die er vandaag nog heerst.

↓ NA DE AFSCHAFFING VAN DE SLAVERIJ.

Tabel 1: vrijgekomen slaven	inwoners
Curaçao	6.751 ± 30.000
Aruba	480 ± 3.000
Bonaire	758 ± 3.250
(Bovenwinden)	3.665 ± 6.700

Op 1 juli 1863 werd eindelijk de slavernij op de Nederlandse eilanden afgeschaft. De Nederlandse rijk had goedgekeurd f200,- per vrijgemaakte slaaf aan de eigenaar betaald. Dit, om de slaven-eigenaars een vergoeding te geven, anders was de houding van de overheid opzichte van de mensen die net hun vrijheid hadden gekregen. Zij werden namelijk bij het afschaffen van de slavernij overgelaten!

Dit fragment is een goed voorbeeld van de besprekingen van de gevolgen van de afschaffing van de slavernij in de Antilliaanse en Surinaamse schoolboeken. Vooral het verschil in de toon met de Nederlandse methoden wordt hier duidelijk. Uit: J. Schrijs, *Nos Pasado: Antilliaanse geschiedenis-methode. Mavo/havo/vwo* (1985, s.l.) p. 111.

Aphrodite in het prikkeldraad

LEVEN EN LESGEVEN OP CYPRUS

Terwijl historisch Nederland beschaafd discussieert over de keuze van de kenmerkende aspecten bij de tien tijdvakken, de canon en de nieuwe examens, worstelen collega's elders in Europa met meer ingrijpende zaken. Neem Cyprus, waar VN-blauwhelmen de vrede bewaren tussen Griekenland en Turkije. Hoe is het om geschiedenisleraar te zijn op dat verdeelde eiland? Hoe ga je tijdens de lessen om met de recente, pijnlijke geschiedenis die nog steeds sterke sentimenten oproept? De auteur sprak daarover met de Grieks-Cypriotische Chara Makriyianni, een lerarenopleider uit Nicosia.



Onder leiding van Makarios III namen de Grieks-Cyprioten de strijd op tegen de Britten. 200 gewapende guerillastrijders namen het op tegen de ruim 30.000 aanwezige Britse soldaten...

Maar weinig landen kennen zo'n turbulente geschiedenis als Cyprus. Gelegen in het uiterste zuidoosten van de Middellandse zee bleek de strategische ligging van het eiland tussen Europa en het Midden-Oosten te werken als een magneet. Een lange stoet immigranten, kolonisten, veroveraars, handelaren en bezetters heeft zich sinds de oudheid op Cyprus gevestigd. Assyriërs en Perzen, Alexander de Grote, de Romeinen, Byzantijnen en Arabieren, kruisridders, Venetianen en Ottomanen. Deze laatste groep bleef ruim driehonderd jaar op het eiland voordat zij het in 1878 overdeden aan de Britten. Het Britse imperium was gebaat bij strategische steunpunten in de Middellandse zee en Cyprus was een belangrijke aanvulling op de reeds bestaande Britse posten. Ook tijdens de Koude Oorlog hadden grootmachten veel belangstelling voor Cyprus, het 'onzinkbare vliegdekschip' van de NAVO.

Het waren de Britten die te maken kregen met de Cypriotische onafhankelijkheidsstrijd, die uiteindelijk zou leiden tot de opdeling van het eiland.

'enosis' en 'taksim'

In 1878 kreeg Groot-Brittannië tijdens het Congres van Berlijn het bestuur over Cyprus toegewezen van het Ottomaanse Rijk. Het eiland was al sinds de Oudheid

Grieks qua bevolking en cultuur en sinds de Ottomaanse periode (1570-1878) was daar een Turkse minderheid bijgekomen. Nationalistische opstanden, zoals die in Griekenland en op Kreta tegen de Ottomanen, gingen aan Cyprus voorbij. Hun eerste nationalistische reactie tegen de Britten kwam pas in 1931 toen de behoefte aan 'Enosis', aansluiting bij Griekenland, leidde tot een anti-Britse opstand. Met fors militair geweld onderdrukten de Britten deze volksoptocht en ze regeerden sindsdien per decreet. Pas na de Tweede Wereldoorlog leidde de anti-Britse gevoelens tot het opzetten van politieke organisaties. Cyprus streefde echter geen onafhankelijkheid na, zoals zoveel koloniën deden, maar wilde aansluiting bij Griekenland. De leidende rol hierbij van de Grieks orthodoxe kerk op Cyprus werd zichtbaar in het geloof, het onderwijs en de politiek. De enige andere politieke kracht was AKEL, de Cypriotische communistische partij die sinds 1920 actief was en die aanhangers had in beide gemeenschappen. Aan Turks-Cypriotische zijde groeide vanaf het ontstaan van de Turkse republiek in 1923 het ideaal van 'taksim', de verdeling van Cyprus in een Turks en een Grieks deel. Het onderwijs op het eiland was strikt gescheiden en werkte eerder verwijdering en segregatie in de hand, dan integratie en een gemeenschappelijke nationale Cypriotische identiteit.

Huub Oattes is docent geschiedenis en tevens EUROCLIO-bestuurslid.

Sterke leider

Met het aan de macht komen van aartsbischof Makarios III in 1950 kreeg de Enosis-beweging een sterke leider, die alle Grieks-Cypriotische krachten wist te bundelen en te organiseren tegen de Britse overheersers. Die laatsten zagen Cyprus als een onmisbaar eiland vanwege de strategische ligging, dat dus Brits moest blijven. Men had geen enkel begrip voor de verlangens van de Grieks-Cyprioten (80% van de bevolking) of van Griekenland en weigerde elk politiek gesprek over aansluiting. Een door Griekenland gesteunde guerrillastrijd voor zelfbeschikking werd daardoor onvermijdelijk. Met instemming van Makarios en steun van de bevolking lanceerde George Grivas in 1954 met zijn 200 gewapende ultrarechtse EOKA-strijders guerrilla-aanvallen op de bijna 30.000 aanwezige Britse soldaten en tegen politiek links. De communistische AKEL-partij werd gemarginaliseerd in deze strijd. De Britten sloegen hard terug. Ze deporteerden Makarios, verboden demonstraties, sloten schoten, pakte communisten op en gevangen EOKA-strijders werden opgehangen. Ze besloten tevens om het Turks-Cypriotische deel van de bevolking en Turkije te gaan gebruiken als tegenwicht voor de Enosis-beweging. De Britten reorganiseerden de politie en de veiligheidstroepen door er steeds meer Turks-Cyprioten in op te nemen. Ze stonden zelfs toe dat Ankara een eigen guerrillagroep op Cyprus installeerde, de TMT, die onder leiding van Rauf Denktaş contraterreur tegen de EOKA uitoefende, maar ook doelbewust communistische Turks-Cyprioten ombracht. Ankara koos hiermee voor een beleid dat de deling van Cyprus en aansluiting van Turks-Cyprus bij Turkije beoogde.

Het was in de nadagen van de Suez-crisis dat de Engelsen voor het eerst suggereerden dat een deling van het eiland een politieke optie was. Door geplande aanslagen, soms op de eigen bevolking, werden de beide bevolkingsgroepen tegen elkaar opgehitst. Makarios zocht tevergeefs steun in Athene en besloot vervolgens de Enosis-gedachte in te ruilen voor de onafhankelijkheid van Cyprus en om een politiek ongebonden koers te gaan varen. De VN besloot in 1958 dat Griekenland en Turkije, beide NAVO-lid, recht-

streeks moesten onderhandelen over Cyprus. De Cyprioten zelf werden niet betrokken bij deze onderhandelingen.

Onafhankelijkheid en deling

De uitkomst van die onderhandelingen betekende dat Cyprus onafhankelijk werd, maar wel onder voogdij stond. Ze moest toestaan dat er zowel Griekse als Turkse troepen op het eiland kwamen. De Cypriotische grondwet, die aan het land werd opgelegd, was een heel bijzondere. Zij bepaalde dat de Turks-Cyprioten, een minderheid van ongeveer 18%, niet alleen een onevenredig grote invloed

Vreugdetafelen toen op 3 april 2008 de Grieks- en Turks Cypriotische autoriteiten de grensovergang in Ledra Street heropenden, de hoofdstraat van Nicosia. De stad die sinds het interetnische geweld van de jaren zestig is opgedeeld in een Grieks en een Turks gedeelte. Meer dan 44 jaar lang symboliseerde deze barrière de tweedeling van het eiland langs de, door de VN bewaakte, Groene Lijn. Foto: ANP





kregen in het bestuur (zoals 30% van de parlamentszetels, 30% van de ambtelijke functies - waaronder de politiemacht - en 40% van de legermacht), maar in essentiële zaken, zoals de kieswet en de belastingwetgeving, in feite ook een recht van veto kregen. In de vijf grootste plaatsen, waaronder Nicosia, Larnaca en Famagusta, zouden gescheiden gemeentebesturen worden ingesteld. In het bijbehorende Garantieverdrag stond bovendien dat zowel Groot-Brittannië, als Turkije en Griekenland, samen of individueel, het recht hadden om militair te interveniëren als het verdrag niet voldoende werd nageleefd. De Britten verkregen daarbovenop eeuwigdurende rechten op militaire bases op het eiland, een gebied dat veertig keer groter was dan Gibraltar. Toch ging Makarios in 1960 akkoord met het voorstel en werd zo de eerste president van de nieuwe onafhankelijke republiek Cyprus. De Turks-Cyprioot Dr. Kutchuk werd zijn vicepresident.

In 1963 werd definitief duidelijk dat beide gemeenschappen niet konden en wilden samenwerken in het bestuur van het land. Het wederzijdse wantrouwen, gevoed door 'enosis' en 'taksim', was te sterk. De spanning tussen Grieks- en Turks Cyprioten groeide met de dag. Het land werd feitelijk onbestuurbaar door de vele Turks-Cypriotische veto's. Makarios' initiatief om aanpassingen in het bestuur door te voeren ten nadele van de Turks-Cypriotische machtspositie, leidde tot hevige rellen in het hele land. Brits optreden voorkwam een confrontatie tussen Griekse en Turkse troepen die op het eiland gelegerd waren. Britse soldaten bezetten ook de hoofdstad Nicosia om daar de strijdende partijen uit elkaar te houden door de wijken te scheiden met wegversperringen en prikkeldraad. Dit was het begin van de Groene Lijn, de demarcatielijn die het eiland in tweeën zou delen. Kort daarna stationeerde de VN er blauwhelmen om de rol van de Britten over te nemen. Maar ook UNFICYP kon niet voorkomen dat er gevechten bleven uitbreken en dat de Turks-Cyprioten zich steeds meer verschansten in sterk bewapende enclaves. Een paar keer moest de VS Turkije ervan weerhouden militair in te grijpen na nieuwe incidenten waarbij over en weer slachtoffers vielen. De Amerikanen wilden natuurlijk geen gewapend conflict tussen beide NAVO-staten op de strategische zuidflank. De situatie verergerde in 1967 na de door de VS gesteunde 'staatsgreep van de kolonels' in Griekenland. De nieuwe junta was anti-Makarios vanwege diens ongebonden koers en streefde naar annexatie van Cyprus. Die wens werd gedeeld door veel Griekse officieren die op Cyprus gestationeerd waren. Op 15 juli 1974 pleegden zij een staatsgreep en probeerden Makarios daarbij te doden. Makarios wist op het nippertje te ontkomen en werd met

Britse hulp in veiligheid gebracht. Daarna ontbrandde er op Cyprus een gewapende strijd tussen voor- en tegenstanders van Makarios, waarbij de Turks-Cyprioten zich terugtrokken in hun versterkte enclaves.

Turkse invasie

Makarios' terugkeer kwam te laat, want op 20 juli vond er een invasie plaats van Turkse troepen. Groot-Brittannië en de VS wisten dat dit te gebeuren stond, maar deden deze keer niets om dit te voorkomen. Via de noordelijke havenplaats Kyrenia rukten de Turken snel op naar de hoofdstad Nicosia. Toen vredesbesprekingen op niets uitliepen, de Turken eisten de afscheiding van het Turks-Cypriotisch deel, hervatten zij hun gewapende acties en bezetten al gauw het noordelijk deel van Cyprus. De daar levende Grieks-Cyprioten, zo'n 180.000 in aantal, werden verdreven van huis en haard en gedwongen naar het zuidelijke deel te vluchten. Vanuit het zuidelijk deel vond hetzelfde schokkende proces plaats en werden 50.000 Turks-Cyprioten verdreven naar het noordelijke, nu Turkse deel. De hoofdstad Nicosia werd ook opgedeeld en deed denken aan het naoorlogse Berlijn met zijn barrières, wegversperringen en prikkeldraad. Bij deze etnische zuiveringen vielen veel slachtoffers: 4000 Grieks-Cyprioten en zo'n 800 Turks-Cyprioten. Daar bovenop bleken er na afloop van de gedwongen verhuizingen een kleine 2000 vermisten te zijn. Na de invasie lieten de Turken 35000 soldaten als bezettingsmacht achter.

Na de deling

In 1977 werd Makarios, door de Grieks-Cyprioten, opnieuw tot president gekozen, nu van een bi-communale federale republiek Cyprus. In datzelfde jaar stierf hij en werd opgevolgd door Glafcos Clerides. Al in 1979 had de republiek hetzelfde welvaartsniveau bereikt als voor de Turkse invasie. Het bezette Turkse deel van Cyprus daarentegen ging economisch gezien door diepe dalen. Duizenden Turks-Cyprioten emigreerden mede daardoor naar Groot-Brittannië. Om verschillende redenen werden vele tienduizenden Turken door Ankara gepusht naar Turks-Cyprus te emigreren. Voor veel Turks-Cyprioten was deze Turkse bemoeienis een doorn in het oog en men had niet veel affiniteit met de Turkse nieuwkomers. Ook internationaal gezien werd hiertegen protest aangekend. In het internationaal recht is kolonisatie van bezette gebieden verboden. Eindeloze onderhandelingen over de toekomst van een herenigd Cyprus liepen steeds op niets uit, vooral door de negatieve houding van de Turks-Cyprioot Rauf Denktaş.

In 1983 riep Noord-Cyprus zich, onder druk van Turkije,

uit tot Turkse Republiek van Noord-Cyprus (TRNC) en werd Denktash de eerste president. De VN veroordeelde deze stap en ging over tot een handelsembargo tegen Noord-Cyprus. Tot op de dag van vandaag heeft alleen Turkije deze staat erkend.

In de jaren die volgden waren er regelmatig incidenten langs de bestandslijn waarbij doden vielen. De EU ging zich meer met de zaak bemoeien toen zowel Cyprus als Turkije lid willen worden. Men dacht deze aanvragen te kunnen gebruiken om een oplossing in de kwestie Cyprus te kunnen forceren. Dat Cyprus wel, maar Turkije niet werd uitgenodigd voor toetredingsonderhandelingen deed de zaak niet veel goed. In november 2002 verscheen het eerste Plan Annan, waarin de VN-topman Cyprus voorstelde als een bizonale, bicommunale federatie met een beperkte macht voor de centrale regering, maar ook met territoriale concessies door de Turks-Cyprioten en een terugkeerregeling voor vluchtelingen. In Noord Cyprus kreeg Denktash, die vooral gesteund werd door de Turkse immigranten, te maken met een groeiende oppositie. Veel Turks-Cyprioten waren (en zijn) voorstanders van hereniging van het eiland en voor aansluiting bij de EU.

Een belangrijk symbolisch lichtpunt in de moeizame relatie tussen beide delen werd in april 2003 het openen van de demarcatielijn, zodat Grieks-Cyprioten voor het eerst sinds 1974 het noorden konden bezoeken. Door het overweldigende succes ervan werd de tijdelijke maatregel omgezet in een permanente, waardoor er in de praktijk open grenzen kwamen tussen beide delen. Een vijfde versie van het Annan Plan werd in april 2004 in een referendum aan de bevolking van beide delen voorgelegd. Ondanks een negatief advies van Denktash kozen de Turks-Cyprioten voor het plan, maar de Grieks-Cyprioten wezen – tot teleurstelling van de buitenwereld – het plan af. Hoewel ze in ruime meerderheid voor hereniging zijn, vonden ze de genoemde voorwaarden in het Annan Plan V onacceptabel. Zo zouden er toch Griekse en Turkse militairen op het eiland blijven, bleef het Garantieverdrag van 1960 gehandhaafd (en daarmee dus het Turkse recht op interventie), mochten de meeste (illegale) Turkse immigranten blijven en moest de compensatieregeling voor verloren bezittingen alleen door de Cypriotische overheid betaald worden.

De consequentie van de afwijzing van het Annan Plan V was dat op 1 mei 2004 alleen de republiek Cyprus toetrad tot de EU en het conflict nog steeds niet was opgelost. Pikant daarbij is dat sinds die datum kandidaat EU-lid Turkije een deel van het grondgebied van de EU bezet houdt. In de jaren die volgden werd de status quo gehandhaafd, omdat

elke vorm van toenadering door de Grieks-Cypriotische president Tassos Papadopoulos werd vermeden.

De EU eist van Turkije een inschikkelijk houding de republiek Cyprus om in aanmerking te komen voor een lidmaatschap. Nog steeds weigeren de Turken echter hun havens en vliegvelden open te stellen voor de door hen niet erkende republiek Cyprus. Sinds 2008 is er sprake van een voorzichtig optimisme. De nieuwe Cypriotische president Dimitris Christofias heeft regelmatig overleg met zijn Turks-Cypriotische evenknie Mehmet Ali Talat over een mogelijke hereniging. Het zal niet verbazen dat dit overlegproces moeizaam en traag verloopt.

Geschiedenisonderwijs op Cyprus

Leerlingen in de onderbouw krijgen in Grieks-Cyprus twee keer vijfenveertig minuten geschiedenis per week. Als keuzevak in de bovenbouw wordt dit uitgebreid naar drie lessen. Docenten die er lesgeven hebben gestudeerd aan de Historische Faculteit van een veelal Griekse universiteit. In het voortgezet onderwijs ligt het accent sterk op het overdragen en aanleren van de kennis die nodig is voor het kennisgerichte examen. Opmerkelijk is dat er in het primair onderwijs veel meer aandacht is voor brongebruik, museumbezoek, on-site onderwijs, mondelinge geschiedenis en het oefenen met historische vaardigheden. Docenten in het primair onderwijs moeten afgestudeerd zijn aan de Pedagogische Faculteit van een universiteit.

De overheid bepaalt zonder overleg met het veld de inhoud van het curriculum en de lesboeken. En dus werken alle scholen met de voorgeschreven methode *De Geschiedenis van Cyprus*. Dit wordt, verplicht, aangevuld met het gratis door Athene verspreide lesboek *De geschiedenis van Griekenland*.

Chara Makriyianni (35) is zeer ontevreden over het huidige geschiedenisonderwijs in de republiek Cyprus. Zij verwijt de overheid dat het huidige geschiedenisonderwijs eendimensionaal gericht is op de versterking van nationale trots en blind patriottisme en dat de bestaande tegenstellingen verklaard worden in stereotype beelden van slachtoffers (wij) en daders (zij). Zij wil dat leerlingen een veel breder beeld van de geschiedenis krijgen, zowel qua feitelijke kennis, multiperspectiviteit en verschillende interpretaties. De overwegend politiek-militaire benadering moet uitgebreid worden met sociaal-culturele thema's en de specifiek Grieks-Cypriotische geschiedenis moet meer gelinkt en vergeleken worden met de algemeen Cypriotische, Europese en mondiale geschiedenis. Maar dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Geschiedenis



is een beladen vak in de gepolitiseerde maatschappij. Veranderingen in het traditionele onderwijs leiden snel tot heftige reacties van ouders, lerarenbonden, media, kerkleiders en politici die waarschuwen dat de nationale identiteit op het spel staat, of die het oneens zijn met een meer inclusieve benadering van de Cypriotische situatie. De meeste docenten ontlopen deze confrontaties liever door trouw het curriculum en de lesmethode te volgen.

Toen de nieuwe Grieks-Cypriotische regering in 2008, in navolging van de Turks-Cyprioten, een onderwijs-hervorming wilde doorvoeren, reageerden alle bekende partijen zoals verwacht: wantrouwend en op voorhand negatief. De orthodoxe kerk, die nog altijd een grote maatschappelijke invloed heeft, gaf alvast een schot voor de boeg. De aartsbisschop stelde dat als er ongewenste veranderingen in de geschiedenisboeken zouden komen, hij de ouders en leerlingen zou oproepen om die nieuwe boeken massaal en in het openbaar te verbranden. In dit klimaat is het niet eenvoudig om veranderingen te bereiken.

Het Turks-Cypriotische geschiedenisonderwijs is in grote lijnen op dezelfde wijze georganiseerd. Maar met het aan de macht komen van de nieuwe Turks-Cypriotische president Mehmet Ali Talat in 2005 zijn er ingrijpende

onderwijsvernieuwingen doorgevoerd. Nieuwe lesboeken kenmerken zich door minder nationalistische inhoud, zijn meer gericht zijn op verzoening en samenwerking. Er is meer aandacht voor sociale en culturele geschiedenis en wordt meer gebruik gemaakt van bronnen en vaardigheden.

Across the divide

Enkele dagen voor het beëindigen van de reisbeperkingen tussen Grieks- en Turks-Cyprus werd in 2003 de nongouvernementele Association for Historical Dialogue and Research (AHDR) opgericht door docenten en onderzoekers met een speciale belangstelling voor het leren en onderwijzen van geschiedenis.

Bijzonder aan de AHDR is dat het bestuur en de ruim 200 leden afkomstig zijn uit beide delen van Cyprus en dat ze bereid zijn om over hun eigen grenzen heen te kijken en doelbewust samenwerking zoeken met 'de anderen', of zoals ze zelf liever zeggen 'across the divide'.

Hun doelstelling: het promoten van kritisch- en historisch denken in Cyprus. Alleen door kritisch om te gaan met het (eigen) verleden krijgen leerlingen een eerlijker en veelzijdiger beeld van de werkelijkheid. Hierdoor kan op termijn de huidige impasse doorbroken worden en is een hereniging in de nabije toekomst weer mogelijk. Want dat is een ongeschreven en onuitgesproken doelstelling waar de AHDR zeker ook naar streeft.

Chara Makriyianni is president en een van de oprichters van de AHDR en zij is heel stellig: 'Laat de historici spreken en niet de politici, dat geeft een betere kans op een eerlijker beeld van onze geschiedenis. En daar vanuit is wederzijds begrip en respect haalbaar, wat de brug naar een herenigd Cyprus zou kunnen betekenen.'

De jonge AHDR weet zich gesteund door veel internationale instellingen, zoals de VN, de Raad van Europa en Euroclio, die dit soort bi-communale NGO's van harte ondersteunen.

Omgekeerd zoekt de AHDR ook doelbewust aansluiting en samenwerking met Europa en de wereld om los te komen van de benauwde verhoudingen op het eiland. Beide gemeenschappen berichten tot nu gematigd positief over AHDR, die een bewust een 'low profile' beleid voert, zich op geschiedenisonderwijs concentreert en zich niet mengt in politieke discussies. Deze politiek onafhankelijke koers blijkt effectief te zijn. Twee projecten van de AHDR kregen ronduit positieve reacties in de media. *Nicosia is calling* is een project waarbij leerlingen uit beide gemeenschappen cultureel materiaal ontwikkelen over de stad die ze samen delen. Veelzeggender nog is het project *The home for cooperation*, waarbij AHDR met veel internationale steun een vervallen pand in de



Chara Makriyianni



Εταιρεία ιστορικού διαλόγου
και έρευνας, association
for historical dialogue
and research, ταϊνέζο
dialog ve araştırmalar derneği.

VN bufferzone heeft aangekocht, om het om te vormen tot een educatief centrum waar beide gemeenschappen elkaar kunnen ontmoeten en samenwerken. Op deze manier willen ze ook symbolisch nieuw leven blazen in deze 'dead zone'.

In 2004 sloot de AHDR zich aan bij de euroclio, de Europese vereniging van Geschiedenisverenigingen. Chara Makriyianni trad snel daarna toe tot het Euroclio bestuur.

In april 2009 organiseert de AHDR samen met acht Grieks- en Turks-Cypriotische (onderwijs)vakbonden de jaarlijkse EUROCLIO Conferentie. Een uitzonderlijke gebeurtenis omdat deze partijen nog niet eerder op dit niveau samenwerkten. Volgens Chara zien alle betrokkenen de historische betekenis en kans van deze gebeurtenis in en zijn ze bereid om met elkaar samen te werken. Dat vereist de nodige politieke talenten van de AHDR en een grote bereidheid van alle betrokkenen tot het doen van concessies. Een gouden afspraak binnen het organiserend team is dat de politici buiten de deur worden gehouden. Het is daarentegen een politieke boodschap van formaat als de organisatoren uit het Griekse en het Turkse deel van Cyprus de buitenwereld, maar vooral hun eigen verstarde politici, kunnen laten zien dat nauwe en intensieve samenwerking goed mogelijk is en dat een hereniging voor beiden profijtelijk kan zijn.

EUROCLIO 16TH ANNUAL CONFERENCE - CYPRUS APRIL 2009

Voor collega's die de situatie in Cyprus zelf willen ervaren en beoordelen bestaat er de mogelijkheid om deel te nemen aan de jaarlijkse EUROCLIO conferentie (Annual Professional Training and Development Conference) die wordt georganiseerd in nauwe samenwerking met de AHDR en acht Grieks- en Turks-Cypriotische lerarenbonden. De conferentie wordt gehouden van 5 tot 11 april 2009 in Nicosia, Cyprus en heeft als thema 'Taking the Perspective of the Others'. U kunt daar een uitgebalanceerd programma van lezingen, workshops en cultuur-historische 'on-site education' volgen. Gedurende deze week werkt u samen met ruim honderdvijftig Europese collega's. Een prachtige gelegenheid dus om elkaar te ontmoeten, te overleggen en samen te werken op dit uitzonderlijke eiland.

Voor meer algemene informatie over de conferentie en het volledige programma bezoekt u: <http://ac2009.euroclio.eu>. Het Europees Platform heeft nog verschillende beurzen beschikbaar, maar haast u want: op is op!

LITERATUUR

P. Anderson, **The Divisions of Cyprus**, in: London Review of Books Vol 30 nr. 8, Londen 2008

C.A. Klok, **Afrodite en Europa. Een beknopte geschiedenis van Cyprus van de prehistorie tot heden**, Utrecht 2005



Meer informatie:

Over euroclio, European Association of History Educators:
www.euroclio.eu

Over AHDR, Association for Historical Research and Dialogue:
www.hisdialresearch.org

ZOJUIST VERSCHENEN

GROSSMAN LEVEN & LOT



ADRIAN GOLDSWORTHY

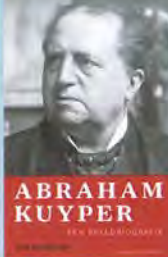


TJALIE ROBINSON

BIOGRAFIE VAN EEN INDO-SCHRIJVER



WIM WILLEMS



ABRAHAM KUYPER

EEN BEELDBIOGRAFIE

Van Velt in de Dood

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

De geschiedenis van de geschiedenis van

Een groots en breed opgezet epos over de Grote Vaderlandse Oorlog, maar dan ontdaan van alle ideologie, en daarmee teruggebracht tot menselijk drama. Een boek dat in de Sovjet-Unie niet mocht verschijnen en waarvan men dacht dat het manuscript definitief was verdwenen. Vasil Grossman, *Leven & Lot*. Balans, € 45,00.

De strijd tussen Rome en Carthago tijdens de Punische Oorlogen (265-146 v. Chr.) is het grootste en bloedigste conflict dat tijdens de oudheid is uitgevochten. De strijdkrachten die werden ingezet en de slachtoffers die vielen waren vele malen talrijker dan in welke oorlog vóór de moderne tijd dan ook. Adrian Goldsworthy, *Carthago*. Ambo, € 29,95.

In de Holocaust Bibliotheek opnieuw twee verhalen van ooggetuigen. Zalmen Gradowski, *In het hart van de hel. Sonderkommando in de gaskamers van Auschwitz*, Verbum, € 22,50 en Leny Boeken-Velleman, *Breekbaar, maar niet gebroken. Het verhaal van een Auschwitz-overlevende*. Verbum, € 12,50.

'Waar houdt Europa op?' is de vraag die gesteld moet worden nu de Europese Unie zich de laatste decennia spectaculair heeft uitgebreid. Drie jonge historici besloten zelf te bepalen waar de grens van Europa ligt. Marc Hanneman, Sjoerd Keulen en Ronald Kroeze, *Vals plat in de Oeral. Een zoektocht naar de oostgrens van Europa*. Aspekt, € 22,95.

Tjalie Robinson, geboren in Nederland maar opgegroeid in Nederlands-Indië werd na zijn migratie naar Nederland dé woordvoerder van de Indische Nederlanders. Hij organiseerde *Pasar Malams* en richtte het tijdschrift *Tong Tong* op. Wim Willems, *Tjalie Robinson. Biografie van een Indo-schrijver*. Bert Bakker, € 25,00.

Aan de hand van onbekende foto's en documenten schetst Jan de Bruijn het leven en de betekenis van de volksdruin der kleine luyden. *Abraham Kuyper. Een beeldbiografie*. Bert Bakker, € 39,95.

Op de verkiezingsdag 4 november vertrok Willem Post vanuit de studio van 'Goedemorgen Nederland' naar Chicago. Vlak voor het sluiten van de stembussen gaf hij op verzoek van de Nederlandse consul-generaal aldaar een korte uiteenzetting over het komende presidentschap van Obama. Daarvan een uitgebreide versie in *Obamawereld*. Wat we van de president kunnen verwachten. Aspekt, € 12,50.

Waar is het geld gebleven van voor de kredietcrisis? Van vóór de internet-zeepebel en van willekeurig welke beurskrach? Hoe kan het dat een middelgrote Amerikaanse bank ook nu nog meer geld heeft dan bijvoorbeeld een land als Bolivia? En welke invloeden hebben financiële ontwikkelingen op de wereldgeschiedenis? In *Het succes van geld* beschrijft Niall Ferguson met veel gezag en humor wat geld nu werkelijk betekent. Contact, € 39,95.

In amper honderd jaar veroverden de volgelingen van de profeet Mohammed een wereldrijk dat zich uitstreckte van Afghanistan tot Spanje. Hugh Kennedy, hoogleraar middeleeuwse Arabische geschiedenis in Londen, maakte een reconstructie van deze belangrijke periode in de Arabische en islamitische wereld. *De grote Arabische veroveringen. Het ontstaan van het islamitisch rijk van Afghanistan tot Spanje (632-750)*. Buaaq/Epo, € 39,95.

Ter gelegenheid van het afscheid van Maarten van Rossem als hoogleraar geschiedenis aan de Universiteit Utrecht een samenhangend, thematische bundeling van beschouwingen van negentien vooraanstaande Nederlandse historici, letterkundigen en journalisten. *De korte 20e eeuw. Opstellen voor Maarten van Rossem*. Nieuw Amsterdam, € 18,95.

Vier hoorcollege's op cd. Van Aya Peters voor jonge luisteraars, *De Opstand*. 1 cd, Young Home Academy, € 12,50. Van Ger Groot, *De menselijk toen*. Hoorcollege over de filosofie van de moderne mens. En van Joep Leerssen, *Vaderlandsliefde. Hoorcollege over nationalisme en nationaal gevoel in Europa*. Beide hoorcolleges 8 cd's. NRC Handelsblad Academie/Home Academy, € 49,50. Van Henk Singor, *Oorlog in de oudheid. Een hoorcollege over veldtochten en veldslagen in de klassieke oudheid*, 4 cd's. Home Academy, € 34,95.

OBAMAWERELD

Wat we van de president kunnen verwachten

Wat we van de president kunnen verwachten

Wat we van de president kunnen verwachten

Wat we van de president kunnen verwachten

Wat we van de president kunnen verwachten

Wat we van de president kunnen verwachten

JAN BLOKKER, JAN BLOKKER JR. EN BAS BLOKKER, *NEDERLAND IN TWAALF MOORDEN*.

NIETS ZO VERANDERLIJK ALS ONZE IDENTITEIT.

(CONTACT: AMSTERDAM/ANTWERPEN) 224 BLZ., € 19,95.

Heeft u alleen de tv-uitzendingen gezien en geen tijd gehad het boek te lezen? Dan raad ik u aan dat alsnog te doen, want het boek *Nederland in twaalf moorden* is beter dan de gelijknamige Teleac/NOT-serie uit 2008. Bonifatius, koning Willem II, de Gorkumse martelaren, het meisje van Yde, Theo van Gogh, Jan VI van Beieren. Allemaal zijn ze het slachtoffer geworden van geweld. Soms door moord met voorbedachten rade, in andere gevallen door een ongelukkige samenloop van omstandigheden. En de joodse geldschieder Godschalk van Recklinghausen? Zijn dood in 1349 is de meest raadselachtige in het boek. Allereerst omdat zijn lichaam nooit is gevonden, maar ook omdat onbekend is waar en wanneer hij precies is overleden. Motieven om hem uit de weg te ruimen waren er genoeg. In heel Europa werden in de veertiende eeuw joden vermoord, omdat ze werden

gezien als de veroorzakers van de Zwarte Dood. Godschalk kan hiervan het slachtoffer zijn. Of is hij te grazen genomen door zijn schuldenaren, vaak edellieden en vooraanstaande burgers, die hun leningen niet wilden afbetalen? Eveneens mogelijk. Het kan ook zijn dat Godschalk is gedood door een gewelddadige actie van geselbroeders, fanatieke christenen die, gedreven door heftige emoties en eschatologische verwachtingen als gevolg van de pestepidemie, het hadden gemunt op joden. *Nederland in twaalf moorden* leest als een trein. Smeuige details ontbreken niet en de vele gevarieerde illustraties laten weinig aan de verbeelding over. Maar de schrijvers willen meer. Zoals ze het zelf formuleren: "Het onderwerp van dit boek is de Nederlandse identiteit." In de inleiding wordt een poging gedaan het begrip 'nationale identiteit' te omschrijven. Dat is lastig, sterker: de Blokkers omzeilen dit probleem

door aan te geven wat bij uitstek on-Nederlands is. Voor de beschrijving en de historische context van de twaalf liquidaties gaan de schrijvers uit van de hypothese 'dat de drie grote ondeugden waarvan de Nederlanders graag denken dat ze er niet vatbaar voor zijn - afkeer van het vreemde, intolerantie en hysterie - door de hele geschiedenis van land en volk manifest zijn geweest.' De geselecteerde moordzaken bevestigen de stelling. Twee eeuwen lang hebben bloeddrostige conflicten op Nederlands grondgebied plaatsgevonden. De auteurs hebben voor hun onderzoek naar de volksaard van Nederlanders een originele invalshoek gekozen. Maar toch wringt het. Er is geen logisch verband tussen de beschreven moorden en de zoektocht naar de Nederlandse identiteit. De Blokkers zijn er niet goed uitgekomen.

Anny Hartgerink

VIVIANE KOENIG, *TOEN LEEFDEN KINDEREN ZO: IN EGYPTE*; GÉRARD COULON, *TOEN LEEFDEN KINDEREN ZO: BIJ DE GALLO-ROMEINEN*.

(BIBLION: LEIDSCHEMIDAM 2005) PER DEEL: 45 BLZ., PRIJS € 15,95.

Hoe weet je jonge tieners te interesseren voor historische onderwerpen? Door iets te maken dat hen nabij staat en dat zodanig te verpakken dat het begrijpelijk, spannend en interessant is. Niet voor niets is de held in historische jeugdromans vrijwel altijd een leeftijdsgenoot, worden jongeren altijd aan het werk gezet bij exposi-

ties en is de vormgeving zowel helder als uitdagend. De Franse serie *La vie des enfants* ... tracht de interesse van jongeren te winnen door over hun leeftijdsgenoten te publiceren. Het Belgische Davidsfonds/Infodok heeft vier boekjes uit de serie vertaald, namelijk over Egyptische, prehistorische, indiaanse en

Gallo-Romeinse jongeren. Het Nederlandse Biblion geeft alleen het eerste en het laatste boek uit. Ik kan niet beoordelen hoe de boekjes over de prehistorie en de indianen zijn, maar met het ongewijzigd overnemen van de tekst over de Gallo-Romeinen heeft men een vergissing begaan. 'En dan begon een lange peri-



ode van onze geschiedenis, het Gallo-Romeinse tijdperk, dat aan de middeleeuwen voorafging', is de eerste zin van de derde alinea in het boek. Ook verder in het boek wordt regelmatig verwezen naar de Gallische oorsprong van de lezer. Dat is storend en helemaal niet nodig. Slechts een enkele keer gaat het écht over Gallische Romeinen. Verreweg de meeste bronnen die worden aangehaald zijn 'gewone' Romeinse bronnen. Het verwijderen van alle verwijzingen naar Gallo-Romeinen was voldoende geweest om het boek aan de Nederlandse markt aan te passen.

Als je door het bovengenoemde probleem heen kijkt dan zijn de boeken over Romeinse en Egyptische jongeren interessante publicaties. Beide leggen in korte hoofdstukken van drie à vier bladzijden uit hoe jongeren leefden, waarbij ieder

hoofdstuk vooraf wordt gegaan door een bladzijde waarin het leven van (een verzonnen) jongere centraal staat. Zo komen bijvoorbeeld Carilla, de dochter van een wijnhandelaar, Claudius, de kleine scholier, Iseth, een boerendochter en Ahmose, een jonge soldaat voorbij. In het Romeinse boek kijkt men een keer van dit stramien af, want ook de legende van Romulus en Remus wordt verteld.

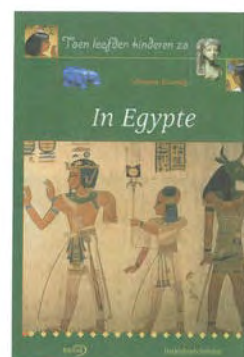
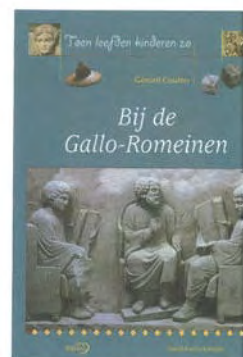
Beide boeken schrijven over gebruiken bij de geboorte, over opgroeien en de verzorging, over het spel dat werd gespeeld, het geloof en over het eventuele werk. Heel specifiek bij de Romeinen komt ook het te vondeling leggen aan bod. De teksten zijn toegankelijk en duidelijk, de (uit Franse bron afkomstige) illustraties zijn goed gekozen. In de tekst komt natuurlijk een aantal opmerkelijke zaken voor. Zo werd Romeinse vrouwen

aangeraden geen min te gebruiken, immers men dacht dat de moeder via de melk haar karakter aan het kind doorgaf.

Egyptische families van enige welstand lieten na de geboorte een schrijver-dokter-tovenaar komen, die, na het drinken van een beker in het huis gebrouwen bier, de boosaardige geesten trachtte te verdrijven door magische formules op te zeggen en pillen voor te schrijven, balsams om in te strijken, drankjes om te drinken of middeljes om in te ademen aanbeval. Kinderen moesten al vroeg werken, behalve wanneer jouw familie rijk was, maar dan kon je wel eens te maken krijgen met een strenge Griekse leraar.

Toen leefden de kinderen zo zijn interessante boeken, die een eigen Nederlandse bewerking verdienen.

Ger Jan Onrust



STEPHAN MOLS, OLIVIER HEKSTER, ERIC MOORMANN (RED.), *ROMEINSE DECADENTIE*.

(VANTILT: NIJMEGEN 2008) 176 BLZ., PRIJS € 17,50.

Het Nijmeegse Valkhof heeft een plezierige relatie opgebouwd met het archeologisch museum van Napels. De Italianen leenden in 2008 voor de tweede keer stukken uit hun enorme collectie uit voor een representatieve thematentoonstelling. Deze tentoonstelling heet *Romeinse decadentie*: aan de hand van kunst- en gebruiksvoorwerpen wordt een beeld geschetst van het rijke leven aan de Romeinse Riviéra rond het begin van onze jaartelling. Het scala aan voorwerpen is breed: van voetklemmen waarin men

zijn slaven kon opsluiten tot tafelfgerei van gedreven zilver, en van marmeren tuinbeelden tot een recent gerestaureerde boilerinstallatie, waarmee een bad en een fonteintje van warm stromend water werden voorzien. U leest het goed, een boiler.

Een groep medewerkers van de Radboud Universiteit heeft een mooie bundel samengesteld waarin verschillende uitingen van Romeinse decadentie worden besproken. De bundel kan worden gezien als aanvulling bij de Nijmeegse tentoonstelling,

maar hij laat zich ook prima zelfstandig lezen.

Decadentie: sinds Gibbon, of eigenlijk sinds Tacitus, is het beeld van halfkrankzinnige keizers die zwelgen in bandeloosheid er mee verbonden. Olivier Hekster opent met de vraag: "waren Romeinse keizers decadent?", en hij analyseert opvallende passages van antieke historici. Hij laat zien dat tegenover de scherpe tekening van excessen (Tacitus en Suetonius over Nero en Caligula) ook meer genuanceerde geluiden te horen zijn. Als Suetonius over

Augustus schrijft, prijst hij diens matigheid en zelfbeheersing, en als de dichter Statius schrijft over het paleis van Domitianus is exuberantie een kwaliteit – terwijl het bij Nero een kwade eigenschap heette.

Hekster verklaart de verschillende oordelen vanuit de achtergrond van de schrijvers: het waren figuren uit de senatorstand, een groep die al sinds de dagen van de Romeinse republiek allergisch reageerde op alles wat zweemde naar ver doorgevoerde monarchistische uitingen. Daarbij construeert Hekster de beweegredenen van de keizers om zich te manifesteren zoals zij soms deden: als

nieuwe hellenistische vorsten. Voor de meeste inwoners van Rome zal de *pomp and circumstance* waarmee hun keizers zich omringden simpelweg indrukwekkend zijn geweest en ze zullen er zelfs dankbaar door zijn vermaakt. Vanuit de psyche van de keizers gezien, die zich soms als heel jonge prins monarch zagen worden via overerving – dus tegen de heersende moraal van de senatorstand – was het misschien ook (over)compensatiedrang die hen er toe dreef, zich excentriek en daarmee onaantastbaar te gedragen.

Er zijn meer stukken te vinden over keizers en hun privé-prac-

rij. Extravagantie van 'normale' rijken kwam ook voor – zie het stuk over de definitie van *truphè* (overmaat), met beschrijvingen van diners in villa's die vaak ontleend zijn aan Athenaeus' gedetailleerde *Deipnosophistai*. Maar ook meer publieke zaken als gladiatorenspelen en badhuizen komen aan de orde. Beide behoorden honderden jaren lang tot de belangrijkste manieren voor voor- aanstaande Romeinen om zich bij het volk geliefd te maken. In het stuk over de spelen worden verschillende antieke bronnen gewogen, zodat het systeem van waarden waarmee de Romeinen deze wrede vermaakindustrie

Docenten (enkele uren per week)

Voor de productie van de centrale examens voortgezet onderwijs zoeken wij docenten

vmbo algemene vakken | geschiedenis kb,gl,tl

havo/vwo | geschiedenis, geschiedenis pilotexamens

Je werkt mee aan de constructie van de centrale examens. Dit werk kun je deels thuis doen. Je bent als docent **werkzaam** in **het schooltype** waarvoor het examen gemaakt wordt en **je hebt recente ervaring met examenklassen**. Je beschikt over gedegen vakkennis en je hebt ervaring met Word en Excel en beschikt over een internetverbinding. Een examenconstructeur mag geen (co-)auteur van een onderwijsmethode zijn. De werkzaamheden starten per 1 augustus 2009.

Interesse? Kijk op www.cito.nl of neem contact op met Henny Roseboom op telefoonnummer (026) 352 15 44 (maandag, dinsdag of woensdag). **Schriftelijke reacties** met recent curriculum vitae vóór 16 maart 2009 zenden aan Cito t.a.v. mevrouw H. Roseboom, postbus 1034, 6801 MG Arnhem.

www.cito.nl



zeker weten

bezag, duidelijk wordt. De gladiator blijkt een hybride figuur, die symbool kan zijn voor de onvermijdelijke dood maar ook voor de overwinning daarop. Zijn getrainde lichaam maakte hem tot seksymbool, maar zijn positie (rechteloos, zijn lichaam zijn bestaansmiddel) was verge-

lijkbaar met die van prostituees. De bijdragen zijn geschreven door deskundige wetenschappers. Hun vlotte proza schuwt moeilijke woorden niet. Er is voor gekozen om de stukken niet van voemoten te voorzien, maar er is wel een literatuurlijst opgenomen voor *further reading*.

Belangrijke citaten uit antieke bronnen zijn integraal opgenomen, dus niet geparafraseerd. De vormgeving van het boekje is verzorgd, en het is degelijk geïllustreerd. Mooi werk.

Siward Tacoma



ED FRANCK EN JAN BOSSCHAERT. LEVEN ONDER HET DOODSHOOFD. HET ÉCHTE VERHAAL VAN DE PIRATEN.

(BIBLION: LEIDSCHEIDAM 2007) 160 BLZ., PRIJS € 22,50.

Piraten zijn altijd interessant voor kinderen. Sinds jaar en dag hebben speelgoedfabrikanten als *Lego* en *Playmobil* het piratenschip (en vooral veel toebehoren) in het assortiment. Zeker sinds de successen van *Pirates of the Caribbean* met Johnny Depp als de flegmatieke kapitein Jack Sparrow is piraterij ook voor wat oudere jeugd een leuk onderwerp om meer van te willen weten. Daar kan *Leven onder het doodshoofd* goed in voorzien. Het is een vlot geschreven publicatie, met veel informatie en verhalen ter illustratie van hoe het was om te leven als een piraat.

De ondertitel doet vermoeden dat in het boek wordt afgerekend met het romantische beeld dat in de meeste boeken over piraten wordt geschetst. Ja, meestal zijn er echte slechteriken, maar vaak is ook de held een piraat en zeker waar jonge kinderen van allerlei prachtig

speelgoed gebruikmaakt, zal het 'échte verhaal' nooit naar voren komen. Het is jammer dat Franck en illustrator Bosschaert ook niet zo ver komen. Franck beschrijft wel hoe het ging, maar dat beeld gaat grotendeels verloren in de massa van al dan niet romantische verhalen die over piraten zijn overgeleverd. En Bosschaert heeft dan wel fraaie illustraties getekend, maar die bevestigen juist grotendeels het bestaande beeld. Het beeld dat het boek volgens het reclamemateriaal, de flaptekst en de ondertitel echt had moeten schetsen had beter geïllustreerd kunnen worden aan de hand van replica's van echte documenten, gebruiksvoorwerpen, scheepstypen, et cetera.

Door de opzet van het boek boeit het wel van het begin tot het einde. Wie het echte verhaal wil lezen, vindt dat meestal aan het begin van één van

de 23 hoofdstukken. Daarna volgen illustrerende verhalen, die het grootste deel van de 160 pagina's in beslag nemen. Daar zitten - vanzelfsprekend - een aantal opmerkelijke verhalen bij.

Leven onder het doodshoofd doet een poging om zo volledig mogelijk het verhaal van piraterij te vertellen.

Natuurlijk worden de verschillen tussen piraten, zeerovers en boekaniers uitgelegd. Andere hoofdstukken gaan bijvoorbeeld over piraterij in de oudheid en piraterij tegenwoordig, piratenstaten, de buit en de bestemming daarvan, het dagelijks leven, vrouwelijke piraten, oosterse piraterij, schatgraverij, enzovoorts. Al met al een leuk boek voor Jack Sparrow-adepaten die nu eens wat beter willen weten hoe het zat (en zit) met de piraterij.

Ger Jan Onrust



PETER DE WAARD, TONY BLAIR. OPKOMST EN ONDERGANG VAN EEN POLITIEKE HELD.

(MEULENHUIFF: AMSTERDAM 2007) 502 BLZ., € 22,50.

De subtitel had ook 'Van held naar 'Blair'' kunnen luiden. Het boek is niet slecht geschre-

ven, maar is te anekdotisch om 500 bladzijden lang te bocien. Blair als *prime minister* mag dan

tot het verleden behoren, het is nog te kort geleden om zijn ambtsperiode in historisch per-

spectief te kunnen plaatsen. Als troost voor de lezer is er wel de, ook door de schrijver geuite, toenemende ergernis over de talrijke schaduwrijke kanten van zijn regering. Blair heeft veel ontwikkelingen geïnitieerd, maar ook veel onvoltooid gelaten. Waarom Engeland geen zelfbestuur kent en Schotland en Wales wel is natuurlijk niet te verkopen.

Ronduit teleurstellend zijn de resultaten in het Midden Oosten en Afghanistan. Iets beter ging het in het voormalige Joegoslavië, maar in EU-verband zal Blair niet meer dan een voetnoot blijven.

De introductie van de euro ging, dankzij Gordon Brown, aan het Verenigd Koninkrijk voorbij. Wel zorgde hij voor een politiek onafhankelijke Bank of England. Beloften op het gebied van onderwijs, gezondheidszorg en transport in Groot Brittannië zijn in de verste verten niet waargemaakt. Wel slaagde hij erin om, door middel van veelal sterk de persoonlijke vrijheid beknottende wetgeving, de gevangenispopu-

latie in het Verenigd Koninkrijk meer dan te verdubbelen. In Noord-Ierland heeft hij mooie resultaten geboekt, maar tenminste een deel daarvan moet worden toegeschreven aan zijn voorganger John Major en zijn minister Mo Mowlam. En ten slotte bleek het onderscheid tussen de vroegere conservatieve regering en Labour niet te liggen in minder corruptie- of overspelschandalen. Ik denk hierbij bijvoorbeeld aan de lening die Mandelson kreeg van een man die door zijn eigen ministerie van fraude werd verdacht, de homoseksuele escapade van Davies, zijn minister voor Wales, en aan de affaire van minister Blunkett van onderwijs en later binnenlandse zaken.

Het is jammer dat Blair niet eerder en nadrukkelijker is ontmaskerd als oprechte christen. Dan had wellicht in een eerder stadium het failliet van de kruistocht naar Irak in een beter perspectief kunnen worden geplaatst en ook zijn samenwerking met die andere oprechte christen, Bush, in een

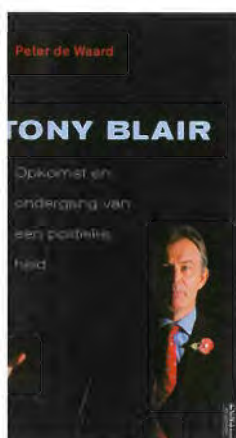
ander daglicht kunnen worden gesteld.

Blair wordt gezien als een groot toneelspeler met veel gevoel voor marketing. Het boek gaat uitgebreid in op het belang van spin (manipulatie) en de rol van duistere figuren als Peter Mandelson en Alistair Campbell in het geclausuleerd voorlichten (lees oplichten) van het electoraat. Ook zijn getrockeerde relatie met zijn gedoodverfde opvolger en voormalig minister van financiën, Gordon Brown, krijgt terecht veel aandacht.

Eigenlijk is Brown een veel interessantere, intelligentere en neurotischer persoonlijkheid dan Blair.

Wat moet de lezer van Kleio met dit boek? Als u toch tijd over hebt zou ik liever een overzichtswerk over de persoonlijke levens van de verschillende eerste ministers van Engeland in de laatste paar honderd jaar lezen. Ik denk dat Blair daarin niet zou detoneren en voor alles heel Engels zou blijven.

Dirk Erdman



HENK NELLEN, HUGO DE GROOT. EEN LEVEN IN STRIJD OM DE VREDE 1583-1645.

(BALANS: AMSTERDAM 2007) 829 blz., prijs € 45,-.

Er is een genie-index voor de eeuwen 1450-1850: de '300 van Cox'. In deze lijst staan de grootste geesten van die voorbije generaties bij elkaar, en op plaats drie vinden we... Hugo Grotius. Hugo de Groot uit Delft is een van de slimste mensen die vroeg-modern Europa voortbracht. Volgens Cox.

Jaren terug kreeg ik een bloemlezing in handen met teksten

van Hugo de Groot. Wat daarin frappeerde - het was een eerste directe kennismaking met de man die ik kende uit geschiedenisboeken, of eigenlijk uit het onvolprezen *Van Nul tot Nu*, was de geweldige taalbeheersing die De Groot had, met name in de klassieke talen. In 1595 schreef hij een ode ter ere van Frederik Hendrik in het Oudgrieks, in de stijl van Pindarus. Hugo was toen

12 jaar oud. Voor ik Cox kende was ik het al met hem eens.

Henk Nellen, medewerker van het Huygens Instituut en daar al sinds de jaren tachtig betrokken bij de uitgave van de briefwisseling van De Groot, heeft een boek geschreven dat alleen al vanwege deze achtergrond 'de officiële biografie' zou kunnen heten. Dit omvangrijke werk laat zich niet alleen lezen als levens-

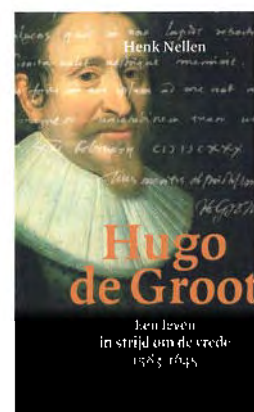
beschrijving van de beroemde humanist, maar ook als een inktijk in de jaren waarin de Nederlandse republiek vorm kreeg. De Groot was betrokken bij de grote, soms echt belangrijke gebeurtenissen van zijn tijd: als joch van 18 mocht hij mee in Stevens zeilwagen, en als jurist schreef hij een legitimatie voor de jonge v.o.c. toen deze tegen Spaanse claims op de handel met het oosten moest opboksen. De Groot publiceerde over theologische kwesties, en Nellen gaat uitgebreid in op de verschillende protestantse facties en hun opvattingen die uitdiepen op de Dordtse Synode. De strijd met Spanje en het Twaalfjarig Bestand vormen het decor van Grotius' leven - hij schreef zelf een geschiedwerk (in het Latijn) over zijn tijd in een stijl waarmee hij Tacitus naar de kroon wilde steken.

Nellen is zich bewust van de enorme omvang van de literatuur van en over De Groot; hij weet dat hij alleen maar een beeld kan schetsen dat een deel van de be-

schikbare bronnen incorporeert. Hij heeft ervoor gekozen om de briefwisseling van De Groot als uitgangspunt te nemen. Dat levert de aardige bijkomstigheid op, dat we ook de kleinere besognes en de dagelijkse beslommeringen van een humanistisch geleerde zien langskomen. Een promotie begroet hij met gemengde gevoelens, omdat het betekent dat hij minder thuis zal zijn. De beschrijvingen van Grotius' reizen maken duidelijk hoe het aan de hoven en in de steden van Europa grinnelde van de talentvolle mannen die politieke carrières nastreefden, maar ondertussen wetenschappelijke correspondenties onderhielden met vertegenwoordigers van de theologische en/of territoriale vijand. Überhaupt komt iedereen die de bewegingen van Hugo de Groot volgt automatisch in contact met de andere groten van zijn tijd - de vrijwel vergeten Meursius, Baudius en Saumasius, de weinig gelezen Heinsius en de Vossii, maar ook figuren als de drukker Johannes Blaeu en de Elzeviers.

Het valt op dat Nellen veel aandacht besteedt aan de religieuze belangstelling van Hugo de Groot, zo zeer dat het vermoeden rijst dat hier een specifieke belangstelling van de auteur ligt. Na de beroemde boekenkast komt Grotius als balling in Parijs terecht in de kring rond de broers Dupuy. Deze kring werd gefrequentieerd door de geleerde beau monde, men debatteerde er over wetenschappen, filosofie en literatuur. Nellen lijkt wat haastig als hij in de tweede paragraaf die hij aan deze Académie wijdt de aandacht meteen richt op de positie van deze club in kerkelijke zaken. Is het boek primair gericht op de theoloog in De Groot, zijn politieke en juridische werk staat gedeeltelijk tweede. Deze focus doet een kant van Grotius een beetje onrecht: de kant van de briljante auteur, de kant van de man die als jongen van twaalf een Pindarische ode kon schrijven.

Siward Tacoma



PIET SCHRIJVERS, LUCRETIUS DE NATUUR VAN DE DINGEN - DE RERUM NATURA.
(HISTORISCHE UITGEVERIJ: GRONINGEN 2008) 612 blz., prijs € 49,95.

Op de valreep van de Sovjet-Unie kon ik het Museum voor Godsdienstgeschiedenis en Atheïsme in Leningrad bezoeken. Heel hatelijk werd het in 1932 gevestigd in de Kathedraal van Onze Vrouwe van Kazan, de monumentale kerk die tsaar Paul I tussen 1801 en 1811 liet optrekken aan de Nevski Prospekt. Kort na mijn bezoek in 1990 werd het gebouw aan de Orthodoxe Kerk teruggegeven. Het was de tijd dat iedereen in Rusland zich aan het bekeren was. Op iedere hoek van Nevski stonden

geloofsverkondigers. De andere bezoekers keken dan ook devoot naar de objecten van Russische vroomheid, zoals beschilderde paaseieren, maar ik had vooral oog voor atheïstische objecten. Die waren er nog wel: magische poppen uit Afrika, het martelwerktuig waarmee een kluisenaar zich tot heiligheid had gekastijd, bustes van Voltaire en Feuerbach en een uitgave van Spinoza. Ook de oudheid was vertegenwoordigd: met godenbeelden, maar ook met het kritische tegengeluid.

In een vitrine lag Lucretius' *De rerum natura*.

Dit is een van de merkwaardigste geschriften uit de oudheid. Titus Lucretius Carus (98-55 v. Chr.) probeert in *De natuur van de dingen* de materialistische filosofie van de Griek Epikouros (341-270 v. Chr.) voor een Romeins publiek verteerbaar te maken. Daartoe gebruikt hij de dichtelijke middelen van het epos, het metrum van de dactylische hexameter en de bloemrijke taal die eigen is aan het heldendicht. Maar de inhoud

is allesbehalve poëtisch. De lezer moet en zal weten dat er buiten materie en lege ruimte niets is. In dat vacuüm bewegen zich de ondeelbare stoffelijke deeltjes, de atomen. Uit talloze configuraties van deze onzichtbare, heweglijke bouwstenen bestaat en ontstaat alles. 'Niets ontstaat uit het niets', verkondigt Lucretius telkens weer. Dit materialisme vormt de natuurfilosofische basis voor de levensleer van Epikouros. Omdat dood niets meer is dan de ontbinding van de atomen van lichaam en ziel, is angst voor het levenseinde onwijs: als wij zijn, is de dood er niet en als de dood er is, zijn wij niet. Het enige wat ertoe doet is de kwaliteit van het bestaan. Dat levensdoel van het 'genot' heet in het Grieks *hedonê*, een woord dat in de afleiding hedonisme een negatieve klank heeft, zoals trouwens ook epicurisme voor genotzucht staat. Al in de oudheid werden de aanhangers van Epikouros voor varkens van de lust uitgemaakt. De verguizing die door de christenen grif werd voortgezet, overheerste tot ver in de achttiende eeuw. Behalve als wellustelingen werden de epicuristen vervloekt als ongodisten. In feite wordt het bestaan van goden door Epikouros en Lucretius wel aangenomen, maar hun aard blijft in het ongewisse. Zijn ze alleen maar gedachteconstructies, projecties van idealen of bestaan ze materieel? In elk geval bemoeien ze zich niet met de natuur en de mens. Van zijn kant valt de wijze mens hen dan ook niet lastig met offers en gebeden. Hij laat zijn gedrag ook niet door religie bepalen. Tot welk kwaad godsdienst leidt, leert het mensenoffer van Iphigeneia dat Agamemnon bracht om wind in de zeilen te

krijgen. 'Zozeer kon godsdienst leiden tot misdadigheid.' (Tantum religio potuit suadere malorum; 1.101) Goden zijn niet de aanstichters van allerlei schrikwekkende natuurverschijnselen als storm, bliksem, aardbevingen en vulkanisme. De ware, d.w.z. materiële aard daarvan legt Lucretius omstandig uit. Zijn verklaringen zijn in onze ogen natuurlijk naïef, maar ze voldoen wel aan de contemporaine eis van redelijkheid. Want het juiste inzicht bevrijdt de epicurist van onzinnige 'godsvreze' en doet hem als een god op aarde te leven. Het grote voorbeeld van de verlichte en dus bevrijde mens is Epikouros zelf. Lucretius verheerlijkt hem in het begin van zijn werk: *'Toen het menselijk leven voor allen schandelijk ter aarde lag en neergedrukt werd door godsdienst [...] durfde een Griek als allereerste mens zijn ogen er tegen op te heffen, als eerste op te staan [...] zijn geest doorzwierf het onmetelijk heelal waaruit hij zegevierend ons bericht wat kan ontstaan, wat niet [...] Zo wordt op haar beurt nu de godsdienst neergeworpen, vertrappt; die overwinning heft ons hemelhoog.'* Deze passage is karakteristiek voor Schrijvers' vertaalkunst. Zijn dictie is waardig, maar bevat geen onbegrijpelijke archaïsmen. Aan de poëtische vorm wordt rechtgedaan door een jambisch geritmeerd proza. We worden dus niet geconfronteerd met de dactylische hexameters, die altijd leiden tot on-Nederlandse woordvolgordes en tot stolpappen om aan zes versvoeten per regel te komen. Schrijvers' tekst leest niet gemakkelijk weg, maar dat doet het Latijnse origineel ook niet. Maar begrijpelijk is het Nederlands

wel altijd. En de lezer kan steeds van de vertaling naar het Latijn gaan: dat is er naast afgedrukt, een praktijk die in ons land helaas te weinig wordt toegepast. Soms is het prettig even de oorspronkelijke Latijnse term op te zoeken. Een enkele keer veroorzaakt de vergelijking bedenkingen: 'ware leer' suggereert een evangelische boodschap, terwijl Lucretius het heeft over 'de allerwaarste redenering' (verissima ratio, 6.80). Veel vaker bracht Schrijvers fraaie Nederlands deze lezer ertoe de parallelle Latijnse passage helemaal te lezen: waar Lucretius enthousiast schrijft, is Schrijvers ook op dreef. Natuurlijk geeft de tweetaligheid aan De natuur van de dingen extra volume, maar Lucretius en zijn vertaler zijn dit kloeke boekwerk alleszins waard. De uitgave is perfect afgewerkt. Nederlandse tussentitels maken het mogelijk wat al te technische passages desgewenst over te slaan. Die titels staan ook in de inhoudsopgave, zodat men snel sleutelpassages kan vinden, bijvoorbeeld om ze aan bovenbouwleerlingen voor te leggen. Natuurlijk zijn er naast eindnoten een register en bibliografie. Zeer verhelderend en ook overigens lezenswaard zijn de inleidingen op ieder van de zes 'boeken' waaruit De rerum natura bestaat. Ook zeer informatief is het uitgebreide essay (66 blz.) op het eind over Lucretius' voortleven in Nederland. Een keer ben ik Epikouros tegengekomen in de openbare ruimte: als portretkop in de vitrine van een Parijse juwelier. De hedonist die deze verwijzing verstond, moest wel een zeer ontwikkelde epicurist zijn.

Anton van Hooff



HUIB DE RUYTERPRIJS VOOR JAN VAN OUDHEUSDEN

Sinds 1976 reikt de VGN de Huib de Ruyterprijs uit aan personen of instellingen die een bijzondere bijdrage hebben geleverd aan het bevorderen van de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs. In november 2008 werd de prijs uitgereikt aan dr. Jan van Oudheusden. Jan geeft sinds 1974 op creatieve wijze les aan het Dr. Mollercollege in Waalwijk. Daarbij maakt hij gebruik van veel verschillende middelen: barnsteen, al dan niet nagemaakte munten, boeken, documentaires, zijn eigen verhalen uit Waalwijk en de rest van de wereld en films. Wat hem echt speciaal maakt is dat hij collega's laat delen in zijn ervaringen. Talloos zijn de artikelen die hij, voornamelijk voor Kleio, schreef over de wijze waarop je bijvoorbeeld films inzet in je les of hoe je je pta vormgeeft

in de nieuwe Tweede Fase. Niet om te vertellen hoe het moet, maar om te laten zien hoe het kan en daarmee collega's op ideeën te brengen.

Een goede geschiedenisleraar is iemand die naast didactiek vooral ook de geschiedenis goed beheerst. Jan ondersteunt de geschiedenisdocenten hierin al jaren op een effectieve manier door het schrijven van vele boekrecensies. Hij is van de literatuur op de hoogte als een wetenschapper en kan deze beoordelen als een docent. Jan schrijft zelf ook boeken, bijvoorbeeld in de serie Notendopjes. Ze zijn goed geschreven en inhoudelijk van een bijzondere kwaliteit. Jan werkt ook mee aan methodes en examenkaternen en legde daarmee de basis voor menig geschiedenisles in Nederland.

Gedurende 16 jaar was Jan verbonden aan ons vakblad



Kleio. Eerst als redacteur, later als hoofdredacteur. Kleio groeide onder zijn leiding verder als vakblad met aandacht voor het onderwijs en de geschiedenis. Na het vertrek van Tincke Bogaerts werkte hij de nieuwe redactie van Kleio effectief en met verve in. In 2007 stopte Jan als hoofdredacteur.

Gelukkig blijft Jan productief en publiceert hij nog steeds in Kleio. Voor de VGN staat vast dat Jan van Oudheusden zijn plaats op de lijst met winnaars van de Huib de Ruyterprijs meer dan verdiend heeft. De VGN feliciteert Jan dan ook van harte.

Jan-Maarten de Wit

MASTERPROGRAMMA VOOR EXCELLENTE DOCENTEN

Om de kwaliteit van het onderwijs een impuls te geven, hebben zeven onderwijsinstellingen van de Universiteit van Amsterdam, de Vrije Universiteit Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam hun krachten gebundeld. Onder de naam Educatief Meesterschap Amsterdam bieden zij twee ednatieve masteropleidingen voor docenten in het voortgezet onderwijs

die hun professionaliteit op een hoger niveau willen brengen.

De opleidingen Professioneel Meesterschap en Academisch Meesterschap bieden vakdidactische, onderwijskundige en pedagogische verdieping met nadruk op onderzoek en ontwikkeling. De programma's worden samengesteld vanuit de leervragen van de deelnemers en hebben de eigen school als leeromgeving. Voorzittende hoogleraren, lectoren en an-

dere onderwijsexperts uit de zeven instellingen verzorgen de bijeenkomsten.

De nieuwe opleiding start in september 2009. De masters zijn ontwikkeld in samenwerking met het NiME, een initiatief van de VO-raad. Deelnemers kunnen de Lerarenbeurs voor Scholing van OCW aanvragen. Meer informatie:

www.centrumvoornascholing.nl/ema



WEBSITES

BRONNEN

Een schat aan historische bronnen vindt u op: www.fordham.edu/balsall/mod/modsbook

HISTORISCHE FOTO'S

Google heeft het fotoarchief van LIFE gepubliceerd. Per decennium vindt u er de prachtigste foto's. Erg handig voor gebruik in de les, bij het maken van proefwerken, enzovoort. images.google.com/hosted/life

NIEUWERONDELEIDINGEN IN KAMP VUGHT

Voor uw agenda: op **woensdag 11 en vrijdag 13 maart** (13.00 - 15.30 uur) organiseert Nationaal Monument Kamp

Vught presentaties over de nieuwe rondleidingen. U krijgt een impressie van het aanbod, waarbij veel gebruik wordt gemaakt van fotomateriaal en voorwerpen.

Met medewerking van educatief medewerkers van het Imperial War Museum, het Verzetsmuseum Amsterdam, de Anne Frankstichting en ooggetuigen van de

oorlog; presentatie Bas Westerweel.
Voor aanmelding: www.kampvughtindeklas.nl of bel (073) 656 67 64.
Zie ook de advertentie in deze Kleio.

FILMS OVER KAMP VUGHT WINNEN GOUDEN REIGER

De films van het lespakket 'Kamp Vught in de klas' van Nationaal Monument Kamp Vught hebben onlangs een Gouden Reiger gekregen. Deze prijs is de meest prestigieuze onderscheiding voor films die in opdracht worden gemaakt. De films, die in 2007 door tbsProductions uit Nuenen zijn gemaakt, geven een indringende weergave van de levens van een aantal kinderen uit de jaren veertig, verbonden door een klas én door Kamp Vught. Enkele kinderen

kunnen niet aan de Jodenvervolgung ontsnappen. Ze komen met hun families in concentratiekamp Vught terecht en moeten op transport naar andere kampen.

De films zijn gebaseerd op uitgebreide research en interviews met nog levende klasgenoten en nabestaanden. Eén film is gemaakt voor het basisonderwijs (groep 7/8), de andere voor het middelbaar onderwijs.

Uit het juryrapport: "De jury is unaniem onder de indruk van deze productie. De combinatie van documentaire en drama is geloofwaardig en ontroe-



rend zonder sentimenteel te zijn.

De waargebeurde historische verhalen worden

op een oprechte manier in relatie gebracht met de herkenbare eigentijdse beleving van de doelgroep."

PRIJSPROFIELWERKSTUK HAVO/VWO

Het Limburgs Geschied- en Oudheidkundig Genootschap (LGOG) looft sinds 2008 een prijs uit voor het

beste profielwerkstuk door leerlingen van havo/vwo.

Het onderwerp moet duidelijk gerelateerd zijn aan een herkenbaar aspect uit de Limburgse historie.

De geschiedenis van Limburg biedt een schat aan historisch materiaal. Indien u belangstelling heeft, zenden we u een lijst met mogelijke onderwerpen

en eventueel aanvullend materiaal.

Neem voor meer informatie contact op met: g.boonekamp@planet.nl of shjwolfs@sintermeerten.nl.



UITNODIGING JUBILEUMFEEST 50 JAAR VGN/KLEIO

Op vrijdag 27 maart 2009 organiseert de VGN een jubileumfeest voor haar leden ter gelegenheid van het 50-jarig bestaan van de vereniging. De bijeenkomst vindt plaats in de sfeervolle zaal Ottone, Kromme Nieuwegracht 62 in Utrecht.

U bent van harte welkom. Wij vragen u zich uiterlijk vrijdag 6 maart a.s. aan te melden bij onze secretaris Wendy Hinke: mwhinke@hotmail.com. Graag duidelijk vermelden of u gebruik maakt van het buffet. Meer informatie volgt.

Het voorlopige programma:
15.45 ontvangst met koffie/thee
16.15 jaarvergadering
17.15 uitreiking Huib de Ruijterprijs 2009 aan Joke van der Leeuw en feestlezing door Thomas van der Dunk
18.45 borrel
19.00 lopend buffet



VERSLAG VGN-DIDACTIEKDAGEN

Op 13, 14 en 15 november namen bijna vijftig startende en gevorderde docenten deel aan de jaarlijkse didactiekdagen. Donderdag stond in het teken van de startende docenten. Nienke Pepping van het Steunpunt Gast sprekers besprak met hen wat een geslaagde gastles is. Met kinderen van NSB-ouders werden kennismakingsgesprekken geoefend. Na een workshop van Anno over het lesmateriaal op hun website, gingen de deelnemers ontspannen bij elkaar zitten om ervaringen uit te wisselen. De netwerken werden verder uitgebreid tijdens het diner en de spelletjesrondes waar de deelnemers fanatiek aan de slag gingen met spelletjes die leerlingen hadden gemaakt.

De volgende dag begon rustig met een ontbijt voor de deelnemers van eerste dag. Terwijl de deelnemers van de startersconferentie bij een workshop over historisch redeneren zaten, arriveerden de deelnemers voor de didactiekconferentie. Daarna volgde voor iedereen een

lezing door de heer Andriessen, die een nieuwe visie ontvouwde over oorzaken en schuldvraag van de Eerste Wereldoorlog. Veel deelnemers waren onder de indruk van zijn lezing, maar er waren er ook die kritisch tegenover de ideeën van Andriessen stonden. Was nieuw wetenschappelijk onderzoek over de oorzaken en de schuldvraag van de Eerste Wereldoorlog wel zo vernieuwend? Na de lezing volgde een ronde workshops. Tessa de J. cur had veel succes met haar aansprekende speelse lesideeën rondom de industrialisatie en Carla van Boxtel gaf aandacht aan de taligheid van ons vak. Na afloop stroomden de gangen weer vol met docenten die op zoek waren naar koffie of thee en hun ervaringen met elkaar konden uitwisselen. Tussen de workshops door en na afloop merkte ik weer hoe kritisch geschiedenisdocenten kunnen zijn. Er werd geen blad voor de mond genomen over de bruikbaarheid van de stof die tijdens de workshops werd aangeboden. Maar ook niet over het materiaal dat tijdens de leermiddelenmarkt door

verschillende uitgevers werd aangeboden. 's Avonds stond een interessante lezing op het programma. Guido van Rijn presenteerde zijn hobby, het verzamelen van bluesmuziek met betrekking tot Amerikaanse politiek, op prachtige wijze. Wat is er heerlijker dan naar een enthousiaste docent te luisteren die door middel van verschillende bluesongs de geschiedenis van de Amerikaanse presidenten behandelt? Na een interessante en amuseuze lezing hebben we met z'n allen de bar opgezocht. Zet zo'n vijftig docenten geschiedenis in een behaaglijke ruimte met iets te drinken en wat krijg je? Jazeker, heel veel gezelligheid. Tot in de late uurtjes werden de indrukken van die dag besproken, verschillende geschiedenisthema's passeerden de revue en er werd flink genetwerkt.

De volgende ochtend zat iedereen weer aan de ontbijttafel. De één wat frisser dan de ander. Na het ontbijt werden nog twee workshoprondes gehouden, waarvan een over het maken van toetsvragen. Stefan Boom van het CITO en Esther Koops gingen de discussie aan met deelnemers over het niveau van de toetsvragen en de kennis die je ermee toetst. De wijze waarop deze onderwerpen tot op heden werden ingevuld werd aan een kritisch oog

onderworpen. Cor den Ridder, verbonden aan Het Geheugen van Nederland liet de deelnemers zien hoe het beeldmateriaal op www.hetgeheugenvannederland.nl door middel van een 'lessen-tool' omgezet kan worden in complete digitale lessen. Marc Kropman, verbonden aan de UvA, probeerde met de deelnemers een koppeling tot stand te brengen tussen wat er uit de theorie bekend is over historisch redeneren en de praktijk. Loek Jansen behandelde een vraag die menig geschiedenisdocent bezighoudt: hoe gebruik je de methode in combinatie met oriëntatiekennis? Kortom, een ronde waar de deelnemers de nodige vragen over hun lessen en leerlingen kregen voorgelegd en waar ze wellicht ook met nieuwe ideeën over het geschiedenisonderwijs vandaan kwamen. Aan het einde van de conferentie werd de Huib de Ruijterprijs uitgereikt aan Jan van Oudheusden (zie eerder in deze krant). Thomas von der Dunk zorgde na de huldiging voor een spraakmakende slotlezing. Uit de evaluatieverslagen bleek dat de deelnemers het een geslaagde conferentie vonden. Inmiddels is de Didactiekcommissie is weer volop bezig met de conferentie van 2009. Wie weet moge we u dan ook verwelkomen.

Fatma Afifyon



MUSEA

FILMMUSEUM, AMSTERDAM
100 jaar Western

De educatieve programma's van het Filmmuseum laten leerlingen kennis maken met zeer uiteenlo-

pende films uit de collectie. Voor het voortgezet onderwijs ontwikkelde het museum vier projecten die aantonen dat een film méér is dan alleen maar de populaire Hollywood-film: van hoogtepunten uit de filmgeschiedenis tot recente documentaires en

kunstzinnige animatiefilms. Speciaal voor het vmbo ontwikkelde het filmmuseum *100 jaar Western*. De westernfilm vierde in 2003 haar honderdste verjaardag: in 1903 werd de film *The Great Train Robbery* van Edwin S. Porter uitgebracht. Hoog tijd om een

van de beroemdste genres uit de filmgeschiedenis onder de aandacht van leerlingen te brengen. Het project kan plaatsvinden in het Filmmuseum, een filmtheater in de buurt of op school. Neem voor meer informatie contact op met: educatie@filmmuseum.nl.

GRONINGER MUSEUM, GRONINGEN

Venster op de Gouden Eeuw

In het kader van de manifestatie 'Verleden van Groningen' laat het museum een selectie portretten zien. Het beeld dat bestaat van de mensen uit de

Gouden Eeuw wordt sterk bepaald door de beroemde Nederlandse portretkunst uit die tijd. In Groningen werden prachtige portretten gemaakt onder andere door Jan Jansz de Stomme. De expositie richt zich op vier groepen uit de

zeventiende eeuw: jonkers, burgemeesters, kooplieden en professoren. In Groningerland waren ook de landbouwers een belangrijke groep mensen. Ouder hen kwamen zeer rijke boeren voor, maar helaas zijn van deze mensen geen portret-

ten bekend. Op de tentoonstelling zijn zilveren bekers en brandewijnkommen te zien die getuigen van de grote welvaart van de boeren. Te zien tot en met 15 maart 2009.

www.groningermuseum.nl

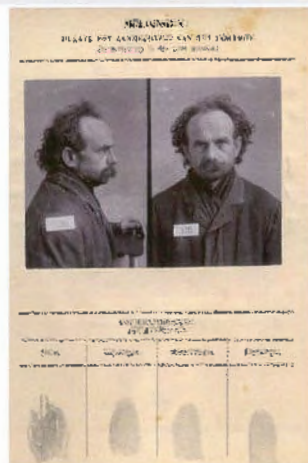
LIMBURGS MUSEUM, VENLO
'Dit dorp, ik weet nog hoe het was...'

Tot en met 22 maart 2009 is de tentoonstelling 'Dit dorp, ik weet nog hoe het was...' te zien over de vele veranderingen die zich in de voorbije eeuw hebben voltrokken op het platteland van Noord- en Midden-Limburg. De expositie

heeft als basis de verhalen die mensen vertellen over de veranderingen in hun omgeving. De persoonlijke geschiedenissen komen tot leven in decors die karakteristiek zijn voor een dorp, zoals plein, kroeg, kerk, schuur en kas. Veel foto's en films van vroeger zijn te zien en de bezoekers

worden uitgenodigd hun eigen verhaal te vertellen. Maar deze tentoonstelling is meer dan een nostalgische reis naar het verleden. In de zogenaamde kenniskas is aandacht voor huidige en toekomstige ontwikkelingen op het platteland.

www.limburgsmuseum.nl



GEVANGENISMUSEUM, VEENHUIZEN

Educatieve projecten voortgezet onderwijs

Het Gevangenis museum brengt in beeld hoe misdadigers vanaf 1600 werden berecht en gestraft. In een excursie door de tijd dwaalt de bezoeker van schandpaal naar cachot en komt via de rechtbank uiteindelijk in de hedendaagse gevangenis terecht.

Groepen kunnen op afspraak een rondleiding door het museum krijgen, maar leerlingen kunnen ook zelfstandig op onderzoek uitgaan. Ze kunnen daarbij gebruik maken van de Kijkwijzer. Ook heeft het museum lesbrieven ontwikkeld, die voor de docent gratis te downloaden zijn. Bijzonder aan het Gevangenis museum is ook zijn directe omgeving.

Voormalig justitiedorp Veenhuizen telt ruim honderd rijksmonumenten en drie strafinrichtingen die nog in gebruik zijn. Het museum biedt de gelegenheid het dorp te

beziichtigen vanuit een authentieke boevenbus. De verhalen en anekdotes van de gids doen het verleden herleven. De rondrit duurt ongeveer een half uur. Ook bestaan er voor het

voortgezet onderwijs verschillende modules onder de naam 'Regelrechte vrijheid'. De modules gebruikt worden ter voorbereiding en verwerking van een bezoek aan het

Gevangenis museum. Voorbeelden: 'Jouw rechten en plichten' en 'Een ontmoeting met een ex-gedetineerde'.

www.gevangenis museum.nl



WESTFRIES MUSEUM, HOORN

Collectie en educatie

Het Westfries Museum is een historisch museum met een zeer gevarieerde collectie. In vijftien zalen en kamers zijn een enorme hoeveelheid voorwerpen te zien over de geschiedenis van de

stad Hoorn, de schutterij, de VOC, de handel en archeologie. Ook voor scholen is het museum uitermate geschikt. Er zijn complete lesprogramma's beschikbaar die passen bij de lessen voor de brugklassen: de VOC, rechtspraak, wonen en gezondheid. Voor

deze onderwerpen zijn docentenhandleidingen beschikbaar. Behalve complete lessen zijn er rondleidingen, puzzeltochten en opdrachtbladen. Alle leerlingen (ook buiten West-Friesland) hebben gratis toegang.

www.wfm.nl

RIJKS MUSEUM TWENTHE, ENSCHEDE

Bozzetti, olieverfschetsen uit de barok

Bozzetti, in olieverf geschilderde schetsen op doek, werden ter voorbereiding van altaarstukken, schil-

derijen of monumentale fresco's gemaakt. Het Rijksmuseum Twenthe toont ruim vijftig unieke boz-

zetti. De olieverfschetsen geven niet alleen een goed beeld van het voorbereidende werk dat voor grote kunstwerken nodig was, maar zijn ook treffende voorbeelden van virtuoze barokke schilderkunst. Een bozzetto moest de indruk van een kunstwerk in het groot kunnen simuleren. Het moest bijvoorbeeld weergeven welke emoties en gebaren tot uitdrukking zouden komen en hoe de werking van kleuren zou zijn. Een bozzetto kan wezenlijk verschillen met het uiteindelijke werk. De schets is vaak zwieriger, vrijer en levendiger. In het latere altaarstuk of fresco is die vrijheid vaak geringer. Te zien tot en met 1 juni 2009.

www.rijksmuseumtwenthe.nl



De geschiedenis van het alledaagse leven

Een nieuwe indrukwekkende reeks
over volkscultuur

Waarom doen wij wat wij doen? Gewend aan onze dagelijkse routines, regels en rituelen staan wij daar nauwelijks bij stil. Toch verbaast elke toerist zich over onze gewoonte om 's avonds de gordijnen open te laten en thuis te willen bevallen. Over onze collectieve oranje uitpattingen en uitdossingen als het Nederlands elftal een wedstrijd speelt. Over onze extraverte manier van communiceren, die men in veel omringende landen wel als héél direct ervaart.

Het Alledaagse leven gaat over leven en sterven, trouwen en scheiden, wonen en werken, vieren en lijden. Kortom over alles wat ons dagelijks leven vorm en inhoud geeft. Achter onze tradities en trends gaan patronen schuil die duidelijk maken hoe onze samenleving in elkaar steekt.

In *het Alledaagse leven* brengen cultuurhistorici en andere deskundige auteurs die patronen aan het licht.

Het Alledaagse leven verschijnt in het kader van het Jaar van de Tradities – 2009. Het Nederlands Centrum voor Volkscultuur, het landelijk instituut voor de cultuur van het dagelijks leven en het immaterieel erfgoed, gaat in dit jaar de

rijkdom aan tradities en rituelen in Nederland onder de aandacht brengen en inzicht geven in de (historische) achtergronden ervan.

Kijk op www.jaarvandetradities.nl.



Bestellen

Wilt u elke twee weken het nieuwste deel van *het Alledaagse leven* toegestuurd krijgen of wilt u weten welke delen er al uit zijn gekomen, kijk dan op www.hetalledaagseleven.nl of neem contact op met uitgeverij Waanders 038-4673400.



Speel de **Memo History Hitch Hike**
op www.opavontuurindegeschiedenis.nl

Ga op avontuur in de geschiedenis

Hij is er - de nieuwe Memo onderbouw! Vernieuwd én verbeterd. Ga samen met uw leerlingen op weg naar avontuurlijke lessen, waarin ze zelf ontdekken wat het belang van onze geschiedenis is. Memo biedt - mede door de heldere structuur - alle mogelijkheden om leerlingen actief aan de slag te laten gaan, waardoor u meer tijd krijgt om het vak boeiend te maken.

Vraag via www.opavontuurindegeschiedenis.nl uw gratis beoordelingspakket aan of bel (073) 628 87 66. Dat worden avontuurlijke lessen voor uw leerlingen én voor u!

MALMBERG

MEMO