

KLEIO

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

NR 3 | MEI 2009 | JAARGANG 50



NU MET BIJLAGES **Mens & Maatschappij**



**Hoe Amerika het Europese
MIDDEN-OOSTENBELEID
bepaalde**

**Geschiedenisdocent' klem
tussen tijdvakken en canon?
+ lestips over oriëntatiekennis**

OORLOG IN DE BOEKWINKEL
Zeven boeken over nazisme en
Tweede Wereldoorlog

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 Egdome
(website en didactiek-
commissie)
Serenadestraat 19
2402 JD Alphen a/d Rijn
Tel. 0172 - 415 071
mvanegdom@ziggo.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 geschiede-
nis 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
Stietjesstraat 35
6511 AJ Nijmegen
Tel. 024 - 361 58 17
ramsespeters@gmail.com

Ger van der Drift
Bouwlust 193
3162 SB Rhoon
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 Lelieveld
eindredacteur
Kastanjelaan 4
6533 BD Nijmegen
Tel. 024 - 360 22 83
redactie@juul.nl

Uitgeverij School BV
Opmaak: FIZZ reclame + commu-
nicatie

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 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,-
• Partnerlidmaatschap	€ 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

Een jaar of vijf geleden vulden de kolommen van Kleio zich al met allerhande artikelen over de leergebieden. Toen ging het over plannen, aanzetten en toekomstmodellen. Inmiddels is er een Landelijk Expertise-centrum Mens en Maatschap-pijvakken en dat heeft half april haar eerste grote onderzoek gepresenteerd. De kersverse hoogleraar Historische Cultuur en Educatie Carla van Boxtel geeft de bevindingen weer in haar bijdrage over vakkenin-tegratie. Daaraan gekoppeld enkele interviews: Wout Claes-sens en Hans van Gisbergen uit Elst vertellen enthousiast over hun invulling van het leergebied Voor econoom Hans Goudsmit, van het Onderwijscentrum van

de VU, blijft een vakoverstijgende didactiek vooralsnog meer geloof dan wetenschap. Ook zijn er ter inspiratie twee goede voorbeel-den van vakoverstijgende projec-ten opgenomen.

Diplomatieke betrekkingen voe-ren de boventoon in de bijdrage van Menno Donia over de Mid-den-Oosten-politiek van Europa en de VS in de jaren zeventig. Het boek van de maand sluit aan bij de oorlogshedenking. Tot slot het jaarlijks overzicht van verschenen artikelen in Kleio, keurig samengesteld door Tineke Bogaerts.

Daan Schuijt



4



'You can't have it both ways'

Hoe Amerika de koers van het Europese Midden-Oostenbeleid bepaalde

MENNO DONIA

8



Geschiedenisdocent klem tussen tijdvakken en canon?

Een visie op de nabije toekomst

HANNEKE TUITHOF

18



'Als leerling had ik dit vak zeker gekozen'

Scenario twee past prima op het lyceum Elst

DAAN SCHUIJT

21



Vakintegratie mens- en maatschappijvakken

Theorie en praktijk

CARLA VAN BOXTEL

30



Geschiedenis en economie in het leergebied?

'Het is voor mij nog meer geloof dan wetenschap'

DAAN SCHUIJT

34



De verlichting in Haarlem

Tweedeklassers schrijven een gids voor het Teylers Museum

ERIK LIPS

thema
Mens & Maatschappij

EN VERDER

- 12 Boek van de maand: *De Welwillenden*
- 16 VGNieuws
- 25 Register op Kleio jaargang 2008
- 37 Recensies
- 42 De oorlog in de boekwinkel
- 44 Kleiokrant

'You can't have it both ways

HOE AMERIKA DE KOERS VAN HET EUROPESE MIDDEN-OOSTENBELEID BEPAALDE

In 1970 werd door de zes landen van de toenmalige EEG besloten hun buitenlands beleid te gaan coördineren. Een belangrijk onderdeel werd het beleid ten aanzien van het Arabisch-Israëliisch conflict. Europa wilde zich losmaken van de Verenigde Staten. Dit proces van verzelfstandiging verliep zeer moeizaam en leidde zelfs tot een dieptepunt van de trans-Atlantische betrekkingen in 1973. Grote politieke druk van de regering-Nixon beïnvloedde daarna de koers van het Europese beleid in het Midden-Oosten. Dit blijkt uit recent vrijgegeven archiefmateriaal.

▷ 'Mediterranean Union is launched', BBC News, 13 juli 2008.

Israëliische soldaten hijsen hun vlag op Syrisch grondgebied, 1973. Foto: Corbis.



Menno Donia studeerde in 2007 als historicus af aan de Universiteit van Utrecht. Dit artikel is een bewerking van zijn doctoraalscriptie.



Op 13 juli 2008 werd op initiatief van de Franse president Nicolas Sarkozy in Parijs het oprichtingsverdrag van de Unie voor de Mediterrane Regio (UMR) ondertekend. De Unie van de zevenentwintig EU-lidstaten en zeventien niet-EU-landen rond de Middellandse Zee, beoogde de samenwerking te versterken op het gebied van onder andere immigratie, contraterrorisme en het tegengaan van milieuvervuiling. Daarnaast verklaarde de Franse president Sarkozy dat 'de Unie vrede in het Midden-Oosten hoopt te brengen, zoals er na de Tweede Wereldoorlog vrede is gekomen in Europa'.¹ Opvallend was dat Sarkozy bij zijn uitlatingen de rol van de Verenigde Staten bij dit vredesproces onbenoemd liet.

Het was niet voor het eerst dat de Europese landen, met Frankrijk voorop, probeerden als *gemeenschap* invloed uit te oefenen op het Midden-Oostenconflict, los van de Verenigde Staten. In 1970 werd door de zes landen van de toenmalige EEG voor het eerst besloten hun buitenlands beleid in toenemende mate te coördineren. Een belangrijk onderdeel van deze Europese Politieke Samenwerking (EPS), een voorstel van de Franse president

George Pompidou, werd het op elkaar afstemmen van het beleid ten aanzien van het Arabisch-Israëliësch conflict. De EEG-landen waren zich bewust van hun toegenomen economische macht en vonden het tijd voor een meer onafhankelijk politiek geluid van Europa. De EEG-lidstaten dienden echter tegelijkertijd goede NAVO-bondgenoten te blijven en de Verenigde Staten niet van zich te vervreemden. De Amerikaanse veiligheidsgarantie ten opzichte van de Sovjet-Unie stond ook nog in de eerste helft van de jaren zeventig voorop. De relatieve ontspanning tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie begin jaren zeventig was aanvankelijk door de Europese regeringen aangemoedigd maar zorgde spoedig voor Europese strategische hoofdbrekens. De verbeterde betrekkingen tussen de supermachten dienden er niet toe te leiden dat de Amerikaanse troepen op korte termijn uit West-Europa zouden worden teruggetrokken.

Het belang van het Midden-Oosten

De traditioneel grote invloed van Groot-Brittannië en Frankrijk op het Midden-Oosten was na de Suez-crisis in 1956 door de Amerikanen overgenomen. De regio was door de centrale ligging en de reusachtige olievoorraden van groot strategisch belang. Indamming van de Sovjetexpansie in het Midden-Oosten werd vanaf die tijd een grote Amerikaanse prioriteit. Dit kon echter niet via NAVO-verband verlopen omdat het Midden-Oosten een gebied was dat buiten de NAVO-verdragsverplichtingen viel. Tijdens de Zesdaagse oorlog in juni 1967 was de invloed van de twee grootmachten onmiskenbaar. Het militair materieel van Israël was grotendeels geleverd door de Verenigde Staten, terwijl de Sovjet-Unie juist de Arabische staten financieel en militair ondersteunde. De EEG-landen spraken veelal hun politieke steun uit voor de staat Israël. Een uitzondering hierop vormde de Franse

regering die de Israëlische aanval als een 'daad van agressie' bestempelde en partij koos voor de Arabische landen.² Gezien deze verdeeldheid was het opvallend dat het Midden-Oostenconflict op instigatie van de Franse minister van Buitenlandse Zaken, Maurice Schumann, in 1970 op de EPS-agenda werd gezet.

Hoewel er in 1970 nog grote Europese verdeeldheid over dit onderwerp bestond, waren de Europese leiders zich bewust geworden van het belang van betere betrekkingen met de Arabische landen. De Europese economieën waren namelijk in hun energievoorziening in toenemende mate afhankelijk geworden van de import van Arabische olie. Daarnaast leefde er het Europese besef dat de invloed van Europa in het Midden-Oosten ten opzichte van de twee grootmachten wel erg was teruggelopen. De EPS kon mogelijkwerijs het instrument worden om de traditionele Europese invloed in de regio te heroveren. De poging van de EEG-landen om tot een gemeenschappelijk standpunt over het Midden-Oostenconflict te komen verliep uiterst moeizaam. De Nederlandse delegatie schrok van de 'anti-Israëliësch en anti-Amerikaanse toon

Nederland vormde met het pro-Israëliësch standpunt van het kabinet Den Uyl een uitzondering'

van Schumann.³ Volgens Buitenlandse Zaken wilden de Fransen 'bestaande meningsverschillen over het Midden-Oostenconflict tussen de zes [EEG-landen] verdoezelen en daarvoor in de plaats de valse indruk wekken van een grote mate van overeenstemming'.⁴ Het werd daarnaast door de Nederlandse delegatie als storend ervaren dat het Arabisch-Israëliësch conflict puur als een intern Midden-Oosten conflict werd beschouwd en niet werd gezien in het grotere verband van de Koude Oorlog.

'Europese jakhalzen'

Bij het aantreden van de regering van Richard Nixon in 1969 verklaarde Nixon dat de Amerikaanse regering zich ten opzichte van Israël zakelijker zou gaan opstellen. Door het verbeteren van de betrekkingen met de Arabische staten hoopte Nixon bovendien de Sovjetinvloed in de regio te kunnen beperken.

De detente had echter inmiddels ook het Midden-Oosten bereikt. Bij Nixons bezoek aan

Ifestos, P., *European Political Cooperation: Towards a Framework of Supranational Diplomacy?* (Aldershot 1987) 378.

Archief Buitenlandse Zaken (ABZ), 'Memorandum Directoraat - Generaal Politieke Zaken' (DGPZ), 19 mei 1971, inv. nr. *Comité Politique*, Code 9, Map 5497.

ABZ, 'Memorandum DGPZ', 19 mei 1971, inv. nr. *Comité Politique*, Code 9, Map 5497.



Richard Nixon, Itzhak Rabin, Moshe Dayan en Henry Kissinger. 14 december 1968. Na afloop van dit overleg in New York verklaarde Dayan dat hij erop vertrouwde dat de Verenigde Staten hun Midden-Oostenbeleid niet zouden wijzigen. Foto: Corbis.



▷ ABZ, 'Verslag', 27 oktober 1973, inv. nr. *Comité Politique/ Midden Oosten deel I 1970-1973*, Code 9, Map 5497.

▷ National Security Archive, 'Koskiusko-Morizet Call on Secretary', 27 oktober 1973.

▷ National Archive (NA), 'Morning Summary of significant Reports' en NA, 'Impact of Washington Energy Conference', 21 februari 1974.

Samen met George Pompidou nam minister Jobert van buitenlandse zaken het initiatief tot een eigen koers.



Leonid Breznev in Moskou in mei 1972 verklaarden zij dat ze niet door hun cliëntstaten in een oorlog betrokken wilden raken. De situatie in het Midden-Oosten werd voorlopig bevroren en een vredesregeling verdween van hun politieke agenda. Deze *status quo* ging in tegen de wens van de nieuwe Egyptische president Anwar Sadat die er op uit was de Sinaï – al dan niet op vreedzame wijze – terug te krijgen.

Op 6 oktober 1973 brak de vierde Arabisch-Israëliische oorlog uit. De Sovjet-Unie steunde Egypte en Syrië met een wapenluchtbrug om munitie en brandstof aan te voeren. Kissinger, vanaf oktober 1973 minister van Buitenlandse Zaken, reageerde op 14 oktober met een Amerikaanse luchtbrug naar Israël.

De oorlog leek op 24 oktober verder te escaleren toen het Witte Huis van Breznev de boodschap kreeg dat indien het staakt-het-vuren niet door Israël tot uitvoer zou worden gebracht, de Sovjet-Unie gedwongen zou zijn unilateraal in de oorlog te interveniëren. Deze Sovjetdreiging bracht de Amerikanen ertoe hun strijdkrachten direct in hogere staat van paraatheid te brengen en zelfs een *nuclear alert* af te geven. Dit zonder dat de Europeanen hiervan op de hoogte werden gesteld.

De Oktoberoorlog bracht de trans-Atlantische betrekkingen in een grote crisis. De Amerikaanse regering wilde de militaire bevoorrading van Israël laten verlopen via het Europese vasteland. De twee Europese grootmachten

binet Den Uyl een uitzondering. Het Arabische olie-embargo dat hierdoor Nederland kort daarna trof had echter economisch nadelige gevolgen voor heel West-Europa.

Dieptepunt trans-Atlantische betrekkingen

Er was geen sprake geweest van een gemeenschappelijk EPS-optreden van de afzonderlijke lidstaten. Desondanks kwam in de internationale media het beeld naar voren dat de Europese landen voor het eerst één blok hadden gevormd tegen de Verenigde Staten. Ook de EPS-verklaring van 13 oktober 1973 waarin werd gesteld dat Israël zich terug diende te trekken uit *alle* bezette gebieden leek aan te geven dat het Franse standpunt was overgenomen. Ook werd binnen de EPS-burelen de vraag gesteld of Nixon de Oktoberoorlog niet had aangewend om zijn benarde binnenlandse positie naar de achtergrond te plaatsen.⁵ Het gevoel van dreiging van een mogelijke Sovjetinvasie in het Midden-Oosten werd niet gedeeld door de meerderheid van de Europese ministers van Buitenlandse Zaken. De algemeen heersende opvatting was dat de Amerikaanse reactie op de Sovjetdreiging 'overdreven' was geweest. Wel realiseerde men zich dat de Europese weigering wapens door te voeren de consequentie zou kunnen hebben dat de NAVO aan populariteit verder zou inboeten bij het Amerikaanse Congres, dat de Amerikaanse NAVO-troepen in Europa toch al wilde reduceren.

De Amerikaanse minister van Buitenlandse Zaken, Henry Kissinger, was het volkomen oneens met de Europese analyse tijdens en na de Oktoberoorlog. Hoewel hij erkende dat het NAVO-verdrag de Europese landen niet tot militaire bijstand verplichtte, zei Kissinger dat de crisis vroeg om 'Atlantische solidariteit' en niet om 'bureaucratisch legalisme'. In zijn zienswijze werd de *containment* van de Sovjets volledig overgelaten aan de Amerikanen. Volgens Robert Schaezel, in de jaren zestig de Amerikaanse ambassadeur bij de EEG, maakte de Oktoberoorlog van 1973 voor Kissinger en Nixon definitief duidelijk dat het toekomstige buitenlands beleid van de EEG-lidstaten anti-Atlantisch zou zijn. De hoofdverklaring voor het pro-Arabisch optreden van Europa, geleid door Frankrijk, was volgens de Amerikanen te herleiden tot de Europese afhankelijkheid van Arabische olie. Kissinger gaf in een gesprek met de Franse ambassadeur te kennen dat hij de Europeanen niet had ingelicht over het *nuclear alert* omdat zij zich tijdens de crisis als vijanden hadden opgesteld.⁶

De Euro-Arabische Dialoog

Het initiatief tot de Euro-Arabische Dialoog werd door Pompidou en Jobert in november 1973 genomen en was



Groot-Brittannië, traditioneel pro-Amerikaans, en Frankrijk stelden zich ieder echter op het standpunt dat de oorlog plaatsvond buiten het NAVO-verdragsgebied, een *out-of-area* gebied, en dat er dus geen Europese bijstandsverplichtingen golden. Ook West-Duitsland stelde zich neutraal op. De Verenigde Staten moesten daarom voor hun doorvoerhaven uitwijken naar de Azoren. De nieuwe Franse minister van Buitenlandse Zaken, Michel Jobert, verklaarde daarnaast dat de Arabische poging om hun eigen grondgebied te heroveren moeilijk kon worden beschouwd als een daad van agressie. Nederland vormde met het pro-Israëliische standpunt van het ka-

een direct gevolg van de instabiliteit op de energiemarkt tijdens en na afloop van de Oktoberoorlog. Het Franse doel was om de politieke en economische betrekkingen tussen West-Europa en de Arabische wereld te verbeteren om in de toekomst zo de Europese energievoorziening te garanderen. De dialoog zou moeten bestaan uit een tweejaarlijkse Euro-Arabische ministersconferentie waarop politieke en energiekwesties aan de orde zouden moeten komen. Wederom lag Nederland dwars. Volgens de minister van Buitenlandse Zaken, Max van der Stoep, zou een dergelijke dialoog, indien die sterk afweek van het Amerikaanse beleid, repercussies hebben voor het trans-Atlantische bondgenootschap. Daarnaast werd Nederland nog steeds getroffen door het Arabische olie-embargo. De manoeuvreerruimte van Nederland was echter beperkt. De Nederlandse regering kon het zich niet nogmaals veroorloven een anti-Arabische positie in te nemen, gezien het voortdurende Arabische olie-embargo, en het gevaar weer in een geïsoleerde positie terecht te komen.

Het Franse voorstel voor het voeren van een Euro-Arabische Dialoog werd vanaf het begin door Amerikaanse beleidsmakers bekritiseerd. Kissinger zag het Franse initiatief als een moedwillige poging van Europa om een ander Midden-Oostenbeleid te gaan voeren. Om een mogelijke dialoog de wind uit de zeilen te nemen en de westerse energieproblematiek het hoofd te bieden, wilde Kissinger een Internationaal Energie Agentschap (IEA) oprichten waarin de westerse olieconsumenten zich zouden verenigen. Zijn voorstel werd niet door alle Europese machthebbers even enthousiast ontvangen. De Europese landen waren namelijk in tegenstelling tot de Verenigde Staten bijna volledig afhankelijk van de Arabische olie en wensten daardoor niet al te grote risico's te nemen. Een confrontatie met de olieproducerende landen diende daarom voorkomen te worden. Na de nodige drukuitoefening van Nixon werden alle EEG-landen met uitzondering van Frankrijk lid van de IEA. Op het *State Department* kwam men tot de conclusie dat de 'orthodoxe gaullistische' regering van Frankrijk 'zijn hand had overspeeld'.⁷

Het was Italië (als traditionele intermediair tussen Frankrijk en de andere EEG-landen) dat begin 1974 Frankrijk uit het diplomatieke isolement haalde en de Euro-Arabische Dialoog weer nieuw leven inblies. Het was ook in het belang van de andere EEG-landen om de Arabische landen duidelijk te maken dat Frankrijk niet het enige land in Europa was dat goede betrekkingen met de Arabische wereld wenste te onderhouden. Inhoudelijk zou de Dialoog een andere invulling krijgen, waar zaken op het gebied van industrie, landbouw, energie, vervoer, wetenschap en financiële samenwerking besproken zouden gaan worden. Kissinger verzette zich nog steeds tegen de Europese



'Kissinger zag het Franse initiatief als een moedwillige poging van Europa om een ander Midden-Oostenbeleid te gaan voeren'

plannen omdat hij vreesde dat een Euro-Arabische ministersconferentie onvermijdelijk zou leiden tot radicalisering van de gematigde Arabische partijen en zo de door Kissinger na oktober 1973 ingezette pendeldiplomatie in gevaar kon brengen. Kissinger meldde om deze reden aan Jobert dat hij een dergelijke Europees-Arabische conferentie niet zou accepteren. Op het *State Department* leefde de gedachte dat Frankrijk individueel opererend in het Midden-Oosten niet met de Verenigde Staten zou kunnen concurreren en daarom hun 'politique Arabique' had ingebed in een Europese context.

Toenemende druk vanuit de VS

De Amerikaanse onvrede over het Europese optreden resulteerde op 15 maart 1974 in een historische verklaring van Nixon. Tijdens een publieke bijeenkomst in Chicago verhoogde hij de druk op de EEG door te verklaren: *'The Europeans cannot have it both ways. They cannot have the United States participation and cooperation on the security front and then proceed to*



Henry Kissinger

- Allen, D., Pijpers, A., ed., **European Foreign Policy and the Arab-Israeli Conflict** (Den Haag 1984).
- Bickerton, I., Klausner, C., **A concise History of the Arab-Israeli Conflict** (Upper Saddle River 2005).
- Grünfeld, F., **Nederland en het Nabije Oosten** (Deventer 1991).
- Hellema, D., Wiebes, C., Witte, T., **Doelwit Rotterdam. Nederland en de oliecrisis 1973-1974** (Den Haag 1998).
- Jobert, M., **Mémoires d'avenir** (Parijs 1974).
- Kissinger, H., **Years of Upheaval** (Londen 1982).
- Lennon, D., 'Europe in the Middle-East: an historical Perspective', **Europe** (november 2000) 20-21.
- Lundestad, G., **The United States and Western Europe since 1945** (Oxford 2003).
- Pijpers, A.E., **The Vicissitudes of European Political Cooperation: Towards a Realist Interpretation of the EC's collective Identity** (Den Haag 1990).
- Quandt, W.B., **Decade of Decisions: American Policy toward the Arab-Israeli Conflict 1967-1976** (Londen 1977).
- Yeor, B., **Eurabia: The Euro-Arab Axis** (Cranbury 2005).

have confrontation and even hostility on the economic and political front.' De Europese media reageerden in het algemeen zeer negatief op deze 'Amerikaanse afpersing'. De regeringen waren daarentegen ingetogener. Het was evident dat de Europese leiders voor een moeilijk dilemma stonden. Enerzijds was het ontoelaatbaar dat de Amerikanen zouden gaan fungeren als een soort tiende lid van de EEG, die mee zou beslissen over Europees buitenlands beleid. Anderzijds konden zij niet het risico lopen dat de Amerikanen daadwerkelijk hun troepen zouden terugtrekken omdat dit de veiligheid van Europa in gevaar bracht. De gehele EPS en daarmee de start van de Euro-Arabische Dialoog lag stil. Hoewel de Europese regeringen niet publiekelijk reageerden, gaf de Belgische diplomaat Etienne Davignon de Amerikanen te kennen dat het dreigement in de Europese hoofdsteden binnenskamers tot hoofdbrekens en compromisbereidheid had geleid.⁸ De verklaring van Nixon werd ondanks zijn benarde binnenlandse positie door de Europese leiders serieus genomen. Veranderingen op korte termijn waren noodzakelijk.

De Gymnich-methode

Op 20 april 1974 kwamen tijdens een informele EEG-bijeenkomst in het West-Duitse Gymnich de ministers van Buitenlandse Zaken tot een beslissing. Voortaan zouden de Verenigde Staten worden geconsulteerd over binnen de EPS 'uitgekristalliseerde' Europese plannen vóórdat die definitief door de Raad van Ministers zouden worden geoperationaliseerd. Het diende daarnaast EPS-beleid te zijn dat relevant voor de Amerikanen zou zijn en waarbij Amerikaanse belangen op het spel stonden. Wel werd geëist dat de Amerikanen op hun beurt de Europeanen ook zouden gaan informeren over toekomstig Amerikaans beleid. De Luxemburgse regering liet de Amerikanen weten dat zij hoopte dat de Amerikaanse regering de Gymnich-methode spoedig zou accepteren aangezien 'de Verenigde Staten nagenoeg dezelfde mogelijkheden kregen als de EEG-staten zelf om Europees beleid te blokkeren'. Na deze besluiten gaf de Amerikaanse regering de Euro-Arabische Dialoog groen licht.

Binnen het Gymnich-overleg werd de Amerikanen gega-randeerd dat de Arabische landen in ieder geval geen gunstige handelsovereenkomsten in het vooruitzicht werden gesteld. Ook werd onder Amerikaanse goedkeuring de mogelijkheid besproken een parallelle dialoog te starten met Israël. Voorlopig werd ook besloten geen ministersconferentie te organiseren. Een Algemene Commissie op ambassadeursniveau zou het beslissingsbevoegde orgaan worden binnen de dialoog. De Arabische partijen accepteerden in november 1974 de voorwaarden hoewel zij aanvankelijk

hadden gehoopt op een meer 'gepolitiseerde' dialoog. Een laatste hobbel was de representatie van het Palestijnse Bevrijdingsfront (PLO) omdat de Arabische Liga had geëist dat de 'staat' Palestina ook een afvaardiging moest hebben. De Europese landen waren zelf over deze kwestie verdeeld of deze al dan niet terroristische organisatie hiervan wel de vertegenwoordiger was. Frankrijk, Italië en België waren voor PLO-deelname. De andere EEG-landen waren tegen. De Amerikanen verzetten zich via het Gymnich-overleg tegen de deelname van deze 'terroristische organisatie'. Uiteindelijk werd een compromis bedacht waarbij de delegaties niet per land zouden worden ingedeeld maar in overkoepelende Europese en Arabische werkgroepen. Hierdoor konden de PLO-leden toch deelnemen aan de Dialoog, maar kreeg Europa niet te maken met een afzonderlijke afvaardiging van de PLO.

Uitkomst

Van 10 tot 14 juni 1975 vond uiteindelijk de eerste officiële bijeenkomst van de Euro-Arabische Dialoog in Cairo plaats. De dialoog kreeg uiteindelijk geen politieke component, ging niet over olieprijsen, de PLO werd niet op directe wijze opgenomen in de organisatie en de Arabische en Europese ministers van Buitenlandse Zaken zouden binnen de Dialoog niet bijeenkomen. De Amerikaanse tactiek had gewerkt. Kissinger *cum suis* had duidelijk gemaakt dat de speelruimte van de Europeanen om onafhankelijk van de Verenigde Staten op te treden ten tijde van de Koude Oorlog nog uiterst beperkt was. De Franse diplomatie was daarbij kind van de rekening geworden.

NA, 'Atlantic Relations', 20 maart 1974.

Er werd in deze context gesproken over 'virtual identical'. NA, 'US-EC Relations', 29 april 1974.

Slot Gymnich



Geschiedenisdocent klem tussen tijdvakken en canon?

EEN VISIE OP DE NABIJE TOEKOMST

Naar aanleiding van het jubileumnummer over 50 jaar VGN kwam de vraag op hoe docenten in een toekomstig jubileumnummer zullen terugkijken op de huidige periode. Vakdidactica Hanneke Tuithof geeft haar visie.

Alle programma's voor het vak geschiedenis zijn de afgelopen jaren flink gewijzigd, namelijk: de kerndoelen voor de onderbouw, het examenprogramma voor havo/vwo en het examenprogramma voor het vmbo. En nu komen daar voor de onderbouw nog de 50 vensters van de canon van Nederland bij. Er worden dus nogal wat eisen gesteld aan de docenten geschiedenis, maar ik merk dat er aan henzelf nauwelijks gevraagd wordt wat hun mening is over al deze veranderingen. Geschiedenis is hot en je kunt de tv of computer niet aanzetten of de krant openslaan of er komt wel iets voorbij dat met geschiedenis te maken heeft. Maar het debat over geschiedenisonderwijs wordt op dit moment vooral gevoerd zonder de docenten. Politici, hoogleraren, journalisten en vakdidactici buitelen over elkaar heen om hun mening te geven over de ontwikkelingen ten aanzien van het vak geschiedenis.

Zelf verantwoordelijkheid nemen

Al die aandacht levert in elk geval veel materiaal op. Maar om een verantwoorde keuze te kunnen maken moeten wel de doelen en inhoud van het geschiedenisonderwijs heel duidelijk zijn. En hoe moeten docenten hun weg vinden tussen de 49 kenmerkende aspecten en 50 vensters? Carla van Boxtel roept in de eerder genoemde jubileum-Kleio (pag. 49) docenten op om waar de politici falen, zelf hun verantwoordelijkheid te nemen en met de 'aangereikte draden en kralen' een curriculum te maken dat het geschiedenisonderwijs waardig is. Dat is een verstandige oproep. Er is van alles te zeg-

gen over het falen van politici en de wenselijkheid of onwenselijkheid van de vernieuwingen die doorgevoerd worden in het geschiedenisonderwijs. Uiteindelijk zijn de docenten de deskundigen die hier een oordeel over kunnen geven en een goede invulling aan zouden kunnen geven, maar ik ben van mening dat zij nauwelijks de kans krijgen om hun eigen programma (of curriculum) vorm te geven.

Via mijn vakdidactische workshops en trainingen spreek ik veel geschiedenisdocenten. Ze vertellen mij hoe moeilijk het is om zelf vorm te geven aan de nieuwe kerndoelen en eindtermen. En niet alleen mij valt dit op. In het artikel 'Razende Roeland met een krijtje' uit Kleio 2 2008 wordt verslag gedaan van een bijeenkomst over het examenprogramma havo/vwo. Hierin wordt beschreven hoe docenten in de bovenbouw, en in het bijzonder in havo-4, worstelen. In november 2008 werd een tweede bijeenkomst georganiseerd door de VGN, maar de situatie is nog niet veel verbeterd. Ook in gesprekken met docenten in opleiding en collega-vakdidactici komen we elke keer weer uit op de vernieuwingen en hoe deze vorm te geven.

Slechte randvoorwaarden

Het ontbreekt de geschiedenisdocent allereerst aan tijd om zelf een curriculum te ontwikkelen. Er wordt in Nederland in vergelijking met andere landen veel lesgegeven en tijd om eigen materiaal en opdrachten te ontwikkelen is er nauwelijks. Docenten hebben hun tijd die niet aan lesgeven wordt besteed nodig voor lesvoorbereiding, begeleiding van leerlingen, voor het

Hanneke Tuithof is vakdidactica geschiedenis aan de Universiteit Utrecht. h.tuithof@uu.nl



Illustratie: Hanneke van Broekhoven

maken en nakijken van toetsen en voor vergaderen met collega's.

Behalve tijd ontbreken ook andere randvoorwaarden voor het ontwikkelen van een curriculum. Op steeds meer scholen overlegt men in teams en steeds minder met secties en vakgenoten, terwijl dat juist broodnodig is voor curriculumontwikkeling. Er zijn trouwens enkele scholen die dit onderschrijven en weer meer tijd inruimen voor sectieoverleg.

Behalve overleg is informatie, advies en nascholing onontbeerlijk bij zo veel vernieuwingen. Maar schoolleidingen zijn vanwege de 1040-maatregel van het ministerie en de inspectie nog steeds erg bang om lessen te laten uitvallen. Dus moet overleg en nascholing zo veel mogelijk na de lessen of op vrije dagen plaatsvinden. Bovendien wordt de nascholing selectief aangeboden. De lerarenopleidingen richten zich voornamelijk op het examenprogramma havo/vwo en veel minder op de onderbouw of het vmbo.

Ook is er op veel scholen een scheiding tussen typische onder- en bovenbouwdocenten. Voor het vormgeven van een doorlopende leerlijn voor oriëntatiekennis is het echter belangrijk dat zowel de onder- als de bovenbouw worden overzien zodat er in de bovenbouw verdieping plaatsvindt van wat in de onderbouw al aan de orde is geweest.

In Nederland zijn bij het vak geschiedenis de methodes een heel belangrijk instrument bij het vormgeven van een curriculum. Maar de ontwikkelingen gaan zo snel dat de methodemakers en uitgevers hier niet adequaat genoeg op kunnen inspelen. De methodes moesten in haast gemaakt worden zonder praktijkervaring. Ze bevatten nog nauwelijks opdrachten die tot oriëntatiekennis leiden (zie artikel Erika Klap e.a. in Kleio-1 2009).

En nu is er alweer de volgende uitdaging voor methodemakers en uitgevers, namelijk het integreren van de tien tijdvakken en de canon. Hoe moeten zij hier

een verantwoorde didactische oplossing voor vinden? Terwijl zelfs deskundigen menen dat dit niet mogelijk en wenselijk is (zie ook de brief aan de Tweede Kamer van 23 wetenschappers/vakdidactici verschenen in aantal dagbladen in november 2008).

Verder wordt er volledig voorbijgegaan aan het professionaliseringsproces dat nodig is om een nieuw programma (vorm) te geven. Docenten moeten zich nieuwe kennis eigen maken en die integreren met bestaande kennis. Daarbij komt nog dat het moeilijk is om oriëntatiekennis handen en voeten te geven voor leerlingen. Het vraagt om aanpassing van de didactiek. Maar de didactische opvatting van oriëntatiekennis sluit bij een grote groep docenten niet aan bij hun eigen opvattingen over hoe het vak geschiedenis te geven. Dat maakt het mede moeilijk om te veranderen en de vernieuwingen vorm te geven.

Oriëntatiekennis

Wat is nu eigenlijk oriëntatiekennis en wat is er nodig om dat te ontwikkelen bij leerlingen? Als je dat aan docenten vraagt komen er antwoorden als: de grote lijn, de tien tijdvakken, algemene ontwikkeling, chronologie, overzicht, referentiekader, kapstok en basiskennis. Oriëntatiekennis is dus geen feitenkennis en zeker geen canon.

De tien tijdvakken plus de kenmerkende aspecten vormen het referentiekader om oriëntatiekennis te bereiken en hebben gezamenlijk een didactische functie. Het biedt docenten en leerlingen in principe de mogelijkheid om zelf voorbeelden te kiezen en te onderzoeken en zo oriëntatiekennis op te bouwen. De syllabus die onlangs is verschenen bij het examenprogramma havo/vwo schrijft wederom weinig voor. Er wordt wel wat ingeperkt en geadviseerd maar de bedoeling blijft dat docenten en leerlingen de vrijheid hebben om zelf te bepalen welke voorbeelden zij koppelen aan de tijdvakken en kenmerkende aspecten.

Alleen krijgt het referentiekader nu in de praktijk wel het karakter van een canon. Want de methodes vullen de kenmerkende aspecten in met allerlei voorbeelden, personen en ontwikkelingen. En omdat docenten weinig tijd hebben om zelf het curriculum vorm te geven, houden zij vast aan wat er in de methode behandeld wordt.

Didactisch gezien is het mooi als docenten en leerlingen de vrijheid hebben zelf invulling te geven aan een referentiekader. Maar het is voor docenten ook belangrijk dat ze duidelijkheid hebben en deze kunnen doorgeven aan hun leerlingen. Wat dat betreft is het vmo-examenprogramma 'Historisch overzicht van de

twintigste eeuw' een aardig voorbeeld. Daar zijn de twee laatste tijdvakken heel duidelijk omschreven en worden de voorbeelden, personen en gebeurtenissen voorgeschreven. Vmbo-docenten en leerlingen ervaren dit als prettig. Daarmee wil ik niet zeggen dat dit ook de oplossing voor havo/vwo is, maar het geeft wel aan dat duidelijkheid belangrijk is.

De canon geeft eveneens duidelijkheid. Je kunt veel zeggen over de wenselijkheid daarvan, maar in ieder geval kun je de vensters gebruiken om voorbeelden te geven bij de tien tijdvakken en om de kenmerkende aspecten te concretiseren. Het voordeel is dat over deze vensters veel bekend is en ze makkelijk te vinden zijn (bijvoorbeeld op de site www.entoen.nu).

Als ik aangeef dat oriëntatiekennis heel globale kennis is, krijg ik van docenten vaak de vraag of er nu geen gewone kennis meer geleerd of behandeld mag worden. Dat mag en kan natuurlijk wel. Maar het is belangrijk om 'gewone' kennis te onderscheiden van oriëntatiekennis. Voor het bereiken van oriëntatiekennis is een andere didactiek nodig. Het vraagt om het vaak teruggrijpen op het referentiekader en leerlingen zich laten afvragen en oefenen met wat er nu kenmerkend is voor een tijdvak. Daarnaast mag je natuurlijk van alles behandelen naar eigen inzicht en smaak en interesse van je leerlingen.

Het oorspronkelijke idee van de oriëntatiekennis was dat het ook op de basisschool en in onderbouw behandeld zou worden. Veel bovenbouwdocenten geven aan dat ze bijna hetzelfde aanbieden als in de onderbouw. Dat klopt, dat is ook de bedoeling. Door de herhaling zal het beter beklijven, maar daarnaast is het de bedoeling om in de bovenbouw te verdiepen en uit te breiden.

Vanuit theorie en onderzoek is er een aantal criteria te formuleren voor het ontwikkelen van oriëntatiekennis. Bijvoorbeeld dat er voorbeelden worden gebruikt om een algemeen begrip of verschijnsel te verduidelijken en dat leerlingen verbanden moeten kunnen leggen over de tijdvakken heen.

In de praktijk

Om oriëntatiekennis concreet te maken voor leerlingen moeten docenten waar mogelijk steeds verbanden leggen tussen het referentiekader en de specifieke thema's. Dat kan wel lastig zijn, want behalve het begrijpen, integreren en toepassen van de lesstof, moet ook geabstraheerd en gegeneraliseerd worden. Er moeten verbanden worden gelegd naar kenmerkende aspecten en andere tijdvakken.

Dat betekent in de praktijk dat je als docent veel

TIPS VOOR HET ONTWIKKELEN VAN ORIËNTATIEKENNIS

1.

Opdrachten die je voor de invoering van de tien tijdvakken gebruikte kun je blijven gebruiken door de kenmerkende aspecten eraan koppelen. Geef bijvoorbeeld duidelijk aan waarom een persoon of begrip kenmerkend is voor een tijdvak of een voorbeeld is van een kenmerkend aspect. Of laat leerlingen dat zelf bepalen.

2.

Gebruik de werkvormen uit de bundels *Actief Historisch Denken* en *Geschiedenis doordacht*. Deze opdrachten stimuleren het denken over geschiedenis, maar dragen vaak ook bij aan het ontwikkelen van oriëntatiekennis.

3.

Laat leerlingen oefenen met het op chronologische volgorde leggen van gebeurtenissen, foto's of personen. Ze hoeven hiervoor niet alle jaartallen te kennen, maar wel een globaal idee van tijd.

Zie bijvoorbeeld het artikel over twee werkvormen van Bjorn Wansink uit Kleio 3 2007 (ook te raadplegen op www2.ivlos.uu.nl/geschiedenis).

4.

Laat leerlingen zelf voorbeelden zoeken bij een tijdvak/periode of een kenmerkend aspect. Dit kunnen personen zijn of spotprenten, foto's of bronnen, films of gebouwen of voorwerpen. Op sommige scholen werkt men met tijdvakdossiers. Hierin verzamelen leerlingen zelf voorbeelden en informatie over een tijdvak/periode.

5.

Laat leerlingen landkaarten uit verschillende periodes/tijdvakken bestuderen en de ontwikkeling en veranderingen beschrijven. Ook kun je ze kaartjes laten uitknippen, kleuren en in hun map/schrift laten plakken. Kaarten op de goede chronologische volgorde laten zetten is ook een mogelijkheid.

6.

Gebruik het boek *Zomaar een straat door de eeuwen heen* van Anne Millard (Gottmer Uitgevers). Hierin wordt dezelfde straat weergegeven in verschillende eeuwen van prehistorie tot nu. Laat leerlingen twee platen vergelijken en benoemen wat hetzelfde is gebleven en wat er is veranderd. Of laat leerlingen de platen bekijken en op zoek gaan naar voorbeelden van de kenmerkende aspecten.

7.

Gebruik de vensters uit de canon als voorbeelden bij de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten. Voordeel is dat er over de canon veel materiaal is verschenen (zoals een nieuwe versie van de Bosatlas). Ter inspiratie hoort bij dit artikel een opdracht voor groepen van drie (een zogenaamde expertopdracht), ook te vinden op www.vgnkleio.nl.



8.

Laat de leerlingen een persoon bestuderen en onderzoeken aan de hand van de kenmerkende aspecten of iemand kenmerkend is voor zijn of haar tijd of niet (zie opdracht 'Biografische poster' op www.vgnkleio.nl).



flexibiliteit hebt en onderwerpen kunt behandelen die de leerlingen leuk vinden, die jij zelf leuk vindt of die de methode goed uitwerkt. En neem daarbij regelmatig de tijd voor het verwijzen naar en bezig zijn met het referentiekader van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten. En als je dan ook af en toe een venster uit de canon van Nederland aanhaalt of gebruikt (zie het voorbeeld op www.vgnkleio.nl), ben je volgens de nieuwe programma's goed bezig. Probeer daarbij ook bewust te zijn van verbindingen tussen de kenmerkende aspecten en de tijdvakken. Het is verhelderend als je leerlingen laat zien hoe ontdekkingsreizen te maken hebben met handel en slavenhandel en uiteindelijk weer doorlopen in andere tijdvakken. De syllabus bij het examenprogramma havo/vwo raadt dit ook aan en geeft enkele suggesties. Gebruik de diachronische thema's die je behandelt (bijvoorbeeld staatsinrichting) om meer diepgang te bereiken, maar ook om te oefenen met oriëntatiekennis.

Tot slot

Het hoort bij de taak van een docent om zelf materiaal of opdrachten te ontwikkelen, maar zoals gezegd, dat is niet eenvoudig. Geschiedenisdocenten krijgen aan de ene kant de tien tijdvakken, 49 kenmerkende aspecten en 50 vensters voorgeschreven, maar aan de andere kant moeten ze zelf maar uitzoeken hoe deze zaken op elkaar aan te sluiten en dit vorm te geven in de klas.

We zijn er dus voorlopig nog niet uit, hoewel er ook ontwikkelingen zijn die hoop geven. Er zijn docenten die de handschoen oppakken en creatief zijn in het oplossen van de problemen op de eigen school. Mijn didactische tips zijn gedeeltelijk ontleend aan wat ik docenten in de praktijk heb zien doen. Graag roep ik geschiedenisdocenten op om aan mij of de Kleio-redactie hun mening en ervaringen op te sturen. Docenten die in de bovenbouw havo/vwo lesgeven kunnen zich ook bij mij aanmelden als respondent voor een onderzoek. Hopelijk is zo de stem van de geschiedenisdocent in het debat over het vak geschiedenis weer volop te horen!

De checklist, literatuurlijst, expertopdracht en de opdracht voor het maken van een biografische poster zijn te vinden op www.vgnkleio.nl.



Opdracht: Drie vensters, drie vrouwen en drie tijdvakken

Taakverdeling

Jullie worden ingedeeld in groepen van drie. Ieder krijgt een nummer.



Nummer 1 krijgt tijdvak 8 en Aletta Jacobs.

Nummer 2 Krijgt tijdvak 9 en Anne Frank.

Nummer 3 krijgt tijdvak 10 en Annie M.G. Schmidt.



Opdracht

A Jullie bestuderen eerst individueel informatie over de vrouw die je hebt opgekregen. Je krijgt de informatie van je docent of kunt deze vinden op de site www.entoen.nu.

Je probeert na het doornemen van de informatie over jouw vrouw de volgende vragen te beantwoorden:

1 Waarom speelde deze vrouw een belangrijke rol in haar tijdvak?

2 Is deze vrouw kenmerkend/typisch

voor dit tijdvak of juist niet? Formuleer minstens twee argumenten waarom deze vrouw wel of niet kenmerkend is voor haar tijdvak. Je kunt daarbij de kenmerkende aspecten gebruiken van het tijdvak waarin jouw vrouw leefde. Deze krijg je van je docent of kun je vinden in je boek.

B Daarna ga je uitwisselen in de groep van drie. Jullie vertellen allen kort over je eigen vrouw. Je vertelt waarom ze belangrijk was en waarom zij kenmerkend/typisch is voor haar tijdvak of niet.

C Jullie beantwoorden als groepje ten slotte de vraag: wie van de drie vrouwen is het meest kenmerkend of typisch voor haar tijdvak?

Met dank aan Geert van Besouw, Jacques Haenen, Bjorn Wansink, Erika Klap, Lotje Lomme, Marieke Montijn, Berdine Westland en de deelnemers aan de workshop 'Wat is oriëntatiekennis?' op de VGN didactiekconferentie 2008 voor hun bijdragen en tips.

JONATHAN LITTELL,

DE WELWILLENDEN

Vertaald door Jeanne Holierhoek en Janneke van der Meulen. (De Arbeiderspers, Amsterdam 2008)
978 blz., prijs € 45,-

'Want kijk, de mensen praten altijd wel over de joden enzo, maar de Duitsers waren ook geen lieverdjes hoor!' Dit is een citaat uit *Het Bijbelverhaal* van cabaretier Hans Teeuwen. Ik moest eraan denken toen ik net was begonnen in *De Welwillenden*.

Deze historische roman over de ervaringen van SS-officier Max Aue aan het Oostfront en bij de massavernietiging van joden verscheen in 2006 in Frankrijk en sloeg in als een bom. Het is de omkering van perspectief dat dit boek zo controversieel maakt. Het relaas van een overlevende is beklemmend, maar nog altijd door de ogen van een onschuldig slachtoffer. Nu is de schrijver in de huid gekropen van een dader en dat geeft de lezer een ongemakkelijk gevoel. Zeker als je merkt dat je Aue soms wel begrijpt of zelfs met hem meeleeft. Om het verschrikkelijke cliché te gebruiken: ook Max Aue blijkt een mens te zijn.

Motieven van daders

Getuigenissen van de Shoah kennen we vrijwel enkel vanuit het perspectief van de overlevenden. Actieve deelnemers aan het naziregime spreken zich over het algemeen niet uit. Behalve gevoelens van schuld en schaamte speelt daarbij vanzelfsprekend mee dat betrokkenheid bij volkenmoord strafbaar is. Een dader die be-

kent, zal direct voor de rechter moeten verschijnen.

In die hoek moeten we het dan ook zoeken als we iets willen weten over de motieven van oud-nazi's. In 1946 bevroeg psycholoog Leon Goldensohn namens het internationale tribunaal in Neurenberg de nazi-kopstukken die terecht stonden. In de verslagen lees je bij sommigen heel duidelijk terug welke beweegredenen zij hadden, maar het blijven de verhalen van hooggeplaatste lieden. Vaak deden zij hun werk vanuit Berlijn of een andere comfortabele plek, verwijderd van het front en de gruweligheden.

Het proces tegen Eichmann toont de bureaumoordenaar: een ambtenaar die iedere morgen naar zijn werk gaat om verder te puzzelen aan het logistische plan bij het oplossen van het 'Jodenvraagstuk'. Behalve ijver en plichtsbesef had Eichmann daar weinig andere motieven voor. Zo alledaags was het kwaad volgens Hannah Arendt in haar boek over het proces in 1961. Dat maakt de schuldvraag ook zo moeilijk. Tot op welk punt is

men direct en actief betrokken bij volkerenmoord en vanaf waar kan je zeggen dat iemand slechts zijn werk deed? En als dat al vast te stellen zou zijn, vinden de daders zichzelf dan ook schuldig? Hoeveel gewillige beulen waren er in het Derde Rijk?

Juist en noodzakelijk

Max Aue is dus een welwillende. Hij heeft nergens spijt van, zegt hij in de proloog, hij deed slechts zijn werk. Ook dat is volgens hem een kenmerk van een totale oorlog: 'burgers bestaan niet meer, en het enige verschil tussen een joods kind dat is vergast of doodgeschoten en een Duits kind dat is omgekomen door brandbommen, is de toegepaste methode;...maar in beide gevallen meende de man of meenden de mannen die hen doodden, dat wat zij deden juist en noodzakelijk was; als zij zich vergisten, wie trefte dan schuld?' (p. 26)

Aue stelt verslagen op en is daardoor meestal toeschouwer. Hij rapporteert over het 'Judenrein' maken van de door de Duitsers veroverde gebieden aan het Oostfront en beschrijft

tot in detail het verloop van massa-executies. Later zal hij ook getuige zijn van wat zich in Auschwitz afspeelde. Soms doet Aue mee aan slachtingen. Zoals in Kiev, waar in korte tijd tienduizenden joden vermoord dienden te worden. Aue overziet de afgraving waar de joden in moeten afdalen waarna zij doodgeschoten worden. Hij walgt ervan en treedt buiten zichzelf als hij een jonge SS'er ziet die met een demonische lach om zich heen aan het schieten is. Aue neemt het geweer over en schiet zelf. Eerst nog gericht, maar later als een waanzinnige in het wilde weg, totdat iemand hem weer aflost. Aue moet huilen bij wat hij ziet en doet, geeft over en krijgt last van zijn maag. Toch weet hij tegelijkertijd een joodse boekbinder te vinden die zijn rapport over de *Grosse Aktion* met ambachtelijke precisie in een leren omslag bindt. Zijn meenderen zijn verguld met de mooie weergave en Aue krijgt promotie.

Gefascineerd door beulen

De Welwillenden is een roman maar Max Aue is een van de weinige verzonden personages. Littell deed uitvoerig onderzoek in oorlogsarchieven, rechtbankverslagen en reisde naar Stalingrad, Kiev en Charkov. Na lezing kwamen historici tot de conclusie dat de grote lijn van het verhaal, op enkele details na, juist is weergegeven. Het feit dat Aue een creatie van de schrijver is, droeg bij aan de discussie rondom dit boek. Was het niet dubieus dat Littell zich schijnbaar zo makkelijk in de gedachten van een oorlogsmisdadiger kon verplaatsen? In een

interview met Pieter Steinz voor *NRC Handelsblad* (nov. 2008) zegt Littell daarover: 'Als mens ben ik meer geïnteresseerd in slachtoffers dan in beulen. Ik heb zeven jaar gewerkt voor humanitaire organisaties, waaronder slachtoffers van oorlog en aids in voormalig Joegoslavië, Tsjetsjenië en Congo. Als schrijver ben ik meer gefascineerd door de beulen; niet door degenen die moorden uit vrije keuze, maar door de moordenaars die nooit van plan waren dat te worden.' Claude Lanzmann's film *Shoah* en beelden

van de Vietnamoorlog waren voor hem een belangrijke bron van inspiratie.

Als boek heeft *De Welwillenden* een vreemd soort aantrekkingskracht. Er staan de meest gruwelijke dingen in, het verhaal wordt vaak onderbroken door filosofisch-wetenschappelijke terzijdes die tientallen pagina's lang zijn en af en toe beschrijft Aue een van zijn duistere visioenen. Desondanks fascineert het boek en is het de beproefing van de bijna duizend pagina's meer dan waard.

Jonathan De Welwillenden Littell

roman



Nieuw examenprogramma VAVO

Het voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (VAVO) biedt een tweede kans aan leerlingen die om allerlei redenen in het reguliere onderwijs falen, gezakt zijn of die na hun eindexamen willen doorstromen. Anderen komen uit het buitenland en zijn te oud om in te stromen in het reguliere voortgezet onderwijs. Het is lastig om met zo'n heterogene groep in één jaar tijd de nieuwe examenprogramma's voor geschiedenis te behandelen. De nieuwe examenprogramma's gaan uit van een concentrische leer methode waarmee in de basisschool begonnen wordt. De leerlingen op het VAVO hebben echter vaak hiaten in hun schoolopleiding. In veel gevallen blijkt ook de beheersing van de Nederlandse taal niet voldoende. Op het havo speelt bovendien het probleem dat veel leerlingen met een diploma vmbo-t in de bovenbouw geen geschiedenis meer gehad hebben. Dit betekent in de meeste gevallen onbekendheid met de tijdvakken en kenmerkende aspecten, zeker als zij in de onderbouw met leer gebieden hebben gewerkt. Het wegwerken van deze achterstand in één examenjaar vraagt voor veel leerlingen studie- en lestijd die er op het VAVO niet is.

In het examenprogramma voor havo staan de tien tijdvakken, twee thema's en de geschiedenis van de rechtsstaat op het programma. Centraal staan nu de tien tijdvakken en hun kenmerkende aspecten (oriëntatiekennis). De leerling moet in

korte tijd de tien tijdvakken en de daarbij gegeven kenmerkende aspecten leren kennen en herkennen. Het nieuwe programma vraagt dus veel van docenten en leerlingen in het VAVO.

Zolang de stof op het Centraal Examen beperkt blijft en er nog enige keuzevrijheid is voor de docent met betrekking tot de examinering van het geheel in een schoolexamen, valt er zelfs binnen het VAVO nog wel met het nieuwe programma te werken. Met betrekking tot de oriëntatiekennis weet de docent welke keuzes gemaakt zijn, welke onderwerpen meer uitputtend zijn behandeld en welke niet. Het schoolexamen kan daarop ingericht worden. De leerlingen weten welke thema's op het CE aan de orde komen. Ook dat schept een duidelijk beperkt kader. Wanneer echter met name de oriëntatiekennis in een centraal examen geëxamineerd zou worden, is dat lastig voor de leerling. Het kader waarbinnen gevraagd kan worden, is dan zo groot, dat tot aan het moment van het centraal examen voortdurend tijdvakken en hun kenmerkende aspecten gememoriseerd zullen moeten worden. Dit gaat ten koste van de diepgang. Het is de vraag of hierdoor het beoogde historische besef alsmede de overzichts kennis bij de leerling blijft hangen, wat toch de bedoeling is van het nieuwe examenprogramma.

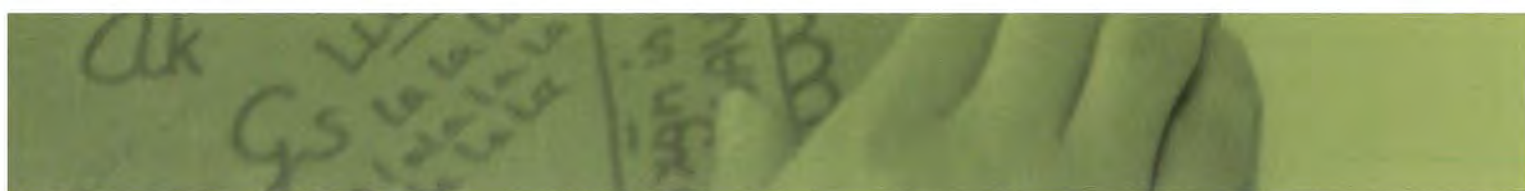
De Commissie VAVO volgt de ontwikkelingen rond het nieuwe examenprogramma met bezorgd-

heid en is er voorstander van dat op het centraal examen de te examineren stof overzienbaar is en blijft. Voor het centraal examen havo vinden we maximaal twee (diachronische) thema's gewenst. Voor het vwo eveneens, want ook daar dreigt een overladen programma, gezien de vier of vijf thema's die naast de oriëntatiekennis en de geschiedenis van de rechtsstaat aan de orde moeten komen.

Een andere reden tot zorg is dat het VAVO al jaren onder druk staat, met name als gevolg van marktwerking in het volwassenenonderwijs. Toch vinden wij dat het VAVO de moeite waard blijft en dat de problemen rond het nieuwe examenprogramma aandacht verdienen. Als u daar als commissielid of belangstellende aan wilt bijdragen, bent u van harte welkom. Onze volgende vergadering is op vrijdag 15 mei om 17 uur in Amersfoort, in restaurant 'Het Oosten' aan het Stationsplein.

Deze oproep om deel te nemen aan onze commissie is bedoeld voor alle geschiedenisdocenten (ook die van particuliere scholen, zoals het Luzac-college) van eenjarige vmbo-t, havo en vwo-opleidingen. We zouden ook graag van deze docenten hun PIA's (voor havo, vwo en vmbo) ontvangen, zodat we vergelijkingsmateriaal hebben.

Namens de Commissie VAVO,
Annemarie Broekhof, docent geschiedenis aan het VAVO op ROC Midden Nederland (a.broekhof@rocmn.nl)



thema

Mens & Maatschappij



Fotografie:
Saskia Letieveld



'Als leerling had ik dit vak zeker gekozen'

SCENARIO TWEE PAST PRIMA BIJ MENS EN MAATSCHAPPIJ OP HET LYCEUM ELST

Wout Claessens (geschiedenis) en Hans van Gisbergen (aardrijkskunde) geven 'mens en maatschappij' op het Lyceum Elst, een havo/vwo school. De gedachte was eerst om een scenario vier-school neer te zetten met volledig geïntegreerde leergebieden en losse leersituaties. Nu geven Hans en Wout drie lessen M&M van 75 minuten in klas een en twee. Een les is afwisselend vakles geschiedenis of aardrijkskunde.



'Het was echt pionieren'



'Je krijgt meer ruimte in klas drie'

Hans: 'Eerst was ook het idee om het leergebied door één docent te laten geven, maar daar zijn we toen al na de herfstvakantie vanaf gestapt. Nu zien wij de klassen ieder een uur in de week als vakdocent met ieder onze eigen expertise en zijn de andere twee uren M&M. Voor die vaklessen is goed overleg nodig. Je moet gezamenlijk het programma zo afstemmen dat het deel aardrijkskunde ook echt in die vakles komt. Dat betekent dat je soms kriskras door een hoofdstuk gaat.'

Wout: 'De gedachte was ook echt om alles op de schop te nemen: geen lesroosters, maar dagdelen en geen vakken maar leergebieden. Het was echt pionieren. Hans en ik zijn naar de NOT (onderwijsbeurs) in Utrecht geweest en stonden daar met een plattegrond in de hand zo van: 'Waar gaan we beginnen?''

Hans: 'Om eerlijk te zijn, had ik al vanaf het begin bedenkingen bij het invoeren van scenario vier op havo/vwo, zoals de bedoeling was. Het lesmateriaal dat toen voor handen was, gaf nu niet direct het vertrouwen dat je op havo/vwo de vakken helemaal kon integreren. Daarvoor miste ik te veel aardrijkskunde in de boeken. En als je dan naar het allereerste idee kijkt om de leergebieden tot in de eindexamenklassen in te voeren: dat is volgens mij alleen al om allerlei praktische redenen moeilijk.'

Wout: 'Bij mij kwam dat bewustzijn wat later. Toch zag ik wel in dat het een stuk realistischer was om op scenario twee in te gaan zetten. Uiteindelijk bereiden wij leerlingen voor op het havo- of vwo-examen. Het is dan heel leuk als ze voortdurend in groepjes hebben gewerkt en de maatschappij in zijn geweest, maar dan missen ze uiteindelijk toch de theoretische bodem die gewoon nodig is om naar hbo en universiteit door te stromen. Dat besef drong ook vrij snel door bij de schoolleiding.'

Lenigheid van geest

Hans: 'Nu geven wij M&M nog gezamenlijk, maar vanaf volgend jaar is het de bedoeling dat het vak door individuele docenten gegeven gaat worden. Een collega doet dat in de brugklas al. In die situatie merk ik toch dat ik de enige aardrijkskundedocent ben. Niet in de zin dat ik mijn collega's mijn vak niet toevertrouw, maar iedereen - docenten en leerlingen en ouders - wil toch zeker weten dat alles goed gaat. Ook op de punten waarin je van origine niet thuis bent.'

Wout: 'Daar komt je eigen opleiding weer om de hoek kijken. Ik ben als historicus opgeleid en als ik iets uitleg kan ik vanuit mezelf dingen erbij halen en goede voorbeelden geven. Voor aardrijkskunde heb ik misschien wel de bekwaamheid, maar dat zit niet zo vooraan in mijn systeem. Elkaars vak leren kennen is

eigenlijk een aandachtspunt dat al twee jaar loopt en voorlopig ook nog niet van tafel is.'

Hans: 'Vergeet niet dat je het vooral jezelf lastig kan maken door steeds tot in de diepste krochten van je eigen vakgebied af te dalen. Die lesmethoden zijn afgestemd op de eindtermen van de basisvorming. Als je alles braaf volgt, hebben de leerlingen dus echt wel voldoende van je vak meegekregen. Langzaam gaat dat brave er wel af en voel je je zekerder worden in het vak waarvoor je misschien niet bent opgeleid.'

Wout: 'Ja, maar voor het surplus ben je echt afhankelijk van je opleiding, je achtergrond en je interesses. Als je in een les op het punt komt dat er ruimte is om iets extra's te doen, grijp je automatisch terug naar je eigen vak. Daar ken je de leuke voorbeelden van, daarvan weet je wat werkt en wat niet en daarmee kun je je aan je lessen geven.'

Hans: 'Ik merk het wel bij leerlingen die extra uitleg vragen. Dan is het voor mij moeilijk om iets historisch ineens op een andere manier uit te leggen, omdat een leerling mijn eerste aanpak niet begreep. In die gevallen kan ik bij aardrijkskunde juist teruggrijpen op mijn min of meer verinnerlijkte vakkennis. Voor het historische onderdeel heb ik dan niet de lenigheid van geest.'

Wout: 'Ik houd toch een beetje een ongemakkelijk gevoel bij de combinatie van leergebieden en de tien tijdvakken. Op zich ligt de nadruk bij ieder thema op een nieuw tijdvak, zodat je min of meer de chronologie aanhoudt. Maar in ieder thema kom je diachronische vergelijkingen tegen. Heb je het bij het Middellandse Zeegebied over de Grieken en Romeinen, dan komen daar ineens 'Ontdekkers en hervormers' tussendoor. Leerlingen raken het spoor dan wel eens bijster.'

Hans: 'Halverwege het jaar hebben we daarom een groot project. In de eerste klas moeten de leerlingen een pretpark ontwerpen en in de tweede een heel land. Dat zijn een soort simulatiespelen waarin de leerlingen zich helemaal onderdompelen in een bepaald tijdvak in een bepaald gebied. Daarbij kun je zelf accenten leggen waarvan je vindt dat ze in het boek te weinig aan bod komen.'

Naar het examen

Hans: 'Dan heb je ook nog te maken met het derde jaar. M&M staat in de eerste twee leerjaren op het programma. Vanaf klas drie zijn het weer afzonderlijke vakken. Sommige dingen die bij aardrijkskunde normaliter pas dan worden behandeld, hebben ze nu al in klas een of twee gehad. Met andere woorden: ook je programma in de derde klas zul je opnieuw moeten gaan bekijken.'

Wout: 'We hebben ook wel goed nagedacht over de vraag of we ook in de derde klas met het leergebied





Vakintegratie mens- en maatschappijvakken

THEORIE EN PRAKTIJK

Zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs zijn er scholen die geschiedenis niet als afzonderlijk vak aanbieden, maar geïntegreerd in een leergebied of in vakoverstijgende thema's. Het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en het Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel hebben samen een verkennende studie uitgevoerd naar vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken. Op welke wijze geven deze scholen invulling aan een geïntegreerd curriculum en wat zijn de ervaringen?

Voorstanders van vakintegratie zijn van mening dat een geïntegreerd curriculum het leren betekenisvoller en aantrekkelijker maakt voor leerlingen en leidt tot betere en andere leeruitkomsten. Hoewel empirisch onderzoek naar effecten van een geïntegreerde aanpak in vergelijking met een traditionele aanpak in afzonderlijke vakken schaars is, wijzen studies tot nog toe uit dat de leeruitkomsten in elk geval niet slechter zijn, en in een aantal gevallen zelfs beter. Het is echter niet altijd duidelijk of de positieve uitkomsten toe te schrijven zijn aan de geïntegreerde aanpak of meer aan de didactische (vernieuwende) aanpak. Scholen die vakken integreren hanteren doorgaans ook een meer activerende didactiek. Tegenstanders van vakintegratie wijzen met name op de verschillende aard van vakken. Bij de integratie van mens- en maatschappijvakken gaat het om een combinatie van verschillende typen disciplines. Geschiedenis hoort bij de geesteswetenschappen en kent een interpretatieve benadering, terwijl aardrijkskunde, economie en maatschappijleer een empirische benadering hanteren waarin theorieën bevestigd of weerlegd worden

op basis van waarneming of experiment. Waarschijnlijk omdat object en methoden van de verschillende mens- en maatschappijvakken van elkaar verschillen, ligt bij een geïntegreerde aanpak vaak de nadruk op het vanuit verschillende perspectieven onderzoeken van maatschappelijke kwesties.

Een belangrijk motief was niet alleen dat het voor leerlingen leuker wordt, maar ook om de overlap uit de vakken halen'

Er is in het kader van de studie een beschrijving gemaakt van de 'essenties' van de vakken aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer. Deze essenties zijn met elkaar vergeleken. De mens- en maatschappijvakken richten zich op het handelen van mensen op een specifieke plaats en tijd en op maatschappelijke en politieke verschijnselen. De verschillende vakken ontwikkelen ieder een domeinspecifiek kader van begrippen en redeneerwijzen om het handelen van

mensen en maatschappelijke en politieke verschijnselen te kunnen onderzoeken en begrijpen. Dit kader wordt in alle vakken gezien als een belangrijke bijdrage aan het begrijpen van historische, maatschappelijke en politieke structuren, ontwikkelingen, processen en vraagstukken en de ontwikkeling van het vermogen als burger te

de mens- en maatschappijvakken. De interviews geven echter wel een indicatie van de verschijningsvormen van vakintegratie op scholen en de eventuele problemen waar leraren mee worstelen.

Twee van de deelnemende scholen hebben het leer- gebied mens en maatschappij ruim een jaar geleden

'Dat Karel V de baas was van een heel groot rijk, rond 1500. Dat interesseert toch niemand. Daar hebben leerlingen niet echt iets aan. Deze kinderen worden straks vuilnisman of kapper'

participeren in onze hedendaagse complexe, pluriforme en democratische samenleving. De verschillende mens- en maatschappijvakken lijken elkaar voor wat betreft de bijdrage aan burgerschapsvorming vooral aan te vullen. De vakken ontwikkelen echter verschillende *soorten* referentiekaders. De denk- en redeneerwijzen van de vakken zijn sterk domeinspecifiek. Er is wel overlap voor wat betreft het hanteren van categorieën of perspectieven (politiek-bestuurlijk, sociaal-economisch en sociaal-cultureel). Wanneer het gaat om het verklaren van verschijnselen vullen de domeinspecifieke denk- en redeneerwijzen van de verschillende vakken elkaar aan.

De praktijk

Op zes basisscholen en op vijf afdelingen vmbo zijn interviews afgenomen met leraren. Het gaat om scholen die de mens- en maatschappijvakken niet meer als afzonderlijke vakken op het rooster hebben staan. We bespreken hier de resultaten van de interviews met leraren werkzaam in het vmbo. Er zijn drie leraren met een bevoegdheid geschiedenis geïnterviewd, een leraar met een bevoegdheid aardrijkskunde en een leraar met een bevoegdheid aardrijkskunde en geschiedenis. Er is uiteraard sprake van een gelegenheidssteekproef. Deze is waarschijnlijk niet representatief voor alle scholen die een geïntegreerde aanpak hanteren voor

ingevoerd. Eén van deze scholen is in 2007 opgericht. Op de andere scholen is men drie tot zes jaar geleden overgegaan op een geïntegreerde aanpak. Bij drie scholen kwam het initiatief van de directie. Op deze scholen waren de wens tot meer samenhangen in onderwijs en meer tijd willen creëren voor de praktijkvakken en begeleiding belangrijke redenen om een leergebieden-structuur in te voeren.

'Een belangrijk motief was niet alleen dat het voor leerlingen leuker wordt, maar ook om de overlap uit de vakken te halen, waardoor er meer ruimte kon komen voor de praktijkvakken en voor begeleiding. Eerst hadden we twee uur voor geschiedenis, twee uur voor aardrijkskunde en in de tweede klas twee uur voor economie. Nu hebben we in totaal minder, namelijk in het eerste jaar drie uur en in het tweede jaar vier of vijf. De drie uur die we in de eerste klas voor M&M hebben is een blokuur plus nog een lesuur.'

Op één van de scholen ontstond in het team een discussie over vakintegratie, omdat men het gevoel had dat de scheiding in schoolvakken belemmerend werkte. Er is op deze school een werkgroep gevormd om de mogelijkheden van een geïntegreerde aanpak te verkennen, waarbij men ondersteund is door het APS en inspiratie vond



Illustratie:
Hanneke van Broek-
hoven

bij 'The Big Picture Schools' in de Verenigde Staten.¹

Op een andere school kwam het initiatief van de leraren van leerwegondersteunend onderwijs, die pleitten voor leerpleinen en teamteaching. Beide scholen werken volgens het principe van natuurlijk leren, ontwikkeld door het APS.

Op drie scholen was het draagvlak voor de geïntegreerde aanpak onder leraren groot. Op twee scholen was een deel van de leraren niet direct enthousiast over het werken in leergebieden. Ze waren bang dat het kenmerkende van hun vak verloren zou gaan of dat ze iets compleet nieuws moesten gaan doen.

Op vier scholen wordt een van de beschikbare methodes voor het leergebied mens en maatschappij gebruikt (*Gomma, Mundo of Plein M*). Op een van de scholen die het concept van natuurlijk leren gebruiken, zijn in de schoolbibliotheek verschillende methodes als informatiebron aanwezig die gebruikt kunnen worden bij het werken aan thema's. Op deze school wordt een competentiegerichte aanpak gehanteerd.

Op één school zijn in aansluiting op de aanpak van natuurlijk leren bruikbare onderwerpen uit de methode geselecteerd, zoals media, energie, water en 'Holland klompenland'. Deze thema's zijn echter na een jaar weer losgelaten en de school volgt nu weer de thema's van de methode, omdat ervaren werd dat de aanpak te weinig structuur bood aan de leerlingen en het ondersteunen van de uiteenlopende onderwerpen van de leerlingen een zeer intensieve begeleiding vereiste. Op alle scholen gaven de geïnterviewde leraren aan dat een activerende didactiek gehanteerd wordt, gekenmerkt door leren door te doen aan de hand van uitdagende eindopdrachten, praktijkopdrachten en groepsopdrachten. Een voorbeeld is een project over schoenen, waarbij leerlingen onderzochten waar ze vandaan komen, waarom daarvandaan en hoe dat zo is ontstaan. De resultaten van het onderzoek werden verwerkt in een poster. Eén van de leraren gaf aan dat de methode die ze hanteren erg gericht is op het maken van vragen bij teksten.

Uitdaging en betekenisvol

Docenten zien een aantal belangrijke voordelen van geïntegreerd werken:

'Je kunt er van alles bij halen. Het leeft en bruist. Het is meer maatschappijleer voor de jongeren. De kinderen vinden het geweldig. Daar krijg ik dan zelf ook veel energie van en dan heb ik ook het idee dat ik ze wat meegeef waar ze wat aan hebben. Dat Karel V de

baas was van een heel groot rijk, rond 1500. Dat interesseert toch niemand. Daar hebben leerlingen niet echt iets aan. Deze kinderen worden stroks vuilnisman of kapper. Het is voorbereiden op later. Dat vind ik leuk aan geïntegreerd werken.'

www.bigpicture.org <

Op een van de scholen waar volgens het principe van natuurlijk leren wordt gewerkt, werd aangegeven dat de vakspecifieke kennis en vaardigheden vergelijkbaar zijn met die van de meer traditionele aanpak en dat ook de eindexamenresultaten vergelijkbaar zijn. Op de andere school die het natuurlijk leren hanteert vindt men het zicht houden op de voortgang lastig, omdat er voor het leergebied geen landelijke voortgangstoetsen beschikbaar zijn. Beide scholen geven aan dat de vakoverstijgende vaardigheden beter ontwikkeld worden in de geïntegreerde aanpak en dat de motivatie van leerlingen hoger is. Ook een andere school geeft aan dat de aanpak resulteert in meer gemotiveerde leerlingen.

'Leerlingen zijn iets enthousiaster, omdat ze bijvoorbeeld niet meer van die lappen tekst hoeven lezen. Het zijn meer kleine stukjes en kleine opdrachten. Het gaat om zaken die bij hun leefwereld horen. En het is veel meer dingen doen. Vroeger was het toch wat meer lezen en vraagjes beantwoorden. Nu zijn ze ook wel bezig met vragen beantwoorden, maar ook fysiek bezig. Leerlingen ervaren dat anders.'

Eén leraar gaf aan dat leerlingen tot kennis en inzichten komen die ze niet snel zullen vergeten:

'Ik vind het voor deze leerlingen prettiger. Ze hoeven niet allerlei overbodige bagage te leren. Het is veel meer doelgericht. Leerlingen kunnen nu perfect uitleggen waarom in iedere gymshaan staat: gemaakt in Taiwan, China of India. Waarom er niet staat: gemaakt in Duitsland of Nederland. Dat kunnen ze uitleggen, met historisch kader. Dat is omdat ze het zelf hebben moeten onderzoeken en omdat het doelgerichter is. Het is gerelateerd aan hun eigen praktijk, aan iets dat ze kennen of herkennen. Ik merk wel dat de kinderen het leuk vinden, afwisselend en interessant.'

Los zand?

Op twee scholen waren de leraren vrij kritisch ten aanzien van de leeropbrengsten. Zij geven aan dat het leggen van relaties door leerlingen moeizaam gaat en dat feiten, begrippen en domeinspecifieke vaardigheden te weinig aan bod komen. Eén van de leraren geeft aan dat de motivatie alleen in het begin hoger was.

'Of alles beklijft, dat vraag ik me af. Ik ben bang dat het te veel los zand is, dat het bezigheids therapie is. Ik had bijvoorbeeld een brugklas die geleerd had waar Praag, Wenen en Berlijn liggen. Vervolgens ging het over het ontstaan van steden. Toen vertelde ik dat die vaak ontstaan bij kruisingen en dat soort plaatsen. Toen vroeg ik waarom Berlijn juist daar ligt en zo'n grote stad is geworden. Ze wisten Berlijn niet meer te vinden. Sterker nog, dat Berlijn bij Duitsland hoort was onbekend. Ik heb kinderen zelfs in Afrika zien zoeken. Terwijl ze het een week doorvoer gehad hadden. Nu hoort dat natuurlijk ook bij het niveau. Maar toch is het anders dan voorheen en wellicht ook eigen aan de methode.'

Terwijl twee leraren aangaven dat het verwerven van chronologische kennis in de geïntegreerde aanpak lastiger is, kende een andere leraar minder waarde toe aan deze chronologische kennis:

'De chronologie verdwijnt. Dat was eerst ook mijn bezwaar. In de loop van het schooljaar ben ik gaan kijken hoe de andere klassen dat doen. Maar die bakken er ook niets van. Chronologie vind ik ook niet zo belangrijk voor deze leerlingen. Dat heb ik losgelaten. Ik begin met de film Daens en daarna doe ik pas de oudheid. Het is veel belangrijker dat leerlingen doorkrijgen dat acties gevolgen kunnen hebben. En dat een gevalg heel lang kan doorwerken. Ik vind wel dat ze iets moeten weten over het verleden. Ze moeten bijvoorbeeld wel weten wat een kolonie inhoudt. Want dat woord komen ze weleens tegen. Maar dat hoeft niet per se in chronologische volgorde.'

VOORWAARDEN

Er werd door de leraren een aantal voorwaarden genoemd die belangrijk zijn wil vakintegratie succesvol zijn:

- de methode moet goed aansluiten bij de eigen uitgangspunten;
- een goede aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw;
- het vraagt van de leraar een goede beheersing van begeleidings- en gesprekstechnieken;
- de beschikbaarheid van goed achtergrondmateriaal bij de thema's;
- nascholing gericht op de mens- en maatschappijvakken waarin je geen bevoegdheid hebt, zodat je zicht krijgt op de kern van dat vak en waar je informatie en anekdotes kunt vinden;
- voldoende tijd om te overleggen met collega's, zodat je elkaar ideeën kunt aanreiken en ook vakdidactisch kunt ondersteunen;
- voldoende ruimte voor alle materialen in of vlakbij het lokaal;
- een smartboard;
- draagvlak creëren in het team.

Eigen begrippenkaders

Hoewel de verschillende mens- en maatschappijvakken zich richten op vergelijkbare verschijnselen en

vraagstukken, blijkt uit de vergelijking van de essenties van de vakken dat elk vak een eigen begrippenkader en denk- en redeneerwijzen kent die als noodzakelijk gereedschap beschouwd kunnen worden voor het begrijpen, onderzoeken en beoordelen van maatschappelijke/politieke verschijnselen en vraagstukken en voor burgerschapsontwikkeling.

Bij een vakoverstijgende, thematische aanpak moet er voor gewaakt worden dat de leerling niet alleen kennis verwerft over het specifieke thema, maar ook een begrippenkader en vaardigheden verwerft waarmee hij of zij nieuwe of vergelijkbare verschijnselen of vraagstukken kan begrijpen of onderzoeken.

Bij het overwegen van een geïntegreerd curriculum voor de mens- en maatschappijvakken moet de vraag gesteld worden of vakintegratie voorwaardelijk is voor het realiseren van de nagestreefde doelen. Uit de interviews die we afnamen met methodenontwikkelaars en leraren, kwam naar voren dat de invoering van een geïntegreerd curriculum vaak gerelateerd is aan de wens het onderwijs voor leerlingen meer betekenisvol en activerend te maken. Een belangrijk argument voor vakintegratie is dat leerstof betekenisvoller wordt voor leerlingen. Het verwerven van kennis en vaardigheden lijkt in de praktijk vooral betekenisvol te worden in het kader van het werken aan concrete producten, zoals een presentatie of poster. Dat wil echter niet zeggen dat daarmee de historische en maatschappelijke verschijnselen waar het over gaat voor leerlingen ook betekenisvol en begrijpelijk worden.

Het voor leerlingen betekenisvol maken van de leerstof lijkt in de geïntegreerde methodes en op een aantal scholen meer het resultaat van de didactische aanpak dan van de geïntegreerde aanpak. Dit roept de vraag op of een activerende didactiek en een betere aansluiting bij de ervaringen van leerlingen niet ook gerealiseerd kunnen worden in een curriculum met afzonderlijke vakken of een curriculum waarin vakken worden afgewisseld met vakoverstijgende thema's of projecten. Een punt van discussie is of een vernieuwing van de didactiek en voor leerlingen betekenisvol onderwijs gemakkelijker te realiseren zijn in een geïntegreerd curriculum.

Hoge eisen aan leraar

Een geïntegreerd curriculum stelt hoge(re) eisen aan de leraar. Bij het overwegen en de implementatie van een geïntegreerd curriculum dient men na te gaan in hoeverre de opvattingen, kennis en vaardigheden van de leraren aansluiten bij wat nodig is om de kwaliteit van het mens- en maatschappijonderwijs te garanderen. Uit de literatuur en interviews komt naar voren dat het

Register op Kleio

Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN)

Jaargang 49/2008

Kleio 4 (mei), is een themanummer over China; Kleio 5 (juli) gaat over de Amerikaanse presidentsverkiezingen; Kleio 8 (december) is gewijd aan het nieuwe eindexamenonderwerp havo en vwo 2009 'Dynamiek en stagnatie in de Republiek'.

In oktober verscheen Kleio 7, het jubileumnummer: '50 Jaar Geschiedenisonderwijs'

Artikelen

Petty Bange, Utopia: droomland of angstdroom?

Eduard van de Bilt, Partijen en kiezers. Politieke partijen en hun achterban in de VS

Stefan Boom, Panta Rhei: Van CEGES tot syllabus – het centraal eindexamen geschiedenis 1971-2008

Maghiel van Crevel, Lezen en schrijven in China. Het geschreven woord als spiegel van de geschiedenis van China

Leo Dalhuisen, Terugblik op een halve eeuw vakdidactiek geschiedenis

Karel Davids, Lange aanloop, zachte landing. Economische groei in de Republiek - huidige stand van het onderzoek

Femme Gaastra, 'Een kist ligt hier altijd klaar'. Met de VOC naar Batavia

Frans Groot, De canon en de tijdvakken. De vijftig vensters leveren een bijdrage aan oriëntatiekennis

Barend ter Haar, Boksers als laatste kans? Het rampjaar 1900

Koen Henskens, Amsterdam in 1763 centrum van de achttiende-eeuwse kredietcrisis

Theo Hoebink, De Amerikaanse presidentsverkiezingen in kaart gebracht. Het gebruik van cartografisch materiaal in de geschiedenisles

Janny de Jong, De oorvegen van Multatuli. A.J. Duymaer van Twist als gouverneur-generaal van Nederlands-Indië (1851-1856)

Dennis de Kool, Pruisische Pyrrhusoverwinning? De Frans-Duitse oorlog 1870-1871

Hans Krabbendam, De invloed van het geloof op de democratische en de republikeinse partij in de VS

Marc Kropman, Impuls voor vakdidactiek. Het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (LEMM)

Oscar Lanssen, Tussen apathie en participatie. De Amerikaanse jeugd en de verkiezingen

Marjonne Maan, Het beeld als verhaal. Schilderkunst als historische bron

Marieke van Orsel, Een eenstemmige canon. Opzet en inhoud van de canon van Nederland kritisch benaderd

Jan van Oudhensden, China's hoogmoed en val. De Qing-dynastie in de vroegmoderne tijd

	nr	pag
Guido van Rijn, Kennedy's blues. A sad day in Texas	5	12
Daan Schuyt, Bloeit het nog in de bollenstreek? De Regionale Opleidingsschool Rijnland en het lerarentekort	3	32
Henk Smeets, Integratie, een zaak van lange adem. De casus 'Molukkers in Nederland'	2	36
Elise Storck, Een cijfer voor het profielwerkstuk: één hanteerbare meetlat voor alle vakken? Eerste aanzet tot een algemeen bruikbaar beoordelingsmodel	6	26
Judith Tadema, Alle video's de deur uit? De voor- en nadelen van Teleblik	6	30
Peter Wassenaar, Het einde van de klassikale les?	4	28
Ervaringen met de digitale leeromgeving Teletop		
Maaïke van de Wetering, Tweetalig geschiedenisonderwijs	5	24
Anette Wind, Studenten voor de klas. Samen geschiedenisleraren opleiden	2	28
Jan Luiten van Zanden, Speurtocht naar economische groei in de Gouden Eeuw	8	4

Lesmateriaal

Tom van der Geugten, Vergeten, dat niet! Interviews met overlevenden van de Japanse bezetting - filmproject te gebruiken in het onderwijs	3	4
Anny Hartgerink, 'In het begin was het alleen maar een naam'. De oorlog dichtbij huis	3	19
Koen Henskens, Spelenderwijs door de Gouden Eeuw. Rijkdom en aanzien in het Amsterdam van de Gouden Eeuw - spel als werkvorm	8	20
Albert van der Kaap, Jagers met geheugenverlies. Leerlingen schrijven een overlevingsplan voor een prehistorische stam	1	19
Albert van der Kaap en Gerard Rozing, Brugge in de Middeleeuwen. Een multimediale lessenserie	2	24
Henk Lindeman en Bert de Vos, Onderwijs met de canon - Willibrord, Mohammed B of Moeder Theresa? Didactisch model van het APS	4	16
Marjonne Maan, Schilderkunst in bloei. Schilderijen die een goed beeld geven van het leven in de zeventiende en achttiende eeuw	8	29
Ramses Peters, De Amerikaanse presidentsverkiezingen, een spelletje? De online game eLectons	5	18
Daan Schuijt, Het gedicht als ervaring. Workshop Warpoetry	2	4
Daan Schnijdt, opera 'Nixon in China'	4	9
Simone Timmermans, 'De zoektocht' in de klas - werken met het stripboek en het bijbehorende lesmateriaal. Evaluatieonderzoek	3	38
Jan de Vries, Een samenvatting geven met PowerPoint	8	44
Bjorn Wansink, De Republiek als zeilschip. Een roadmap maken over het examenonderwerp	8	11

Interviews

Anny Hartgerink en Ramses Peters, Gesprek met Harry Havekes - geschiedenisonderwijs in de jaren '90
 Joke Noordstrand, Kleiogesprek met Frits van Oostrom
 Joke Noordstrand, In gesprek met Marlies Quaadvlieg, geschiedenisles in de jaren '80
 Jan van Oudheusden, Gesprek met een oude leermeester; Frans Vercauteren over de jaren '60
 Ramses Peters en Hans Pols, Interview met Paul Offermans over de jaren '70
 Hans Pols, Afscheid van het gezicht van Kleio. Gesprek met Jan van Oudheusden
 Hans Pols, Gesprek met Willem Post over Amerika en de Amerikaanse verkiezingen
 Hans Pols, Vraaggesprek met Paul Teng over 'Kinderen van Amsterdam' en 'Kinderen van Nederland'
 Daan Schuyt, Maria Grever over de canon - historisch besef en identiteit
 Daan Schuyt, Interview met Anoeschka de Regt over multiculti en multimedia. Geschiedenisonderwijs in de jaren '00

Boek van de maand - Recensieartikelen

Ger van der Drift, bespreking van: Evelien Gans, Jaap en Ischa Meijer, een joodse geschiedenis 1912-1956
 Ger van der Drift, bespreking van: Guus Pikkemaat, Eleonore van Aquitanië (1122-1204). Een bijzondere vrouw in het zomertijd der Middeleeuwen
 Ger van der Drift, bespreking van: Reggie Baay, De njai; het concubinaat in Nederlands-Indië
 Ruud Slotboom, bespreking van: Anet Bleich, Joop den Uyl 1919-1987. Dromer en doordouwer
 Anny Hartgerink, Daan Schuijt en Marjonnie Maan, Achterhaald of actueel? Twee standaardwerken opnieuw beoordeeld in het licht van het eindexamenonderwerp: Simon Schama, Overvloed en onbehagen en Jonathan Israel, The Dutch Republic
 Kleio-redactie, Boeken die inspireerden - Fred Klock, De pauselijke banvloek. Een geestelijk wapen in de middeleeuwse politiek (Anny Hartgerink)
 Immanuel Wallerstein, Europese wereldeconomie in de zestiende eeuw (Hans Pols)
 Carl E. Schorske, Fin-de Siècle Vienna: politics and culture/(Ned.) Wenen in het fin de siècle (Marjonnie Maan)
 James Joyce, A portret of the artist as a young man (Daan Schuijt)
 Jan van Oudheusden, De oorlog in de boekwinkel
 Hans Pols, De Republiek in recente publicaties over de vaderlandse geschiedenis
 Michael North, De geschiedenis van Nederland; Liek Mulder e.a., Geschiedenis van Nederland; Han van der Horst, Een bijzonder land; en Gerben G. Hellinga, Geschiedenis van Nederland op zeven cd's

Kleioskoop

Anny Hartgerink, The other Boleyn girl
 Kleio-redactie, Ieders top vijf van de beste historische films
 Marjonnie Maan, Charlie Wilson's War

nr pag

7 44

3 14

7 38

7 6

7 18

1 4

5 4

8 8

7 23

7 50

3 30

6 22

8 40

4 34

8 32

7 55

3 27

8 24

7 55

7 32

2 12

6 38

1 28

3 35

6 20

1 25

6 32

5 9

Daan Schuijt, De scheepjongens van Bontekoe
 Daan Schuijt, Opera 'Nixon in China'

nr pag

1 9
 4 9

Museumnieuws

Ger van der Drift, De Gouden Eeuw in het verlengde van de Coolsingel. Een bezoekje aan het Maritiem Museum van Rotterdam
 Anny Hartgerink, Magic in aardewerk. Beelden uit het terracotta leger in Drenthe
 Anny Hartgerink, 'Lectori Salutem'. Boek en Oudheid in het Allard Pierson Museum te Amsterdam
 Juul Lelieveld en Ramses Peters, Het Nationaal Museum in internationaal perspectief
 Dirk Paagman, Romagne '14-'18. Informeel museum over het dagelijks leven van de soldaat in de Eerste Wereldoorlog

Plaatsen van herinnering

Ger van der Drift, De leeuw van Modderspruit op zolder
 Anny Hartgerink, De hunebedden bij de Havelterberg
 Juul Lelieveld, De Oosterscheldekering
 Marjonnie Maan, Schitterend glas
 Joke Noordstrand, De stenen man bij Harlingen
 Ramses Peters, Het Valkhof in Nijmegen
 Hans Pols, Wilhelm Richters, Den Haag
 Daan Schuijt, Het Fioreticollege in Lisse

Column

Carla van Bortel, Lijstjes 7 49

Centraal examen en examenprogramma

• VMBO
 Huub Kurstjens, De vmbo-examens van 2008 6 35
 Martijn Strobos en Daan Schuijt, Bespreking van het vmbo-examen geschiedenis 2008 5 42
 Martijn Strobos, Het nieuwe examenonderwerp 'Historisch overzicht van de 20e en 21e eeuw'. Verslag van de voorlichtingsbijeenkomst 2 22
 • HAVO en VWO
 Stefan Boom, Panta Rhei: Van CEGES tot syllabus - het centraal eindexamen geschiedenis 1971-2008 7 32
 Stefan Boom, Het examen havo en vwo nieuwe stijl. De stand van zaken 2 12
 Stefan Boom, de examens havo en vwo van 2008 6 38
 Marjonnie Maan, In strijd met en tegen de tijd. Persoonlijke ervaringen met het nieuwe examen havo/vwo 1 28
 Greetje de Vries, Razende roeland met een krijtje. De geschiedenisdocent en het vernieuwde programma 3 35
 Thieu van Ingen, Reactie op de artikelen van Marjonnie Maan en Greetje de Vries 6 20

Verslagen

Ireen van Ditschuyzen en Aukje Holtrop, Hoe geschiedenis weer ging leven. De geschiedenismanifestatie 'Verleden van Nederland' 1 25
 Annemarie Hogervorst, De week van de geschiedenis 6 32

	nr	pag		nr	pag
Marjonne Maan, De nacht van de geschiedenis - relative- ring met een feestelijk tintje	8	42	E.M. Moormann en W. Uitterhoeve, Van Alexander tot Zeus. Figuren uit de klassieke mythologie en geschiedenis, met hun voortleven na de Oudheid (Siward Tacoma)	4	41
Maartijn Strobos, Verslag van de VMBO-geschiedenisdag in Amersfoort	4	45			
Anne Tabak en Jonathan Even-Zohar, Van Turkstalige steppevolkeren naar EU-eisen. Impressie van de Euroclio studiereis naar Ankara en Istanbul, oktober 2007	1	22	Geschiedenis - Nederland		
VGN			Reggie Baay, De njai; het concubinaat in Nederlands-Indië (Ger van der Drift)	8	40
Peter Wester, Een greep uit vijftig jaar VGN 1958-2008	7	58	Anet Bleich, Joop den Uyl 1919-1987. Dromer en door- douwder (Ruud Slotboom)	4	34
Jan-Maarten de Wit, Vooruit met de VGN. Bij het vijftig- jarig bestaan van de VGN	7	4	Jan Blokker jr., Als de wereld vergaat, ga ik naar Nederland. De vaderlandse geschiedenis in 40 uitspraken en meer (Anny Hartgerink)	2	42
De winnaars van de Huib de Ruyter-prijs van 1976 tot heden	7	63	Jaap Cohen, Het bewaren van de oorlog. De geschiedenis van het NIOD deel 1 (Jan van Oudheusden)	3	27
Jan-Maarten de Wit, Jaarrede 2008	3	8	Evelien Gans, Jaap en Ischa Meijer, een joodse geschiede- nis, 1912-1956 (Ger van der Drift)	3	30
VGNienws: rubriek van het bestuur			Maria Grever en Kees Ribbens, Nationale identiteit en meervoudig verleden	7	69
Jan-Maarten de Wit, 2008 - een bijzonder jaar	1	46	Han van der Horst, Een bijzonder land. Het grote verhaal van de vaderlandse geschiedenis (Hans Pols)	6	25
Wendy Hinke, Recente ontwikkelingen	7	66	Harry Knipschild, Soldaten van God. Nederlandse en Belgische missionarissen op missie in China in de negen- tiende eeuw (Jan van Oudheusden)	2	42
Jan-Maarten de Wit, Canonperikelen	8	34	Liek Mulder, Anne Doedens, Yolande Kortlever, Geschiedenis van Nederland. Van Prehistorie tot heden (Hans Pols)	6	24
Recensies			Michael North, De geschiedenis van Nederland (Hans Pols)	6	24
CD's			Jan Paul Schutten, Kinderen van Amsterdam (Joke Noordstrand)	8	49
Gerben Graddesz Hellinga, Geschiedenis van Nederland. De canon van ons vaderlands verleden. 2-CD luisterboek (Hans Pols)	6	25	Bettine Siertsema, Uit de diepten - dissertatie over de invloed van kampervaringen van Nederlanders (Jan van Oudheusden)	3	28
Fik Meijer, Olympische Spelen. Een hoorcollege over de geschiedenis van de Spelen van de klassieke oudheid tot nu (Hans Pols)	6	44	H.L. Wesseling, Zoon en vader - vader en zoon (Ger van der Drift)	7	67
BOEKEN			Gemma van Winden-Tetteroo, Mijn dagboek. Oorlogskronieken van Kees Tetteroo 1936-1945 (Hans Pols)	8	50
• Algemeen			Jan Jaap Zeeberg, Terugkeer naar Nova Zembla; de laatste en tragische reis van Willem Barents (Marjonne Maan)	1	39
Antoon de Baets, Gebruik en misbruik van de geschiedenis (Anny Hartgerink)	7	68	Geschiedenis - Wereld		
• Series			Leo van Bergen, Zacht en cervol. Lijden en sterven in een grote oorlog (Jan van Oudheusden)	2	41
Dagen waarop de wereld veranderde (Ger Jan Onrust)	6	43	Martin Bril, De kleine keizer: verslag van een passie (Marjonne Maan)	7	70
Bespreking van:			H. van de Capelle en A. van den Bovenkamp, Het Adelaarsnest (Jan van Oudheusden)	3	27
Simon Beecroft, Terroristen slaan toe: 11 september 2001			Christian Laes en Johan Strubbe, Kleine Romeinen.	2	40
Simon Beecroft, De vrijlating van Nelson Mandela:			Jonge kinderen in het antieke Rome (Siward Tacoma)		
11 februari 1990			Norman Davies, Europa in oorlog, 1939-1945 (Hans Pols)	3	43
David Cullen, De eerste man in de ruimte: 12 april 1961			Patrick Dassen en Petra Groen (red.), Van de barricaden naar de loopgraven. Oorlog en samenleving in Europa, 1789-1918 (Hans Pols)	8	49
Colin Hynson, Het begin van de bevrijding: D-Day,			Frans Denissen, De vrouwen van Mussolini (Jan van Oudheusden)	3	27
6 juni 1944			Martin Doerry, Overal en nergens thuis. Gesprekken met overlevenden van de Holocaust (Daan Schuijt)	3	40
Fiona Macdonald, De eerste reageerbuisbaby: 25 juli 1978					
Jeremy Smith, De val van de Berlijnse muur: 9 november 1989					
De kleine geschiedenis van Nederland	1	39			
deel: Arie Wilschut, De tijd van ontdekkers en hervormers 1500-1600 (Martijn Strobos)					
WO II in woord en beeld (Jan van Oudheusden)	3	29			
Bespreking van deel 1 t/m 4					
• Lexicons					
P. Altena, W.P. Gerritsen e.a., Van Abelard tot de zwaan- ridder. Literaire en historische personages uit Middeleeuwen en later tijd, met hun voortleven in de kunsten (Siward Tacoma)	4	41			

	nr	pag		nr	pag
Anthony Everitt, Augustus. De eerste keizer (Anton J.L. van Hooff)	2	43	Shlomo Venezia, Sonderkommando Auschwitz (Daan Schuijt)	5	47
Felipe Fernández-Armesto, Hoe de wereld werd ontdekt. Geschiedenis van de ontdekkingsstochten (Anny Hartgerink)	1	41	Jacob Weinberg, De Bush tragedie. Een klassiek familiedrama van vader en zoon, broer en broer (Anny Hartgerink)	5	49
Joachim Fest, Ik niet (Jan van Oudheusden)	3	28	Adam Zamoyski, De ondergang van Napoleon en het Congres van Wenen (Marjonne Maan)	7	70
André Fontaine, Het Rode Gevaar. De geschiedenis van de Konde Oorlog 1917-1991 (Hans Pols)	5	48			
Peter Ginz, Praags dagboek 1941-1942 (Joke Noordstrand)	3	42			
Adrian Goldsworthy, Caesar (Siward Tacoma)	1	41			
Charles Groenhuysen, Hoera! Een nieuwe president - Over kandidaten en campagnes, dollars en democratie, geheimen en geruchten, leugens en lobbyisten (Martijn Strobos)	5	46			
Mogens Herman Hansen en Frits Naerebont, Stad en staat. De antiek-Griekse polis en andere stadstaatculturen (Siward Tacoma)	2	40			
Olivier Hekster en Erik Moormann (samenst.), Ooggetuigen van het Romeinse Rijk in meer dan zestig reportages (Siward Tacoma)	1	40			
Michael Hesemann, Hitlers religie (Jan van Oudheusden)	3	28			
Ian Kershaw, Keerpunten. Tien beslissingen die de loop van de Tweede Wereldoorlog voorgoed veranderden (Jan van Oudheusden)	3	42			
Ewout Kieckens, Het Vaticaan in een notendop (Siward Tacoma)	4	39			
Cecilia Lindquist, Het karakter van China. Het verhaal van de Chinezen en hun schrift (Hans Pols)	4	44			
Julia Lovell, Achter de Chinese muur. Geschiedenis van China's isolement 1000 v.C.-2000 n.C. (Joke Noordstrand)	4	42			
Benoît Mater, Het terracotta leger van Xi'an. Schatten van de eerste keizers van China (Anny Hartgerink)	4	39			
Willem Melching en Marcel Stnivenga, Ooggetuigen van de Koude Oorlog (Jan van Oudheusden)	1	42			
Tine de Moor en Jan Initen van Zanden, Vronwen en de geboorte van het kapitalisme in West-Europa (Hans Pols)	8	48			
Roger Moorhouse, Hitler, de aanslagen (Jan van Oudheusden)	3	28			
Gnns Pikkemaat, Eleonore van Aquitanië (1122-1204). Een bijzondere vrouw in het zomertijd der middeleeuwen (Ger van der Drift)	6	22			
Ploutarchos, Beroemde Grieken. Vertaling en bewerking: Hetty van Rooyen-Dijkman (Anton J.L. van Hooff)	4	41			
Willem Post, Het Witte Huis. Het presidentschap en de verkiezingen van 2008 (Aunty Hartgerink)	5	45			
Maarten van Rosseu, Drie oorlogen. Een kleine geschiedenis van de 20e eeuw (Aunty Hartgerink)	3	40			
Henk Singor, Grieken in oorlog. Veldtochten en veldslagen in het klassieke Griekenland (Siward Tacoma)	2	40			
Piera Sonuino, Zo was het. Herinneringen van een Italiaans-joodse (Jan van Oudheusden)	3	29			
Frederick Taylor, De Berlijnse Muur, 13 augustus 1961 - 9 november 1989 (Hans Pols)	6	42			
Jürgen Trimborn, Leni Riefenstahl. Een Duitse carrière (Marjonne Maan)	3	41			
Shlomo Venezia, Sonderkommando Auschwitz (Jan van Oudheusden)	3	29			

Verder bevat ieder nummer van Kleio de rubrieken 'Van de redactie' waarin hoofdredacteur Joke Noordstrand het nummer toelicht, 'In 't kort', waar Hans Pols recent verschenen boeken signaleert, en 'Kleiokrant' met nieuw lesmateriaal, websites, tentoonstellingen, symposia, cursussen en nascholing, samengesteld en toegelicht door Martijn Strobos.



VOORDELEN VAN GEÏNTEGREERD WERKEN

- het is uitdagend voor de leerlingen
- het onderwijs wordt betekenisvoller
- een leraar voor drie vakken geeft meer rust en duidelijkheid; er is meer tijd om te leren
- er wordt veel recht gedaan aan de verschillende leerstijlen van leerlingen
- door de geïntegreerde aanpak kan de stof voor geschiedenis meer naar het hier en nu gehaald worden
- je kunt bepaalde zaken nu in een keer aanbieden en hoeft het niet drie keer in verschillende vakken te doen
- er is door samenvoeging van de vakken meer tijd voor praktijkvakken en begeleiding
- je hebt als leraar meer vrijheid; je kunt er nu meer dingen bijhalen

NADELEN

- onzekerheid over de eigen capaciteit om aspecten van het vak waarin men niet is opgeleid goed te onderwijzen en te beoordelen of die aspecten voldoende aan de orde komen
- vakspecifieke nadelen: chronologie raakt op de achtergrond, het is lastiger een tijdsbeeld te geven van perioden in het verleden en er is nauwelijks aandacht voor het kritisch leren omgaan met informatiebronnen
- het wordt oppervlakkig
- er zijn mogelijkheden genoeg om met de meer individuele benadering alle onderdelen van het programma voldoende aan de orde te laten komen, maar of dat daadwerkelijk gebeurt hangt af van de leervragen van de leerling

voor het ontwikkelen en uitvoeren van een geïntegreerde aanpak bij de mens- en maatschappijvakken belangrijk is dat een leraar voldoende zicht heeft op de doelen, leerinhouden en didactiek van de afzonderlijke vakken. Dat geldt zeker voor de leraar die is opgeleid in één vak, maar op school verantwoordelijk is voor het realiseren van kerndoelen die ook op het terrein van de andere vakken liggen. Samenwerking tussen leraren met verschillende bevoegdheden is in dat geval noodzakelijk, maar zal niet voldoende zijn. De implementatie van een geïntegreerd curriculum vereist voldoende scholing op vakinhoudelijk en vakdidactisch gebied.

De hoeveelheid empirisch onderzoek naar de praktijk en effecten van vakintegratie staat in schril contrast met het aantal scholen dat vakintegratie heeft geïmplementeerd of wil implementeren. Er wordt in Nederland geen wetenschappelijk onderzoek verricht naar vakintegratie in het basis- en voortgezet onderwijs.

Experimentele studies en casestudies zouden meer zicht kunnen geven op de effecten van een geïntegreerde aanpak op de taakgerichtheid, motivatie, inhoudelijke kennis, vakspecifieke denk- en redeneerwijzen, het vermogen tot transfer van het geleerde en algemene vaardigheden. Ook zouden de effecten van een multidisciplinaire aanpak versus een interdisciplinaire en/of transdisciplinaire aanpak vergeleken kunnen worden. Er zou ook gekeken moeten worden naar het effect van de bevoegdheid van de leraar op de invulling van het curriculum, de kwaliteit van het onderwijs en de leeruitkomsten. Wat zijn bijvoorbeeld de verschillen in leeruitkomsten tussen een leraar met een bevoegdheid aardrijkskunde en een leraar met een bevoegdheid geschiedenis die in een school elk afzonderlijk hetzelfde leergebied onderwijzen.

In ontwerponderzoek zou men kunnen onderzoeken welke

leerlijn leraren goede handvatten biedt om het doelniveau te bepalen en het kennisniveau van leerlingen te verbeteren. Ook zou onderzocht moeten worden hoe in een interdisciplinaire of transdisciplinaire benadering voldoende aandacht voor de aan de kerndoelen gekoppelde inhouden, begrippen en vaardigheden gewaarborgd kan worden.



Dit artikel is gebaseerd op de publicatie *Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken. Theorie en praktijk* van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en het Landelijk Expertisecentrum Economie en handel. Deze publicatie is te downloaden en bestellen via de website www.expertisecentrum-mm.v.nl. De projectgroep die het onderzoek uitvoerde bestaat uit: Carla van Boxtel (ILO, Universiteit van Amsterdam), Hans Bult-huis (Hogeschool van Amsterdam), Hans Goudsmit (Onderwijscentrum, Vrije Universiteit), Fer Hooghuis (ILS, Radboud Universiteit Nijmegen), Berend Jan Mulder (Hogeschool van Amsterdam), Peter Smulders (Fontys Pabo Den Bosch), Brenda Stam (ILO, Universiteit van Amsterdam), Christiaan Steenstra (Onderwijscentrum, Vrije Universiteit), Charlotte Waskowskij (stagiaire onder-wijskunde ILO), Bert de Weme (Noordelijke Hogeschool Leeuwarden).

Geschiedenis en economie in het leergebied?

'HET IS VOOR MIJ NOG MEER GELOOF DAN WETENSCHAP'

Hans Goudsmit is vakdidacticus economie bij het Onderwijscentrum van de VU te Amsterdam. Hij werkte jarenlang in het voortgezet onderwijs als leraar economie, geschiedenis en maatschappijleer. Goudsmit ziet zeker ingangen voor het leergebied mens en maatschappij, maar vindt dat er eerst goed onderzoek gedaan moet worden.

'Het enige echte laboratorium dat we hebben, is de geschiedenis. Wat nu heel erg in is, het doen van experimenten om allerlei economische theorieën te achterhalen, dat was toen ik begon met lesgeven nog niet erg gebruikelijk. Omdat ik naast mijn economieachtergrond ook sociaaleconomische geschiedenis heb gestudeerd, kon ik veel economische kwesties in verband brengen met het verleden. Vandaar dat je de geschiedenis als laboratorium kunt zien. Die economische blik werd veel helderder door naar de geschiedenis te kijken.'

Dus om beter te begrijpen hoe het communisme als economisch systeem werkt, plaats je het in de historische context in plaats van een hedendaagse vorm te bestuderen?

'Ja, maar daarbij geldt ook dat economie voor een groot deel psychologie is en in dat opzicht heeft het ook een belangrijk raakvlak met het vak geschiedenis. Het gaat in beide gevallen om vragen als: wat drijft mensen? Welke keuzen maken mensen en waarom? Dat laatste is volgens mij de hoofdvraag van de economie en dat zie je dus heel goed in de geschiedenis terug. In de manier waarop je die vakken aanleert zitten heel veel parallellen. Daarbij moet ik wel zeggen dat de didactiek van de geschiedenis veel verder ontwikkeld is dan die van



**'Een onderwerp al
Maar dat is ook no**

economie. Bij geschiedenis wordt veel meer didactisch onderzoek gedaan, het is ook veel breder.

Ik denk ook dat geschiedenis aan belang zou kunnen winnen door vaker die koppeling te leggen die economen altijd moeten maken: het opzetten van die economische bril.

Kijk, ik heb nooit aan leerlingen hoeven uitleggen waarom ze economie kregen en waarom het belangrijk was. Ik heb dat bij geschiedenis wel moeten doen.

Dat is misschien ook abstracter. Met een economische bril kun je makkelijk zeggen 'De VOC gaf aandelen uit, omdat ze daarmee meer dachten te verdienen'.

'De VOC kun je heel mooi vergelijken met een NV van nu. Door dat door te trekken naar nu krijgt de VOC veel meer betekenis. Dat herkennen leerlingen dan direct en ze zien het niet als iets van heel lang geleden dat je nu niet meer hebt. Hetzelfde geldt voor Lodewijk XIV en de manier waarop hij de overheidsfinanciën regelde. Hij moest meer belastingopbrengsten krijgen, omdat hij met tekorten kampte. Dat overheidstekort speelt nu weer.'

Maar je hebt nu geen adel en geestelijkheid met voorrechten die vrijgesteld werden van belasting.

'Dat klopt. De historische context verschilt natuurlijk, maar de problemen en de keuzes die mensen maken en

moeten maken zijn wel van elke tijd. Ook toen was het zo dat een koning maar een keer zijn geld uit kon geven en ook toen was het zo dat hij daarvoor moest overleggen met een volksvertegenwoordiging. Ook Lodewijk XVI riep de Nationale Vergadering bij elkaar.'

En dan bijvoorbeeld de WIC. Die deden in slavenhandel. Dat is economisch heel goed te verklaren, maar bij geschiedenis moeten leerlingen dan leren inzien dat mensen daar toen op een andere manier tegenaan keken.

'Ja, maar bij economie is standpuntbepaling en je kunnen inleven in verschillende standpunten ook een vaardigheid die van je verwacht wordt. En ook daar zie je dat het eigenlijk hetzelfde is als bij geschiedenis. Leerlingen hebben vooraf vaak niet voldoende het idee waarover economie nu precies gaat. Ze denken vooral aan geld, een manier om snel rijk te worden. Maar dat idee van mensen moeten altijd keuzes maken zit er niet in. Dat is pas na een grondige herziening van het programma een aantal jaren geleden centraler komen te staan. Daarop zijn de kernconcepten nu veel meer afgestemd.'

Meer M&M dan wiskunde?

'Ik denk dat er op dit moment een tendens is waarbij je aan de ene kant meer richting gedragswetenschappen en psychologie gaat. Daarnaast zie je ook steeds meer boven tafel komen dat economie een menswetenschap is. Daarom past het goed in de gammahoek.

Het gaat echt over die keuzes en wat mensen drijft. Als je natuurkunde hebt, dan weet je dat als je een steen omhoog gooit, dat die naar beneden valt. Die wetmatigheid zie je dus niet bij economie. Op die manier werken die modellen echt niet.'

Maar als je bij economie leert hoe je de prijselasticiteit van de vraag moet uitrekenen, dan leer je toch juist wel door in een berekening een voorspelling te doen? Als de prijs zoveel verandert, zal de vraag naar het product zoveel veranderen.

'Nou is het mooie bij elasticiteit dat je een belangrijke voorwaarde stelt. Dat is dat alle andere factoren gelijk blijven. Wat nu het grote probleem is met economische modellen, is dat je in werkelijkheid zoveel factoren hebt, dat je er altijd wel eentje vergeet. Die man van 'Barings Bank' in Singapore was een meester in het voorspellen. Dat ging heel lang goed, totdat hij in zijn berekeningen de aardbeving in Kobe, Japan in de jaren negentig niet had meegenomen. De bank ging daarna failliet. En dat komt dus omdat het om menselijk gedrag gaat. Daar zijn zoveel variabelen op van toepassing dat het uiteindelijk niet in een model te vatten is.'



...ensioen lijkt me heel moeilijk. ...er weg voor mij...'

Over het leergebied. Heb je daar voor jezelf een beeld bij?

‘Ik vind een paar dingen belangrijk bij het leergebied. Ten eerste moeten we ons gaan bezighouden met de vraag: wat verwachten we nu eigenlijk van de leerling die les heeft gehad in een leergebied? Bovendien moeten we onderzoek doen of dit eigenlijk wel is wat we willen. Tot nu toe is in mijn ogen vakoverstijging meer een kwestie van een geloof dan van een wetenschap. Ook moet je stilstaan bij je doelstelling van onderwijs. Kijk, je wilt leerlingen iets meegeven waarmee zij zichzelf kunnen redden in drie rollen: de rol van de consument, als onderdeel van de producent en als burger. Het is voor mij nog maar de vraag of dat door die vakkenintegratie wordt gestimuleerd. Niet omdat ik negatief wil doen, maar ik weet het gewoon niet.’

Hebben jullie dan veel contact met de tweedegraads opleiding? In het tweedegraads gebied wordt inmiddels veel met mens en maatschappij gewerkt.

‘We hebben laatst een miniconferentie gehad om te zien wat er in het tweedegraads gebied gebeurt. Daar kreeg ik de indruk dat je op de meeste opleidingen aan de ene kant die leergebieden in ontwikkeling ziet, maar aan de andere kant ook de traditionele vakken. Volgens mij hinkt men daar dus ook nog heel erg op twee gedachten. Het is nog erg zoeken allemaal en er is ook nog maar heel weinig materiaal over die vakkenintegratie. We komen niet veel verder dan wat je bij een van die vakoverstijgende methoden ziet: die neemt geschiedenis als leidraad. Dan kom je bij de Romeinen en dat is mooi, want dan heb je Pompeï en dan doen we meteen aardrijkskunde en vulkanisme. Tja, dan heb je volgens mij geen vakintegratie.

Nou moet je wel goed bedenken dat je didactisch-pedagogisch uitgangspunt in het tweedegraadsgebied echt anders is. De benadering van een leerling is anders, er zijn andere verwachtingen, andere uitgangspunten. Dat is natuurlijk heel belangrijk voor het vormgeven van vakken of leergebieden.’

Hoever kun je terug?

Met 4-hava gaan we naar het scheepvaartmuseum in Amsterdam in het kader van de VOC en de Gouden Eeuw. Wat gaan we door doen zodat beide vakken goed uit de verf komen?

‘Nogmaals: de VOC is een mooi voorbeeld. Het is de eerste NV: een groep mensen met geld en die wilde daar iets mee doen. Als we dat individueel gaan doen, wordt dat niets en als we het gezamenlijk doen, kunnen we echt iets opzetten. Dat is al een heel economische kijk.’

Maar herkennen leerlingen de NV dan ook in een modern voorbeeld?

‘Bij zo’n voorbeeld is in de economiedidactiek de briefing belangrijk. Dat betekent dat je met elkaar bespreekt wat zo’n voorbeeld nu eigenlijk betekent. Je moet samen met de leerlingen loskomen van de context, zodat je de theorie ook in andere situaties herkent. De crux is de overgang van het voorbeeld naar een concept: dat moet goed gaan. Dat kan aan de hand van nieuwe voorbeelden en die moet je dan ook weer oefenen. Pas dan gaat de theorie bij leerlingen werken. Dus als je een keer naar het museum gaat en dan alleen daar zegt dat er ook iets is dat met economie te maken heeft, werkt het natuurlijk niet.’

Is het dan voor economen niet veel makkelijker om een hedendaags bedrijf te nemen en zo de NV uit te leggen?

‘Ik denk dat daar die overgang van voorbeeld naar concept ook niet direct werkt. Je moet een begrip inslijpen en dat kan best met een historische context als uitgangspunt. Het gaat vooral over het vervolg.’

Als scholier leerde ik bij economie over de economische uitgangspunten van Keynes. Dat werd verder niet gekoppeld aan de tijd waarin hij leefde. Levert het voor leerlingen en docenten meer op als je dat wel zou doen?

‘Daar moest ik ook vaak aan denken als ik dat aan een klas uitlegde. Ik denk het uiteindelijk wel. Bijvoorbeeld: een typisch Keynesiaans begrip is de *multiplier*. Dat begrip behandel je altijd alleen in het kader van een economische recessie. Als dan de overheid een beperkt bedrag jaar na jaar in de economie pompt dan zie je dat de economie veel meer groeit dan het bedrag dat erin gestopt wordt. Het vermenigvuldigt zich. Ik heb heel lang niet goed begrepen waarom je dan ook niet leert of het omgekeerde waar is. Of als het een keer minder gaat met de economie en de overheid gaat bezuinigen, of dat dan ook zo werkt. Dat begreep ik pas toen ik meer over Keynes te weten kwam en de theorie in zijn tijd ging plaats. Hij had namelijk het probleem dat er een economische crisis was en hoe je dat moest oplossen op een niet klassieke manier, want dat zou het alleen maar erger maken. Keynes brak dus met de destijds geijkte manier van denken. Dat weet je eigenlijk alleen maar als je de historische context kent. Dus ja, het is uiteindelijk beter als docenten dat aan hun leerlingen zo kunnen uitleggen.’

Stelling: als je de maatschappelijke context van economie goed wilt begrijpen, moet je uitgaan van de

moderne tijd. Als je economische begrippen in eerdere perioden plaatst, worden het anachronismen.

'Dat is een goede vraag. Tot hoever kun of moet je teruggaan? Vandaag hadden we het op de opleiding over absolutisme. Als je dat begrip duidelijk maakt, kun je het dan ook op Robert Mugabe plakken? Ik denk het wel. Het is een begrip van een paar eeuwen oud, maar dat kun je wel op een modern voorbeeld van toepassing laten zijn. Leerlingen hebben dan immers een goed beeld bij wat absolutisme is.

Het ontstaan van middeleeuwse steden is puur een economisch principe. Namelijk: je gaat daar bij elkaar zitten waar je schaalvoordelen kan krijgen. Het economisch begrip schaalvoordelen kun je juist heel goed uitleggen aan de hand van het ontstaan van een middeleeuwse stad.'

Valkuil

We hebben het tot nu toe alleen nog over algemene economie gehad. Hoe zit het eigenlijk met handelsrekenen en 'management en organisatie'?

'In de wetenschap zie je dat bedrijfseconomie en algemene economie steeds dichterbij elkaar toe komen. In de algemene economie leunen wij eigenlijk steeds meer op de micro-economie. Dat is de basis en daardoor wordt het onderscheid met bedrijfseconomie steeds minder groot. In mijn idee is het dan ook zo dat er veel meer overeenkomsten tussen M&O en economie zitten dan verschillen. En dat betekent dat je bepaalde begrippen en concepten ook historisch kunt laten zien. Overigens hebben we aardrijkskunde ook nog helemaal niet genoemd en dat sluit ook erg goed aan bij economie. Het is minstens zo waardevol om begrippen in een andere ruimtelijke context te leren kennen.'

Wat zijn nu de belangrijkste didactische aandachtspunten om tot een 'leergebieddidactiek' te komen?

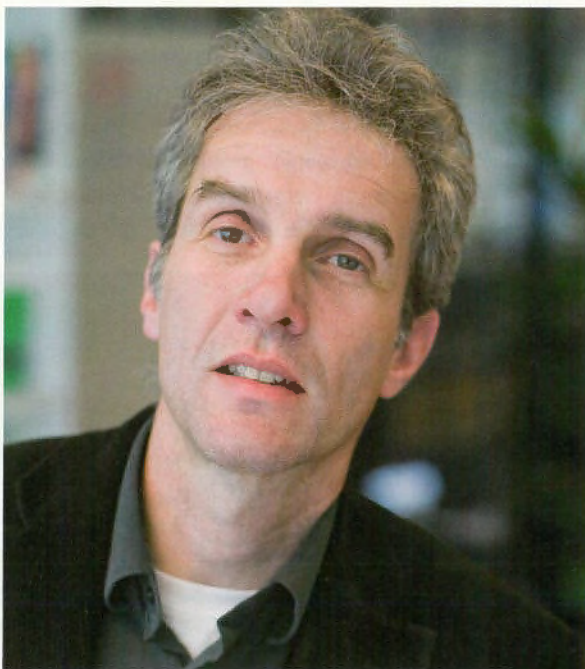
'Ik zou het goed vinden als er een soort lector of hoogleraar zou komen voor die vakintegratie met een onderzoeksgroep. Het expertisecentrum heeft tot nu toe meer beschrijvend onderzoek gedaan om te kijken wat er nu allemaal is. We hebben nog niet geanalyseerd hoe dat precies uitpakt.

Ooit hebben we bij het KPC geprobeerd mens- en maatschappijconcepten te maken. De begrippen van de verschillende vakken hebben we toen geprobeerd in samenhangende concepten te vangen. Dan kwam je op een concept als 'macht' uit. Toen had ik wel het idee dat je met dit soort concepten het leergebied zou kunnen invullen. Dat hebben we toegepast op Slash 21 in Lichtenvoorde. Het is nooit goed duidelijk geworden

waarom dat geen succes is geworden. Ik weet alleen dat docenten erg ontevreden waren over die concepten en dat men het idee had dat er te weinig kennis werd opgedaan. Ik heb weleens gedacht of het misschien zo was dat men daar in de valkuil van de jaren tachtig gelopen was om alles in thema's te vatten. Dat je dan echt het idee krijgt dat Lodewijk XIV, Napoleon en Hitler op een hoop te gooien zijn, want die deden een beetje dezelfde dingen. Daar zou je meer onderzoek naar moeten doen: hoe die begrippen werken. Voor mijn gevoel heeft het uitgangspunt op die school nooit goed de kans gekregen.'

Is er een economisch begrip dat je helemaal niet aan de geschiedenis kunt koppelen?

'Wat misschien moeilijk wordt, is een begrip dat in de nieuwe concepten terug gaat komen: levensloop. Na het werkende leven heb je nog twee fases: eentje waarin je heel oud bent en nog maar weinig kan en daarvoor ben je al wel met pensioen, maar kun je nog van alles. Dat is echt een verschil met vroeger. Dan kun je de geschiedenis dus niet gebruiken om de parallellen te laten zien, maar eerder de verschillen. Een onderwerp als pensioen lijkt me heel moeilijk. Maar dat is ook nog ver weg voor mij...'



'Menselijk gedrag is niet in een model te vatten'

De verlichting in Haarlem

TWEEDEKLASSERS SCHRIJVEN EEN GIDS VOOR HET TEYLER'S MUSEUM

Op het lyceum Sancta Maria in Haarlem is het tweede-klas-project een begrip. Een groot aantal vaksecties brengt hier die zaken onder die volgens het curriculum wel verplicht, maar in de reguliere lessen lastig in te passen zijn. De sectie geschiedenis brengt een bezoek aan het Teylers Museum om de betekenis van de verlichting te illustreren. Sinds enkele jaren wordt hierbij samengewerkt met de secties natuur- en scheikunde.

Teylers Museum is het oudste openbare museum in Nederland; het opende zijn poorten in 1784. De 'Boeck en konstzael', ook wel ovale zaal genoemd, de kern van het museum, kon worden gesticht uit de formidabele nalatenschap van Pieter Teyler van der Hulst, een Haarlemse doopsgezinde textielfabrikant, die bij leven

een brede verzameling op het terrein van kunsten en wetenschappen aanlegde. Zijn erfgenamen, de heren directeuren, lieten er een zaal voor bouwen en besloten de nogal willekeurige collectie deels te verkopen en deels uit te breiden. De vermaarde natuurkundige Van Marum was de drijvende kracht achter deze op-

merkelijke collectievorming, die behalve een groot aantal natuurwetenschappelijke instrumenten en specialistische tijdschriften ook dubieuze zaken omvat als 'het topje van de Mont Blanc' en de zogenaamde 'Lügensteine', valse fossielen...

Foto Kees Hageman



Erik Lips is historicus en kunsthistoricus en doceert geschiedenis aan Lyceum Sancta Maria te Haarlem. Samen met collega Marian Heesen (gs) en oud-collega Fems Alkemade (na) is hij verantwoordelijk voor het verlichtingsproject in zijn huidige vorm.



De oudste banden tussen het Teylers Museum en Lyceum Sancta Maria dateren van de vroege jaren negentig, toen - in aanloop naar de verwachte vakkenintegratie van de Tweede Fase - een groot project voor 4-vwo werd georganiseerd. Alle vakken deden mee en Teylers' leverde toegang tot archief, bibliotheek, educatief paviljoen en de collectie. Centraal thema werd de verlichting. Dit project werd het begin van een plezierige samenwerking, die nu alweer de nodige jaren vorm krijgt in het vakoverstijgende project voor de tweede klassen 'De verlichting in Haarlem'.

Activerend museumbezoek

De collectie van Teylers, alsmede de eerbiedwaardige ambiance van dit museum, is op zich al in staat om tweedeklassers het idee van 'lang geleden' te suggereren. De ovale zaal maakt elk jaar op leerlingen een diepe indruk. Daar staat tegenover dat de veelal achter glas geëxposeerde natuurkundige instrumenten, voorzien van authentieke maar voor tweedeklassers slecht leesbare bijschriften, onmiskenbaar een grote afstand scheppen tussen leerling en onderwerp. Op verschillende manieren hebben we geprobeerd deze kloof te dichten. Leerlingen werken in groepjes en docenten of suppoosten geven desgewenst uitleg. In groepjes van twee of drie volgen leerlingen een route door het museum. Aangezien we met twee klassen tegelijk door het museum gaan, hebben we twee tegengestelde routes ontworpen. Tempoverschil tussen de groepjes zorgt voor een verdere spreiding van leerlingen over de zalen. In elke zaal maken leerlingen opdrachten die zijn uitgesplitst in G-vragen (geschiedenis) en N-vragen (die natuurkundige en scheikundige kwesties aan de orde stellen). Beide soorten vragen hebben een activerend karakter. Zo moeten de leerlingen voor geschiedenis bij binnenkomst steeds het interieur van de zaal gedetailleerd beschrijven en daarna ook de categorie tentoongestelde voorwerpen achterhalen: fossielen, mineralen, wetenschappelijke instrumenten et cetera. Vervolgens moeten ze uit elke zaal een voorwerp kiezen dat zij bijzonder vinden, of het meest kenmerkend voor de zaal. De N-vragen hebben vooral tot doel het vitrineglas tussen object en leerling 'weg te halen'. Door in elke zaal enkele kenmerkende instrumenten of andere voorwerpen uit te kiezen en daarover enkele vragen te stellen worden de leerlingen gedwongen op zoek te gaan naar de bedoelde zaken (al géén sinecure!) en daarna middels gerichte vragen de werking ervan te achterhalen. De resultaten noteren ze in hun routeblad; de antwoorden vormen het basismateriaal voor de uiteindelijke opdracht: een persoonlijke rondleidgids voor het Teylers Museum.



▽
Pieter Teyler
van der Hulst

Het routeblad

De geschiedenisopdrachten sluiten losjes aan bij hoofdstuk 3 uit deel II van de door ons gebruikte methode *Bronnen*, maar zijn naast elke onderbouwmethode te gebruiken. Wel is het gewenst voorafgaand aan het bezoek de hoofdstukken waarin de wetenschappelijke revolutie en de verlichting worden behandeld te hebben afgerond. De leerlingen bezoeken in totaal negen zalen of kabinetten. In de ovale zaal, de kern van het museum, krijgen de groepjes de volgende, van een kleine inleiding voorziene, opdracht:

'Dit is de oudste zaal van het museum. Hij werd gebouwd aan het einde van de achttiende eeuw, toen de neoklassieke stijl in de mode was. Hierbij namen de kunstenaars de klassieke kunst van de Grieken en Romeinen ten voorbeeld.'

1 Beschrijf de zaal.

* Hoe ziet de zaal eruit?

* Hoe is de zaal ingericht?

* Waaraan zie je dat de zaal in neoklassieke stijl is gebouwd?

* Wat zie je boven op de kasten op de eerste verdieping?

* Wat wordt er in deze zaal getoond?

2 Kies nu een object waarvan je vindt dat dit het mooiste, het meest bijzonder of meest kenmerkend is voor deze zaal.

* Beschrijf en teken dit object.

* Leg uit waarom jullie juist dit object hebben gekozen.

* Waarom denk je dat de mensen uit de verlichting dit object interessant vonden?



De ovale zaal
Foto Kees Hageman



De natuur- en scheikundige vragen sluiten eveneens aan bij de lesstof van het tweede leerjaar en verwijzen daar ook naar. In dezelfde ovale zaal krijgen de leerlingen onder andere de volgende opdracht:

'In kast IV zie je een slinger. Aan het begin van de tweede klas heb je een verslag geschreven over de slingerproef. Eén van de conclusies was toen dat de slingertijd niet afhangt van de uitwijking van de slinger. De beroemde Nederlandse geleerde Christiaan Huygens had in de zeventiende eeuw al door dat dit eigenlijk niet waar is. Daarom voegde hij iets toe bij het ophangpunt van de slinger, waardoor de slingertijd wel altijd hetzelfde bleef.'

* Schets het ophangpunt van de slinger van Huygens.

De vragen zijn soms lastig en ook vinden de leerlingen het niet altijd makkelijk om het bedoelde instrument te vinden. Er zijn dus altijd tenminste twee docenten geschiedenis en twee docenten natuur- of scheikunde aanwezig. Het is dan wel zaak dat er steeds tenminste één docent is die in elke zaal en vitrine de weg weet. Het verdient dus aanbeveling de route 'voor te lopen' alvorens met uw school het museum te bezoeken.

Zaal X

Nadat de leerlingen de zalen doorlopen hebben treffen ze nog één opdracht aan:

'Deze zaal vind je niet in Teylers. Het is de zaal die jullie zelf mogen inrichten. Stel je voor: je legt een verzameling aan zoals een rijke achttiende-eeuwer. Maar in jullie zaal zijn de mooiste, belangrijkste, bijzondere dingen te zien uit ónze tijd. Overleg met je groepsleden welke dingen uit kunsten, wetenschappen, natuur en cultuur hiervoor in aanmerking komen. Kies uit elke categorie een voorbeeld.'

Beschrijf de zaal (verzin een naam!)

- Hoe ziet de zaal eruit?
- Wat staat erin?
- Leg per object uit waarom het door jullie tentoongesteld wordt.

Bij deze opdracht kunnen leerlingen ook wel wat hulp gebruiken, zeker als we willen voorkomen dat elke zaal X de 'zaal van televisie en computer' komt te heten en deze voorwerpen ook centraal staan.

Afronding en beoordeling

Elk groepje maakt, op basis van hun aantekeningen en schetsen van hun eigen voorkeuren in de diverse zalen en kabinetten, een gids voor Teylers Museum. Een aantal gerichte, stapsgewijze opdrachten helpt hen hierbij. Ook zaal X krijgt in deze gids een plek. De slotopdracht is reflectief: leerlingen geven antwoord op de vraag of zij het eens zijn met het verlichtingsideaal dat kennis en begrip kunnen bijdragen aan de vooruitgang van de samenleving. De gids wordt beoordeeld bij het vak geschiedenis. De N-vragen worden door de sectie natuurkunde besproken en beoordeeld.

Docenten en leerlingen beleven elk jaar veel plezier aan het verlichtingsproject, en daar blijft het niet bij: het soms wat bedaagde publiek van Teylers Museum meldt ons veelvuldig dat het toch zó geweldig is te zien dat 'de jeugd' tegenwoordig nog steeds wat leert...

Het complete lesmateriaal is te downloaden op www.vgnkleio.nl



CHARLES LEWINSKY, *HET LOT VAN DE FAMILIE MEIJER*.

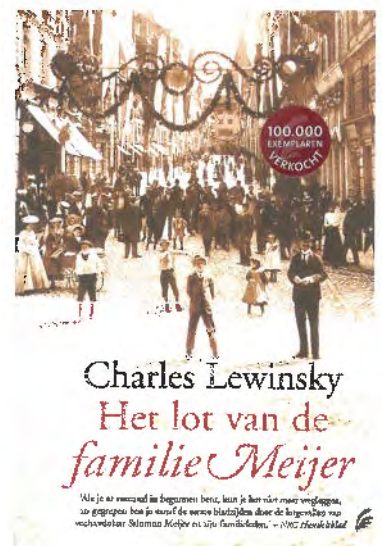
(SIGNATUUR: UTRECHT 2007) 667 BLZ., PRIJS € 19,95.

Een roman over een joodse familie in Zwitserland. Eigenlijk is het toeval dat de roman in Zwitserland speelt, al is de schrijver Zwitser, want het boek is vooral een roman over het lot van het jodendom in continentaal Europa in de periode 1871-1945. Dat de familie voor het grootste deel in Zwitserland woonde, zorgt er wel voor dat er verhoudingsgewijs veel overlevenden zijn en dat er sprake is van een open einde, in de zin dat er nog sprake is van een toekomst. Waarom is dit boek een *bestseller* geworden? Het interessante is het pan-Europese karakter van het boek. Het beschrijft een wereld van voor het IJzeren Gordijn. Waarschijnlijk was er toen meer sprake van een in cultureel opzicht verenigd Europa dan nu. Verder is *Het lot van de familie Meijer* in literair opzicht goed geschreven. De dialogen zijn geestig, komen authentiek over en de menselijke zwakheden komen ruim aan bod. Burgerlijk geroddell verkoopt altijd goed zou je

oncrbiddig kunnen zeggen. Wat ik mis is een notenapparaat en een paar kaarten van het veranderende Europa in deze periode. Maar het is ook geen wetenschappelijke editie maar een historische roman met een joodse achtergrond. De verklarende woordenlijst is nuttig, maar onvolledig. Verhaaltechnisch is de figuur van oom Melnitz, alias de 'wandellende jood', symbool voor het altijd terugkerend antisemitisme, het meest aansprekend. Hij is als een doos van Pandora, een commentator met - ongewenste - scherpe observaties en historisch besef, die aan het geweten van de hoofdpersonen blijft knagen, vooral als ze denken dat het goed gaat en niemand ze meer als jood zal herkennen. Dat historisch besef moet de lezer dan al wel hebben, want er wordt veel verwezen naar historische gebeurtenissen die bekend worden verondersteld. Antisemitisme heeft twee gedaanten. De ene is zuiver xenofob, de tweede is de angst

voor culturele en religieuze onafhankelijkheid (bijvoorbeeld van het christendom of de islam) ofwel het anti-judaïsme. Door de eeuwen heen is de eerste, vaak economisch gemotiveerde vorm, in tijden van oorlog en tegenspoed vaak misbruikt door de samenwerkende religieuze en wereldlijke autoriteiten. Toen er na de Franse revolutie in grote delen van Europa een scheiding tussen kerk en staat ontstond, kon de joodse emancipatie pas werkelijk van de grond komen. Dit leidde echter ook tot een veranderende en verminderende religiositeit van joodse zijde, het ontstaan van ondermeer de liberale gemeente en de opkomst van het socialisme en het zionisme. Dit werden wederom bronnen van antisemitisme. Ik lijk oom Melnitz wel!

Dirk Erdman



CITROEN, D. EN MENDEL, R. *EEN VERHAAL UIT DUIZENDEN, KLEINKINDEREN OVER DE ERFENIS VAN DE SHOAH*.

(BOOM/INTERACT: AMSTERDAM, 2009), 152 BLZ., PRIJS € 19,50.

In *Een verhaal uit duizenden* worden negen verhalen van Nederlands joodse overlevenden van de Holocaust beschreven en van commentaar voorzien door hun kleinkinderen. De grootouders zijn stuk voor stuk fascinerende persoonlijkheden die veelal zakelijk hun leven beschrijven tijdens de oorlog. Over het algemeen waren ze kind of puber

toen de Duitsers Nederland binnenvielen. Een aantal grootouders vertelt over familieleden die zichzelf na de inval onmiddellijk van het leven beroofden. Het was volstrekt duidelijk dat er vreselijke gebeurtenissen aan zaten te komen, maar het klinische vergassen had niemand van te voren bedacht. Het verbijsterende trauma van

een concentratiekamp was dat eenieder voor zich als een 'dier' moest proberen te overleven. Vervolgens kwamen de overlevenden er aan het einde van de oorlog achter dat hun hele familie vaak in haar geheel was omgekomen en het leven van voor de oorlog voor altijd voorbij was. Leny Bocken-Velleman vertelt bijvoorbeeld dat ze nooit

met iemand over haar jeugd kon praten omdat niemand meer leefde in de buurt waar ze gewoond had.

's Nachts, als ik niet kan slapen, ga ik hardop de namen lezen van mijn vermoorde broer, ouders, ooms, tantes, neefjes en nichtjes. Zo val ik in slaap.'

De houding van de grootouders jegens hun eigen kinderen was meestal die van 'er niet te veel over praten en probeer iets van je leven te maken'. Jaap van Meekren, de bekende journalist, voedde zijn kinderen wel op als

moffenhaters die 's avonds de uitgegraven ligkluilen op het Noordzeestrand van Duitsers die op vakantie waren moesten kapot trappen. Uiteindelijk kocht de familie Van Meekren een huisje in de bossen om de Duitsers te ontlopen.

Nu de overlevenden oud zijn geworden is de tijd gekomen om hun verhaal te vertellen. Hun kleinkinderen zijn al jonge volwassenen en zij vormen in het boek de verbinding met het heden. Zij vertellen wat de gevolgen op het gezinsleven zijn geweest als een grootouder in een kamp heeft gezeten of ondergedoken is geweest. Op initiatief van de Amerikaanse filmregisseur Steven

Spielberg hebben overlevenden van de Holocaust in de jaren negentig wereldwijd hun levensverhaal op film vastgelegd. In Nederland namen duizend getuigen van de Tweede Wereldoorlog deel aan dit project. *Een verhaal uit duizenden* is uit dit project samengesteld. Achterin het boekje zit een dvd waarop de negen overlevenden hun verhaal vertellen. Dat is ideaal bronmateriaal om in de klas te laten zien: één verhaal duurt ongeveer tien minuten en persoonlijk vond ik ze veel meer indruk maken dan de corresponderende teksten in het boek.

Joke Noordstrand



MARTIN BOSSENBOEK, REINIER DEINUM E.A. (RED.), *HET GEHEUGEN VAN NEDERLAND. DE TWINTIGSTE EEUW IN 101 MARKANTE BEELDEN.*

(Bf) BAKKER/KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK/HET GEHEUGEN VAN NEDERLAND: AMSTERDAM/DEN HAAG 2006), 220 BLZ., PRIJS € 19,95.

Op het omslag staat een foto van de watersnoodramp in 1953 waarbij een groep mannen zandzakken staat te vullen. In die groep staat een man in een keurig donker pak en de rest is in werkkleding. Sommige arbeiders

hebben een sigaret in de mond, waaruit je mag afleiden dat de situatie ontspannen is. De zee is een schuimende modderpoel en er is nergens mechanische apparatuur te zien. Huizen en molens staan nog aan de dijk, iets wat je na de Deltawerken niet meer zult aantreffen. Kortom een prachtig tijdsbeeld. *Het geheugen van Neder-*

land staat vol met herkenbare beelden uit het verleden, prettig chronologisch geordend van 1900 tot 2000. De redactie heeft geprobeerd om met minder bekende beelden opvallende ontwikkelingen, of bijzondere gebeurtenissen te memoreren.

In eerste instantie vraag je jezelf af wat de toegevoegde waarde van het boek is, behalve dat het een deel van de collectie van de gelijknamige website laat zien. Niets is immers eenvoudiger dan de website www.geheugenvan-nederland.nl aan te klikken en zelf op zoek te gaan naar interessante afbeeldingen die ook daar goed gerubriceerd zijn. De toegevoegde waarde van de papieren uitgave zit in de beschrijvingen die

gemaakt zijn door de medewerkers van de KB. Zoals die bij de foto van het standbeeld van Naatje op de Dam uit 1910: 'Dat is naatje', is een echt Amsterdamse uitdrukking voor 'Dat is waardeloos, klote'. Naatje was vroeger ook een gewone meisjesnaam, afgeleid van Catherina. De bekendste Naatje is Naatje van de Dam, het nationaal monument dat van 1856 tot 1914 op het bekendste plein van Nederland te vinden was. Al snel na de oprichting noemden de Amsterdammers het beeld liefkozend en spottend Naatje Eendracht, later gewoon Naatje.' Vervolgens wordt verteld waarom en hoe het beeld is gemaakt (ter herinnering aan de Tiendaagse Veldtocht



tegen de Belgen in 1831) en hoe het uiteindelijk met Naatje is afgelopen. Ze was van zandsteen gemaakt, werd uiteindelijk verwijderd en haar resten kwamen in het Stedelijk Museum terecht. Kortom, een mooie bron bij

de geschiedenislessen. Verrassend is wel dat ook onderwerpen besproken worden die niet uit de twintigste eeuw komen. Bij het jaar 1919 vind je bijvoorbeeld een prentbriefkaart van Spinoza waardoor met een omweg de

zeventiende-eeuwse filosoof besproken wordt, net als bijvoorbeeld de tulpengekte die beschreven wordt aan de hand van een botanische plaat uit 1903.

Joke Noordstrand

LAMBERTHE DE JONG, *DE VROUW IN NEDERLAND, HAAR EIGEN GESCHIEDENIS IN MEER DAN 100 VERHALEN*. (VAN GEMEP, AMSTERDAM, 2007) 360 blz., € 19,90.

Op het gedeelde omslag zie je op de bovenste helft een eigentijdse foto van een vlotte jonge meid met een laptop en op de onderste helft een zwart-wit afbeelding uit de jaren zestig van een secretaresse met veel haarlak, die driftig achter een zware typemachine aan het werk is.

Lamberthe de Jong heeft meer dan 100 verhalen over vrouwen die de afgelopen 2000 jaar in Nederland woonden samengesteld uit brieven, dagboeken en andere egodocumenten. Bij ieder verhaal schreef ze een korte inleiding zodat je de situatie gemakkelijk in de juiste historische context kunt plaatsen. Bij enkele korte verhalen die zich afspelen in de vroege middeleeuwen, zoals bijvoorbeeld *Mislukte moord door een heidense oma* (700 na Christus), werkt dat wel eens storend omdat de gebeurtenis dan al verklapt wordt en het

verhaal niet meer spannend is. Naarmate het boek vordert en de verhalen ook langer worden is het juist prettig. Een groot deel van de verhalen is onbekend en geven vaak een verrassend tijdsbeeld. Juist de gebeurtenissen van vrouwen die een bescheiden leven hebben geleid, spreken zeer tot de verbeelding. Zoals een stukje uit het verslag van Marie Deurloo, die in de crisisjaren trouwde en kinderen kreeg: 'In juni '35 werd de eerste geboren. Ik lag in de bedstee toen de dokter kwam. Zo'n bevalling kostte geld en er was toen nog geen ziekenfonds die dat voor je betaalde. Ik wist dat hij meestal twaalf gulden vijfzig vroeg en soms – bij arbeiders – een tientje. En ik had maar een tientje kunnen sparen.' Een aantal verhalen over Indië, Aletta Jacobs of de ontruiming van het Apeldoornse Bosch, is bekend maar blijft boeiend.

Het is een heerlijk boek om af en toe eens in te bladeren en te genieten van de gebeurtenissen die vrouwen in die tijd meemaakten. Het bevat weezinwekkende verhalen van meisjes die op een nonnenkostschool zaten en begonnen te menstrueren, maar vertelt ook hoe het was om als huisvrouw (Kathie Somerwil) te studeren en te promoveren. En dan de werkgroep 'Flinke meisjes, lieve jongens' die in de jaren tachtig in de stad Groningen tot doorbreking van de rolpatronen probeerde te komen. *De vrouw in Nederland*, is zeer toegankelijk geschreven en mijns inziens ook geschikt om door leerlingen in de Tweede Fase gebruikt te worden.

Joke Noordstrand



THOMAS LEEFLANG, *SPOOKFEESTEN: DE RIJKSPARTIJ DAGEN VAN DE NSDAP IN NEURENBERG*. (UITGEVERIJ ASPERT SOESTERBERG, 2007), 142 blz., € 18,95.

Filmde Leni Riefenstahl in 1934 voor *Triumph des Willens* nu gewoon wat zij zag? Of werden de Rijkspartijdagen speciaal zodanig geregisseerd dat er een

film van gemaakt kon worden? Wie Thomas Leeblings boek over de Rijkspartijdagen leest, weet het. Van 1933 tot 1939 was Neurenberg in september het

middelpunt van het Derde Rijk als daar de partijdagen van de NSDAP gehouden werden. De geboortestad van onder meer Albrecht Dürer en Veit Stoss

was in de loop van de negentiende eeuw uitgegroeid tot het centrum van de Duitse cultuur. Wagners *Die Meistersinger von Nürnberg* liet voor Hitler weinig twijfel op de vraag waar hij zijn partij het beste aan zijn volk kon vertonen.

De NSDAP begon een beetje terughoudend met het organiseren van een jaarlijks congres voor de partijleden. In de jaren twintig werd er wat gemarcheerd door München en waren er feestreides in de *Hofbräukeller*, maar Hitler en zijn trawanten behoorden toen nog niet tot de gevestigde politieke orde. In veel steden had hij een spreekverbod als gevolg van zijn mislukte coup in 1923. Pas vanaf het einde van de jaren twintig, als *Gauleiter* Julius Streicher de partijdagen naar Neurenberg haalt, begint het wat te worden. Al leek er

toen nog geen traditie te ontstaan, want tussen 1930 en 1933 viel de partij ten prooi aan interne spanningen en vetes en werden er helemaal geen partijdagen georganiseerd. Vanaf 1933 verandert dat. Hitler is dan Rijkskanselier, de onbetwiste partijleider van de grootste partij van het land en weldra de enig toegestane. In september wordt de overwinning gevierd met de *Reichsparteitag des Siegens*. De eerste

partijdagen nieuwe stijl, zoals ze er tot 1939 uit zouden zien.

En die beschrijft *Leeftlang* een voor een. Daarbij geeft hij in zijn voorwoord wel een waarschuwing: *Spookfeesten* is geen boek om in een keer uit te lezen, de partijdagen 'verliepen immers allemaal volgens hetzelfde regiem.' (blz. 9).

Honderdduizenden toeschouwers en deelnemers trekken richting Neurenberg. De stad barst een week lang volledig uit zijn voegen met talloze parades (SA, SS, *Hitlerjugend*, *Bund Deutscher Mädel*, *Reichsarbeitsdienst*), militaire demonstraties, hysterische toespraken in stadions of afgeladen theaters, eerbetonen aan oud-strijders uit de Eerste Wereldoorlog, operavoorstellingen en diverse optredens van de Führer zelf.

In *Spookfeesten* lezen we niet alleen over het verloop, maar ook over de gehele machinerie achter deze enorme evenementen. De *Organisationsleitung Reichsparteitag* van de NSDAP onder leiding van Robert Ley en de *Parteitagsreferat* van het stadsbestuur van Neurenberg waren het hele jaar bezig met de voorbereidingen en uitvoer van de partijdagen. Alle propagandatechnieken waarvan de nazi's zich bedienden werden tijdens deze week ingezet. De *Reichsparteitage* waren de hartslag van de NSDAP, stelt Leeftlang. Een overtreffende

trap van groots en meeslepend waardoor de thuisblijvers het gevoel kregen werkelijk iets gemist te hebben en de deelnemers nog het hele jaar konden teren op hun herinneringen aan de saamhorigheid tijdens de vaandelop-tochten en vuurwerken.

Over de partijdagen was er in Nederland nog niet zoveel verschenen. Het ging hoogstens om wat verwijzingen als het over Leni Riefenstahl ging. *Spookfeesten* vult daarmee een leemte op. Leeftlang baseert zijn beschrijvingen op verslagen uit de *Völkischer Beobachter* en (Duitse, Nederlandse en Amerikaanse) kranten uit die tijd. Aangevuld met fotomateriaal en verwijzingen naar eerder onderzoek over onderdelen die een rol spelen bij de partijdagen ontstaat een compleet beeld dat veel meer is dan een droge opsomming over verloop en opzet van deze mas-sabijeenkomsten.

Toch is het jammer dat het hierbij blijft. In die zin dat Leeftlang de partijdagen als geheel niet in een breder mediakader stelt. Is deze vorm van propaganda nu typisch nationaal-socialistisch of hebben de nazi's naar hartenlust gegrabbeld in een ton van technische mogelijkheden en historische voorbeelden? Antwoord op een dergelijke vraag had het beeld van de partijdagen in Neurenberg compleet gemaakt.

Daan Schuijt



RENÉ DESCARTES, *DE PASSIES VAN DE ZIEL*. VERTAALD, INGELEID EN VAN AANTEKENINGEN VOORZIEN DOOR TIEN VERBEEK (HISTORISCHE UITGEVERIJ: GRONINGEN 2008) 232 BLZ., PRIJS € 27,50.

RENÉ DESCARTES E.A., *EEN WARMTE OM HET HART. LIEFDESBRIEVEN AAN DESCARTES*. GRONINGEN (HISTORISCHE UITGEVERIJ: GRONINGEN 2008) 95 BLZ., PRIJS € 12,55.

Aan het fonds van de Historische Uitgeverij worden met

regelmaat vertalingen toegevoegd van belangrijke boeken

uit de wetenschapsgeschiedenis. Dit is zo'n boek: een

beschouwing van de hand van de zeventiende-eeuwse filosoof René Descartes, waarin hij zich begeeft op een terrein dat niet direct in lijn lijkt met zijn sterk rationele denken. De man die met *cogito ergo sum* de menselijke ziel en zijn denkvermogen losmaakte van het lichaam bespreekt in *De passies van de ziel* emotionele aandoeningen van die ziel als lichamelijke processen. Raar. Of, zoals vertaler Theo Verbeek noteert in zijn solide inleiding: 'Het primaire proces (van boosheid, liefde, haat etc.) lokaliseert hij (...) in het lichaam. (...) Dat staat op gespannen voet met het idee dat het lichaam een zuivere machine is, te vergelijken met een klok of een automaat – want wie zou zich een geëmotioneerde klok kunnen voorstellen?' Dit beeld van het lichaam als klok gebruikt Descartes meteen in het begin van zijn boek, wanneer hij zijn werkteurien afbakt. *De passies van de ziel* is opgebouwd uit een serie korte hoofdstukjes van vaak minder dan een bladzijde, die telkens worden ingeluid met pakkende titels (soms hele volzinnen). In hoofdstuk 6, *Wat het verschil is tussen een levend lichaam en een dood lichaam*, poneert Descartes dat de dood niet het resultaat is van psychisch falen; een lichaam sterft wanneer een orgaan het begeeft zodat de bewegingen spaak lopen zoals dat gaat bij een klok die vastloopt. In het vervolg schetst hij in detail de werking van het menselijk lichaam, en hier krijgen we een prachtige doorsnede van de stand van de wetenschap in de zeventiende eeuw. De ken-

nis die over is uit de klassieke oudheid wordt afgeschreven ten favoare van de resultaten die de empirische wetenschap heeft opgeleverd. Denk aan de prenten van Da Vinci en Vesalius – Descartes schrijft een eeuw later de bijbehorende teksten. De bloedbaan met zijn fijne vertakkingen is een belangrijk element van zijn passieleer. Descartes zet uiteen hoe de allerkleinste deeltjes van het bloed in de hersenen terecht komen. Dit fijne bloed vormt de *animale geesten* – het geestelijke is dus lichamenlijk. De fijne bloeddeeltjes bewegen zich met enorme vaart door het lichaam en sturen de gewenste lichaamsfuncties aan. Vice versa stroomt dit snelle bloed soms heel hard naar de hersenen onder invloed van een extern beeld (bijvoorbeeld door de gewaardwording van een gevaarlijk beest). Dan kunnen er passies ontstaan: angst, bijvoorbeeld, of moed. Het vrij technische en soms lastig te volgen verhaal van Descartes is intussen achterhaald. De waarde van dit boek ligt in de indrukwekkende volledigheid van zijn systeem, en in de vele mooie vignetten. Afwegingen over het verschil tussen 'begerende' en 'welwillende liefde' en definities of beschrijvingen van allerlei emoties (haat, liefde, droefheid, begeerte, weersin, spijt...) lopen uit in verklaringen van fysiologische processen: hoe men kan blozen van vreugde, hoe men van droefheid verbleekt (droefheid knijpt de toegangen tot het hart toe, het bloed vertraagt en koelt af) en over de oorsprong

van tranen. *De passies van de ziel* heeft met name wetenschapshistorisch belang. Tegelijk verscheen een eveneens door Theo Verbeek ingeleide en vertaalde 'liefdesbrief' van Descartes. In deze brief zette hij zijn theorie omtrent deze passie nog eens uiteen, en hij baseerde zich daarbij duidelijk op zijn grote werk over de *passions de l'âme*. Het is een aardige vondst om deze brief te laten beantwoorden door een aantal vrouwen uit de eenentwintigste eeuw. Hun antwoorden zijn reacties op fragmenten uit Descartes' brief. Door deze vorm wordt de tekst van Descartes automatisch geactualiseerd: zijn opmerking dat de liefde zich manifesteert als een 'warmte om het hart' brengt bijvoorbeeld Désanne van Brederode tot een biografische beschouwing over ouderliefde die een zekere literaire waarde vertegenwoordigt. Liefde voor een volk, liefde voor wetenschap, liefde voor God. De voorzeten van Descartes geven aanleiding voor uitgebreide bespiegelingen. De briefvorm ('waarde René') wordt daarbij, in weerwil van wat de ondertitel suggereert, niet altijd gchuldigd; sommige vrouwen schreven een essay. Dit bundeltje is een frisse toevoeging bij de uitgave van de *Passies*.

Siward Tacoma



JAMES
ET V
VANDE OORLOG IN DE
BOEKWINKEL

Henrik Eberle (red.), *Brieven aan Hitler; een volk schrijft zijn Führer* (Bruna, Utrecht 2008), 430 blz., € 29,95.

Henrik Eberle (Duits historicus, journalist en wetenschapper) publiceerde enige jaren geleden samen met Mathias Uhle 'Het boek Hitler', waarvoor hij vele tot dusver ongeëxploreerde bronnen uit Russische archieven raadpleegde. Die werden indertijd door het Rode Leger als oorlogsbuit naar Moskou meegenomen. Tijdens zijn speurtocht stuitte Eberle op tal van brieven die aanhangers van Adolf Hitler tussen 1925 en 1945 aan hun idool stuurden. Het zijn onder meer dankbetuigingen, gelukwensen of verzoekschriften. Veel auteurs vroegen de Führer om een bepaalde gunst. De geselecteerde brieven maken een directe inkijk mogelijk in de mentaliteit van de Duitsers. Velen zagen in Hitler de gedroomde Messias. Kennelijk werkte Hitlers charisma lange tijd: vanaf de tijd dat hij vrijkwam uit gevangenschap na zijn mislukte staatsgreep van 1923, tot diep in de Tweede Wereldoorlog. Toen werd de ban gebroken. De brieven - en antwoorden van Hitlers secretarissen - zijn door Eberle deskundig ingeleid en becommentarieerd. Voor ingewijden én voor leken bevat dit boek een belangwekkende bronnenverzameling.

Geraldien von Frijtag Drabbe Künzel, *Het geval Calmeyer* (Mets & Schilt, Amsterdam 2008), 335 blz., € 25,-

Een belangrijk aspect van de jodenvervolging in bezet Nederland was de vraag op grond van welke criteria de bezettingsautoriteiten bepaalden wie er 'Jood' was en wie niet. De Duitse jurist/ambtenaar Hans Calmeyer moest beslissen over bezwaarschriften die werden ingediend door of namens joodse Nederlanders die naar eigen zeggen ten onrechte als zodanig waren geregistreerd. Was deze exponent van het bezettingsregime nu wel of niet bewust een redder van mensenlevens? Zijn rol is door diverse historici uiteenlopend beoordeeld. In deze vlot geschreven biografie schetst de Utrechtse historica Geraldien von Frijtag Drabbe Künzel op grond van overvloedig bronnenmateriaal een indringend portret van Calmeyer en diens omgeving. In kort bestek lezen we over zijn depressieve jeugdijaren, zijn

juristencarrière, en hoe hij in 1941 in dienst trad van Kommissar Wimmer. Uitgebreid komen de jaren 1941-1945 aan bod, toen hij weldra gold als - vaak wispelturige - expert in 'Joodse aangelegenheden'. Het aantal joden dat door zijn toedoen werd 'geariseerd' blijft onduidelijk. Ook voor niet-vakgenoten een intrigerend boek.

James Holland, *Het verdriet van Italië. Het oorlogsjaar 1944-1945* (Ambo/Man-teau, Amsterdam/Antwerpen 2008), 622 blz., € 39,95.

Italië vormde in 1944-1945 een van de bloedigste strijdtonelen van de Tweede Wereldoorlog. Vanaf 1943 vochten geallieerde troepen daar tegen de Duitsers. Er stierven meer soldaten dan op andere fronten. Ook de burgerbevolking had het zwaar te verduren. Hele dorpen werden uitgemoord, veelal als vergelding voor aanslagen die partizanen pleegden op Duitse officieren. Over dit drama, door velen gezien als een 'side-show' van de grote gevechten van het oost- en het westfront, heeft de jonge, zeer productieve Britse historicus James Holland een lijvig boek geschreven. Hij raadpleegde tal van bekende en minder bekende archieven en interviewde talloze ooggetuigen. *Het verdriet van Italië* geeft een caleidoscopische aaneenschakeling van militaire vorderingen en tegenslagen, van aanslagen, verwoestingen, wraaknemingen en persoonlijke verzetsdaden. Kaartjes en foto's ondersteunen de tekst. De auteur plaatst telkens weer andere hoofdpersonen voor het voetlicht. Zijn betoog is opgedeeld in korte hoofdstukken, soms over maar drie of vier oorlogsdagen, zodat de grote lijn af en toe zoek is.

David Stafford, *Eindspel 1945. Zege, wraak, chaos en bevrijding* (Mouria, Amsterdam 2008), 640 blz., € 39,90.

De Britse historicus David Stafford (Universiteit van Edinburgh) heeft diverse boeken over de Tweede Wereldoorlog op zijn naam staan. In *Eindspel 1945* behandelt hij het eind van deze oorlog in Europa. Hij kiest drie cruciale maanden in 1945, tussen 20 april (Hitlers laatste verjaardag) en 16 juli (begin Potsdam-

Jan van Oudheusden is oud-hoofdredacteur van *Kleio*. Net als voorgaande jaren maakte hij een selectie uit zijn besprekingen voor NBO/Biblion.





conferentie). Door steeds te switchen van het ene naar het andere land (Duitsland, Oostenrijk, Italië, Nederland) schetst hij een portret van het geschonden werelddeel. Veel aspecten komen ter sprake: de desintegratie van het nazi-regime, de dood van Mussolini en Hitler, het opengaan van de concentratiekampen en de schok die dit teweeg bracht, de puin in de Duitse steden, arrestatie van misdadigers, de vluchtelingenstromen. Dit alles gezien door de ogen van tijdgenoten onder wie een Duitse vrouw, een Britse commando aan de Oostzeekust, een Amerikaanse soldaat in Italië, een Canadese officier in Holland, een Duits-joodse balling. Het boek is een meeslepende documentaire die de lezer de complexiteit van Europa anno 1945 laat voelen. Het kan een breed publiek aanspreken.

Ron de Vos, *De Beethovenfout. Gevangene van de nazi's* (Lemmens, Valkenburg 2008), 223 blz., € 17,95.

Edzard van Delden was aan het begin van de Duitse bezetting politiebeambte in Groningen. Een verzetsdaad bracht hem achter de tralies. Onder meer verbleef hij in de strafgevangenis van Scheveningen (het 'Oranje-hotel') en in het Huis van Bewaring te Amsterdam. Zijn doodvonnis werd omgezet in tuchthuisstraf. Later verrichtte hij dwangarbeid in Duitsland, onder meer in een kistenmakerij. Op basis van zijn dagboek aantekeningen schreef Ron de Vos een boeiend verhaal van de jaren (1942-1945) dat Van Delden ver van huis was. De lezer wordt zo deelgenoot van Van Deldens angstgevoelens, de gevangenisstraf, de strenge regels, de onbehouwen Duitse bevelen, en ook het gemis van zijn gezin, en de vele andere ontberingen die hij doorstond. De auteur schetst een boeiend, maar tevens betrekkelijk eendimensionaal portret van een braaf, dapper en diepgelovig mens, die ten slotte heelhuids terugkeert. Literatuurlijst of nadere bronnenverantwoording ontbreken; daardoor is verificatie of vergelijking met de situatie van lotgenoten moeilijk.

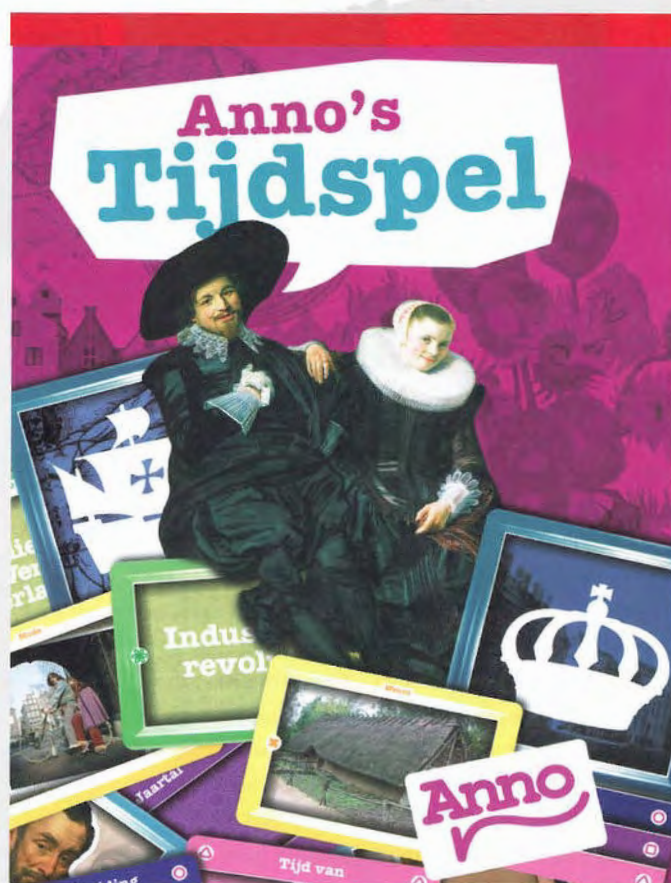
Marloes van Westrienen, *Dwangarbeiders. Nederlandse jongens tewerkgesteld in het Derde Rijk* (Contact, Amsterdam/Antwerpen 2008), 208 blz., € 22,95.

De onderzoekster Marloes van Westrienen (Universiteit van Amsterdam) verdiepte zich tijdens haar studie

culturele antropologie in het fenomeen 'Arbeitseinsatz'. Onder deze naam stelden de nazi's tijdens de Tweede Wereldoorlog miljoenen mensen uit de bezette gebieden te werk, aangezien veel Duitse mannen in krijgsdienst waren. Vanaf 1943, toen de 'totale oorlog' werd uitgeroepen, gebeurde dit steeds meer onder dwang. In 1944-1945 werkten er wel 8 miljoen buitenlanders in het Derde Rijk; 19 procent van hen overleefde de oorlog niet. Van Westrienen ondervroeg Nederlandse mannen die destijds in Duitsland hebben gewerkt. Van negen schetst zij - na een algemene inleiding - de ervaringen. Die lopen sterk uiteen, maar vertonen toch parallellen: zoals eenzaamheid, angst, ontredde bij bombardementen, en een problematische aanpassing aan het gewone leven na thuiskomst in naoorlogs Nederland. Uit de individuele levensverhalen trekt de auteur geen algemene conclusie voor de ongeveer 500.000 andere Nederlanders. Het blijven dus losse verhalen, die de tragiek van het laatste oorlogsjaar illustreren.

Hans Magnus Enzensberger, *De eigenzinnigheid van Hammerstein. Over de weigering van de hoogste Duitse militair voor Hitler te capituleren* (Cossee, Amsterdam 2008), 303 blz., € 26,90.

Dit boek van de bekende Duitse schrijver Hans Magnus Enzensberger is én een dramatische familiegeschiedenis én een relaas van het verborgen verzet van hoge officieren tegen de oorlogsplannen van Adolf Hitler. Centraal staat generaal Kurt von Hammerstein, telg uit een oud adellijk geslacht, anno 1933 chefstaf van het Duitse leger. Hammerstein vertrouwde Hitler niet, overwoog zelfs een staatsgreep, maar schrok daarvoor terug, bang voor een burgeroorlog. In 1934 trad hij terug. Twee van zijn dochters waren contactpersonen in dienst van de Komintern, de lange arm van Moskou. Het boek speelt in op geheime contacten tussen officieren van de legers van de Sovjet-Unie en de Weimar-Republiek (1920-1933), de politieke chaos in de crisisjaren, de impuls die uitging vanuit Berlijn op Stalins zuiveringen van het Rode Leger. Enige voorkennis is voor de lezer wel onontbeerlijk. Enzensberger baseert zich op memoires, familiedocumenten en gesprekken met nabestaanden. Een deel van deze meervoudige biografie is - intrigerend! - gegoten in de vorm van postume interviews met hoofdfiguren.



TIJDSPEL ANNO

Speciaal voor groep 7 en 8 en het vmbo ontwikkelde Anno het 'Tijdspeel'. Het doel van het Tijdspeel is om de kennis van de chronolo-

gie van de tijd en de grote lijnen en thema's van de geschiedenis spelenderwijs te vergroten.

In het spel verbinden leerlingen chronologie en

thema's met elkaar door kaarten op de juiste volgorde te leggen. Het spel bestaat uit basiskaarten (tijdvakken, jaartallen en periodes) en uitbreidingskaarten (themakaarten, canonkaarten, kenmerkende begrippen geschiedenis vmbo). Het Tijdspeel is een activerende spelvorm, waarbij chronologie centraal staat. Het spel is lesondersteunend en sluit aan bij de kerndoelen en methodes in het onderwijs. Leerkrachten kunnen het spel op verschillende manieren inzetten; bijvoorbeeld als toetsmethode, als introductie van een les, of als afsluiting van een hoofdstuk. Klassen kunnen het uitbreiden door bijvoorbeeld zelf kaarten te ontwerpen over hun eigen familiegeschiedenis. Voor het spel betaalt u alleen 5,- verzendkosten.

GRATIS GESCHIEDENIS VAN DE KVP

Het Katholiek Documentatie Centrum en het Dr. Schaeppmanfonds bieden aan: J.A. Bornewasser, *Katholieke Volkspartij 1945-1980*.

De geschiedenis van de KVP in twee kloeki delen van 689 en 778 pagina's. Tegen een vergoeding van slechts de verzendkosten (€ 7,-) is dit standaardwerk te bestellen bij het KDC, tel

024 - 361 24 57 of via info@kdc.nl. Ophalen is ook mogelijk. Het bezoekadres van het KDC is: Erasmuslaan 36 te Nijmegen op de eerste verdieping van de Universiteitsbibliotheek.

NU OOK VERKRIJGBAAR: SCHOOLTV-EXAMENSTOFBLOQS

De Schooltv-examenstofbloqs bij Ten Oorlog! vormen een interactieve examentraining voor gebruik op de pc, het digitale schoolbord of via de beamer. Met het digitale pakket van vier bloqs bereidt u uw eindexamenleerlingen klassikaal voor op het exa-

men. Uw leerlingen kunnen met de examenstofbloqs ook individueel aan de slag. De vier bloqs bestaan elk uit een Schooltv-aflevering van 15 minuten, uitleg in woord en beeld, oefenvragen en antwoorden. De Schooltv-examenstofbloqs sluiten volledig aan bij de Schooltv-serie Ten Oorlog! en de stofomschrijving voor dit

CSE-onderwerp. Prijs: € 6,95 voor vier Schooltv-examenstofbloqs (De Napoleonistische oorlogen, De Krimoorlog, De Frans-Duitse oorlog en De Eerste Wereldoorlog). Verkrijgbaar via schoolboekhandels Iddink en Van Dijk. Kijk voor informatie op:

www.schooltv.nl/tenoorlog-docent

LESPAKKET NIEUW-NEDERLAND: EEN HANDELSKOLONIE IN DE NIEUWE WERELD

Het jaar 2009 staat in het teken van 400 jaar betrekkingen tussen Nederland en Amerika. Henry Hudson ontdekte in 1609 het eiland Manhattan. De Nederlanders vestigden hier de stad Nieuw-Amsterdam. Deze stad zou uitgrocien tot het huidige New York. Met dit lesmateriaal staan we stil bij deze gebeurtenissen. Wat bewoog mensen ertoe een lange en gevaarlijke reis over de oceanen te maken? Waarom stichtten zij nederzettingen in de wildernis? Wie waren de mensen die in deze koloniën leefden? Het pakket bestaat uit full color lesboekjes en een uitgebreide docentenhandleiding met werkvellen en extra discussieopdrachten. Het materiaal is met name geschikt voor de derde en vierde klassen havo en vwo en is genoeg voor 4 tot 8 lessen. De lesinhoud sluit goed aan bij geschiedenis, maar leent zich ook uitermate om vakoversrijgend te worden aangeboden. Bij ieder hoofdstuk is een verdieping opgenomen met activerende werkvormen. Hierdoor is dit materiaal ook zeer geschikt voor projectwerken. Neem contact op met Maaïke Dingemans-Derix (m.dingemans@atlcom.nl of 070-363 94 95) of kijk op de website:

www.atlantischecommissie.nl

CARLA VAN BOXTEL BIJZONDER HOOG- LERAAR HISTORI- SCHE CULTUUR EN EDUCATIE

Op 20 februari jongstleden hield Carla van Boxtel haar oratie bij de aanvaarding van het ambt bijzonder hoogleraar Historische Cultuur en Educatie. Deze functie vervult zij aan de Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen van de Erasmus Univer-

siteit te Rotterdam. De leerstoel werd insteld in het kader van Erfgoed Nederland en mede mogelijk gemaakt door de Vereniging Trustfonds Erasmus Universiteit Rotterdam. In haar rede begon Van Boxtel met de sterke historische belangstelling die in Nederland momenteel heerst. Het 'vooroudergevoel', de nationale canon die talloze lokale varianten teweeg heeft gebracht en

de toegenomen aandacht voor cultureel erfgoed: het lijkt ideaal voor eenieder die zich bezighoudt met geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie.

Toch roept al die aandacht ook vragen en discussie op. Aan de ene kant richt die aandacht zich op het zoeken naar of in stand houden van een collectief geheugen. Betrokkenheid en subjectiviteit zijn daar belangrijke kenmerken van. Anderzijds is er de geschiedwetenschap waarbij waarheidsvinding en kritische methoden een rol spelen.

De vraag waar Van Boxtel zich op gaat richten is hoe nu geschiedenis en erfgoed - en dus geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie - zich tot elkaar verhouden. Welke verwachtingen zijn er met

betrekking tot erfgoededucatie? Wat is historisch leren en hoe kan erfgoed een bijdrage aan historisch denken leveren? Het onderzoek dat hieraan gekoppeld is, vindt plaats in het kader van het door NWO toegekende project *Heritage education, plurality of narratives and shared historical knowledge* (www.fhk.eur.nl/chc).

Jarenlang was Van Boxtel redactielid van *Kleio*. Na afloop spraken de aanwezige oud-redactoren Jan van Oudheusden en Tineke Bogaerts vol trots over wat 'onze Carla' inmiddels bereikt heeft. Ondertussen was Carla's dochtertje met de professorenbarret van haar moeder op het hoofd druk bezig om iedereen mooi op de foto te zetten.

Daan Schuijt



GEEF OORLOGS- DODEN EEN GEZICHT

Hendrik Jan Fokma pleegde verzet door telefoonleidingen van Duitsers te saboteren. Hij werd opgepakt en kwam bij een vluchtpoging om het leven. Hansje en Fransje van Kalmthout zaten op de Montessori-kleuterschool. Tijdens het bombardement kreeg de school een voltreffer; de twee broertjes kwamen daarbij om. Slechts twee van de vierentwintig ongekomen kleuters konden worden geïdentificeerd. In Nijmegen is een website geopend met daarin de namen van ruim

2400 oorlogsslachtoffers.

De redactie van de website bestaat uit vertegenwoordigers van het 4/5 mei comité Nijmegen, de Radboud Universiteit en het Regionale Archief Nijmegen. Deze site biedt mogelijkheden om leerlingen te confronteren met de gevolgen van oorlog in het dagelijks leven van gewone mensen. Aan de hand van de site kunt u met uw klas een aantal onderzoekjes doen. Ze kiezen bijvoorbeeld een Nijmeegse straat en onderzoeken wat zich daar heeft afgespeeld. De vraag waarom er zestig jaar na de oorlog van zo veel slachtof-



fers zo weinig bekend is biedt de mogelijkheid iets te vertellen over het pijnlijke van het onderwerp. Sommigen hebben meegewerkt of gezweven terwijl anderen de ellende wilden vergeten. Het boek *De pijn die blijft*,

Ooggetuigenverslagen van het bombardement van Nijmegen 1944 van Bart Janssen biedt prachtige en indrukwekkende verhalen van overlevenden en nabestaanden, geïllustreerd met foto's.

www.oorlogsdodennijmegen.nl



DIGITALE LESBRIEF OVER HET PHILIPS- KOMMANDO

Tijdens de Tweede Wereldoorlog kan je zomaar worden opgepakt en vastgezet. Dat overkomt ook de 13-jarige Hans Alderliesten in augustus 1943. Met vader, moeder, broers en zusjes belandt hij in het 'Geisellager' in concentratiekamp Vught.

Ook leerlingen realiseren zich, nadat ze de lesbrieven over het Philips-Kommando hebben gemaakt, dat je door willekeur en rechteloosheid in oorlogstijd zomaar gvangen kan worden gezet. Hans is een van de twee hoofdpersonen in de lesbrieven, naast de 16-jarige

Gerda Nothmann. Als Duits joodse vluchteling verblijft ze sinds 1939 in Nederland bij een joods pleeggezin. Deze familie Deen en Gerda krijgen in juni 1943, relatief laat, een oproep zich te melden in Kamp Vught. Als ze daar aankomen maken ze net het Grote Kindertransport mee. (Op 6 en 7 juni 1943 worden 1269 kinderen tussen 0 en 16 jaar met een of twee ouders uit Kamp Vught afgevoerd naar Sobibor en daar om het leven gebracht.) Gerda en Hans komen in het Philips-Kommando terecht. Hans belandt in barak 34, de rekenkamer. Hans is de jongste werknemer in de Philips-werkplaats, maar hoeft niet

echt te werken. Hij krijgt lesmateriaal en mag sommen maken. Daar komt niet zo veel van terecht, want de hele dag klinken er muziek, Duitse liedjes (arbeidsvitaminen) en mededelingen via de luidsprekers.

Soldeertest

Mevrouw Deen, pleegmoeder van Gerda en werkzaam als kampdokter, ontdekt dat Philips binnen het prikkeldraad van het kamp een werkplaats heeft en joodse meisjes vanaf 16 jaar kan gebruiken. Als ze daar werken, zijn ze 'gesperrt' voor transport. Ze zet Gerda op de lijst en enige tijd later mag ze de soldeertest doen. Dat moet met de rechterhand, maar Gerda is links. Met hulp van een Philips-medewerker slaagt ze toch voor de test. Ze gaat 'kriegswichtige' radiobuizen maken. Bij Philips zitten Hans en Gerda, die elkaar nooit hebben ontmoet, betrekkelijk veilig. In de werkplaats B 677 komen geen wrede bewakers met bijtgrage honden. Het is er warm en droog. En ze krijgen iedere dag de felbegeerde extra hap, de Philipsprak, een voedzame stamppot. Hans krijgt wel eens een brief of een pakje toegestuurd. Daar kan geen Sinterklaas aan tippen, vertelt hij later. Maar Gerda ontvangt nooit pakjes of brieven. Haar ouders en zusje Vera zijn al in maart 1942 in

Auschwitz omgebracht, maar dat weet ze nog niet.

Persoonlijke belevenissen

De lesbrieven brengen het onderwerp heel dichtbij. Leerlingen krijgen door de ogen van de twee jongeren een inkijkje in de wereld van concentratiekamp Vught en het functioneren van het Philips-Kommando. Ondertussen komen allerlei belangrijke aspecten van de oorlog aan de orde. Centraal staat de vaardigheid 'inleven in'. Daarnaast worden de historische vaardigheden 'standpuntbepaling' en 'inzicht krijgen in de motieven van personen' geoefend. Een dvd introduceert het onderwerp.

Activerende didactiek

De leerlingen werken in tweetallen; de een kiest Hans, de ander Gerda. Eerst beantwoorden ze individueel enkele gesloten vragen. De daarmee opgedane kennis passen ze toe in de samenvattende eindopdracht: 'Kruip in de huid van Gerda en Hans.' Uiteindelijk moeten ze antwoord geven op de centrale vraag: Was het Philips-Kommando in Kamp Vught belangrijk voor Gerda en Hans? De bedoeling is dat de leerlingen actief bezig zijn met de stof, dat ze nadenken, argumenteren en ideeën uitwisselen.



Het 'ontmenselijken' van mensen

Onderwerp en lesbrief laten leerlingen zeker niet onberoerd, zo blijkt uit diverse reacties van docenten. 'Ik vind het bijzonder dat dit onderwerp zo naar voren wordt gebracht. En de informatie in de links is heel goed. Na de les is er flink gediscussieerd. We spraken over mensenrechten. Over het krijgen van een nummer, het moeten afstaan van je eigen kleren en spullen, het 'ontmenselijken' van mensen in een concentratiekamp. Dat al die mensen zich zomaar lieten oppakken, verbaasde de leerlingen. We spraken indringend over vrijheid en hoe belangrijk het is dat je zelf een persoon bent. Vrijheid is dan opeens niet meer zo vanzelfsprekend,' aldus Joke de Boer, docente geschiedenis op het Stellingwerfcollege in Oosterwolde.

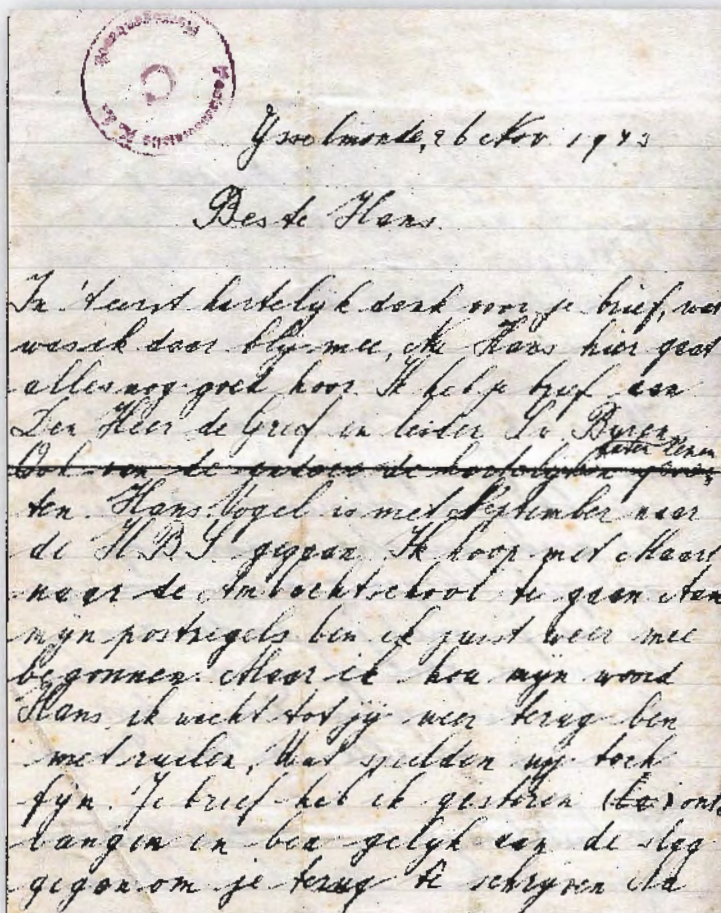
Het begint met een 'hater'

Docenten Tineke Alberts en Evert Veldhuizen van het Trias-vmbo in Krommenie: 'De lesbrief sluit aan bij de filosofie van de school: je bent met elkaar de maatschappij. We kun-

nen en moeten er zelf wat aan doen wanneer leerlingen racistische taal uitslaan. Een leerling zei: het begint met een 'hater' en je ziet na deze les waar dat toe kan leiden.' Maar ook daarna kwam het onderwerp nog geregeld terug, want het maakte flinke indruk op de leerlingen. Ze wilden daarna Kamp Vught bezoeken. Tineke Alberts schreef daar een column over in een plaatselijk huis-aan-huisblad. 'Buurtbewoners leefden in eenzaamheid. Iemand bood zelfs aan de excursie mee te financieren.'

Inleving blijft hangen

'De leerlingen vonden de dvd heel interessant. En het is goed dat ze kunnen kiezen tussen een man en een vrouw. Vooral voor jongens is dat belangrijk. Het geheel zit gedegen in elkaar. De inhoud sluit goed aan bij de leerlingen. Het overleggen in tweetallen ging heel goed. Na de les spraken we over mensenrechten. Dat sluit ook mooi aan bij staatsinrichting dat ook in klas 2 vmbo-t wordt behandeld. Maar de link naar vrijheid is moeilijk te



leggen. Het is toch allemaal moeilijk voorstelbaar. Het stukje inleving in twee mensen, in hoe ze toen leefden, dat blijft hangen,' aldus een lerares geschiedenis uit Helmond.

Alle informatie over deze en de twee andere lesbrieven over het Philips-Kommando vindt u op

de website www.philips-kommando.nl. De dvd is in maart 2008 gratis naar alle scholen voor voortgezet onderwijs gestuurd maar is ook te bestellen via de website, evenals het informatieboekje *Licht in het Donker. Belevissen en achtergronden*.

Micha Cluysenaer

TENTOONSTELLING EN LESMATERIAAL KINDEREN IN SLAVERNIJ

Onlangs is bij het NiNsee de tentoonstelling *Kind aan de ketting* geopend. Voor het eerst is in beeld gebracht hoe kinderen opgroeiden in slavernij.

In *Kind aan de ketting* is geprobeerd kindslaven een gezicht te geven. Op enorme panelen kun je de ontwikkeling van een kind in slavernij volgen. Nadat je zelf door de nagemaakte 'port of no return' bent gestapt

van Gorée Island bij Senegal, hoor je in een aparte ruimte de verhalen en kinderliedjes uit de slaventijd. Daar beleef je ondermeer het relaas van Jacqueline, de jonge huisslavin, die betrappt wordt als ze haar meester tracht te vergifigen.

Het lesmateriaal volgt de structuur van de tentoonstelling en is strikt genomen ook zonder een bezoek te gebruiken. Maar vanzelfsprekend biedt de tentoonstelling veel meer mogelijkheden om kinderen in slavernij dichterbij te brengen.

Hoofdstuk 6 Te koop



Opgroepen in slavernij, bijvoorbeeld opgroepen in Amsterdam en de vestiging. De slavernij was toen niet alleen deels slavernij, maar ook deels deels slavernij, maar ook deels slavernij.

Door de slaaf van haar vriend

De lezing van het boek 'Door de slaaf van haar vriend' is een verhaal van een vrouw die haar vriend heeft verloren. Het boek is geschreven door een vrouw die haar vriend heeft verloren.

Te koop

Samen met een andere persoon worden regelmatig slaven verkocht. Bijvoorbeeld omdat de slaven niet meer geld verdienen en naar Nederland terugkeeren. In de jaren 1800 werd vaak gebruik gemaakt van slaven die niet meer konden werken.

Familiescheuren

Kinderen en de gezinleden met elkaar niet meer samen konden leven. Dit was vaak het gevolg van de slavernij. Kinderen werden vaak van hun ouders gescheiden en naar andere landen vervoerd. Dit was vaak het gevolg van de slavernij.

Onderzoek

Er is de laatste jaren ook in Nederland onder antropologen en historici meer aandacht voor de positie van kinderen in slavernij, al moeten zij het met minder beeldmateriaal en oorspronkelijke bronnen doen dan Amerikaanse of Engelse collega's. Maar ook hier liggen nog talloze archieven te verstoffen, die eenmaal geopend, nieuwe informatie opleveren en oude nuances. Op dit moment nemen onderzoekers van het NiNsee letterlijk de archieven onder de loep van de Hernhutters, ofwel de Evangelische Broedergemeenschap. Zij trachten indertijd slaven voor hun geloof te winnen en ze zorgden soms voor enige scholing. De Hernhutters bleken meer te noteren over de slaven in Suriname dan hun eigenaren. Ze schreven bijvoorbeeld wel op wie

de vaders van de kinderen waren - de eigenaren noteerden alleen de naam van de moeder. Al en toe valt in deze bronnen iets meer te lezen, bijvoorbeeld over hun specifieke Afrikaanse herkomst, of over iemands doodsoorzaak. Uit deze en andere archieven blijkt hoe jong kinderen soms waren als ze aan het werk moesten en hoezeer slave-eigenaren de regels die kinderen nog enigszins bescherming moesten bieden, aan hun laars laptten. NiNsee wil met haar tentoonstelling informeren over het slavernijverleden en over de rol van kinderen daarin. Ook tegenwoordig werken er nog kinderen zonder loon in slavernijachtige omstandigheden: ook zij krijgen aandacht in deze tentoonstelling.

Speciaal geschreven

Het lesmateriaal bestaat uit een boekje van elf

hoofdstukken. Bij het historische gedeelte hoort een tijdbalk en een kaart met de drie-hoekshandel. Het boekje kan daarom heel goed worden gebruikt naast of in plaats van lessen over het Nederlandse slavernijverleden. Jongeren van verschillende achtergronden en scholen, van vnb tot gymnasium, hebben meegedacht met de tentoonstelling en het lesmateriaal. Voor alle niveaus is de inhoud van het lesmateriaal hetzelfde, met de opdrachten kan worden gedifferentieerd. Alle hoofdstukken zijn rijk geïllustreerd, met historische tekeningen, kaarten en foto's. In het hoofdstuk over het Afrikaanse verleden is onder meer een foto te zien van de cel voor de jonge meisjes op Gorée Island, in het fort dat Nederlanders bouwden aan de kust van Senegal. Daar werden kinderen, mannen en vrouwen (vaak voorgoed) van elkaar gescheiden. Via de 'door of no return' verlieten ze hun geboortegrond en gingen ze aan boord van een van de zeilschepen. Er is naar gestreefd waar mogelijk een persoonlijke ervaring of gebeurtenis op te nemen. Zo vertelt Quaco hoe hij als kleine jongen ontvoerd werd terwijl hij met zijn broertjes aan het spelen was. Vervolgens werd hij voor een geweer verkocht aan een Hollandse kapitein en naar Suriname vervoerd.

Uiteindelijk was hij als elf- of twaalfjarige tijdelijk de persoonlijke slaaf van legerkapitein John Gabriël Stedman.

In de volgende zeven hoofdstukken lezen, zien, en onderzoeken leerlingen hoe kinderen in Suriname en de Nederlandse Antillen opgroeiden. Hoe ze leerden wie de baas was, welk werk van hen verwacht werd en hoeveel ze waard waren; een *foetoeboy*, zoals Quaco, was meer waard dan een jongen die veldwerk verrichtte. Maar in het lesmateriaal is ook aandacht voor liefde en verzet. Deze en andere historische bronnen brengen het leven van kinderen in slavernij heel dichtbij.

Moderne kindsavernij én rechten

In de laatste twee hoofdstukken wordt de stap naar moderne slavernij gezet. Voormalig kinds-slaven vertellen over hun leven en strijd voor de vrijheid en rechten van andere kinderen, want zonder rechten geen vrijheid. Duidelijk worden de overeenkomsten én de verschillen met de oude trans-Atlantische slavernij. Leerlingen gaan ook na welke organisaties acties voeren voor kinds-slaven. Dan weten ze inmiddels precies wat de kenmerken zijn van slavernij en waarom een kind-soldaat ook een slaaf is. En het slachtoffer van een *loverboy*? Het antwoord daarop voorzien leerlingen van een motivatie.

De tentoonstelling is te zien van 20 maart 2009 tot 20 maart 2010 bij het NiNsee, Linnaeusstraat 35 F, Amsterdam. Voor het vmbo en havo/vwo wordt een speciaal programma van anderhalf uur aangeboden. Kosten per leerling € 1,75, maximaal 20 leerlingen per groep. Graag minimaal een week van te voren reserveren op 020 - 568 20 280 of e-mailen naar Maria Karg, educatie Ninsee, m.karg@ninsee.nl.

Het lesmateriaal is gratis. Voor bestelwijze, zie www.kindaandeketting.nl. Daar vindt u ook de handleiding bij het lesmateriaal.

NiNsee staat voor Nationaal instituut Nederlands slavernijverleden en erfenis. Het NiNsee houdt het slavernijverleden en de erfenis daarvan levend met publicaties, onderzoek, lezingen, exposities en onderwijsprojecten.

Ineke Mok

MUSEA

ALLARD PIERSON MUSEUM, AMSTERDAM

Een toekomst voor het verleden
Het Allard Pierson Museum bestaat vijfenzeventig jaar en dat wordt gevierd met een jubileumtentoonstelling, waarin het museum wordt gepresenteerd als een verzameling van verzamelingen. In elke afdeling van het museum bevinden zich (groepen) voorwerpen die ooit met veel liefde en een goed oog door een verzamelaar bijeen zijn gebracht en

vervolgens als verzameling in het museum terecht zijn gekomen. De tentoonstelling laat zien wat aanwinsten en aankopen betekenen voor het museum en hoe het verder gaat met de collecties. Het Allard Pierson Museum wil vooral een museum van de toekomst zijn en bezoekers blijven helpen door via de ontdekking van het verleden de toekomst te begrijpen. Te zien tot en met 5 oktober 2009.

www.allardpiersonmuseum.nl

BONNEFANTENMUSEUM, MAASTRICHT

Gegaagd door de Maagd

In het kader van 'het Rijksmuseum in Maastricht' zijn zes Diana-tapijten van het Rijksmuseum in het Bonnefantenmuseum te zien. In 2006 verwierf het Rijksmuseum drie wandtapijten met thema's uit Ovidius' *Metamorphosen*, die deel uitmaakten van een

serie waarvan het museum er al drie in bezit had. De wandtapijten zijn in de zestiende eeuw ontworpen door Karel van Mander. Het geheel werd geweven in Delft in het atelier van François Spiering. De Diana-reeks vormt de absolute top in de Nederlandse wandtapijt kunst. Vaak is tekst uit de *Metamorphosen* tot in de kleinste details

op de tapijten uitgewerkt. Maar met de gruwelijke straffen, die gewone stervelingen in opdracht van de godin Diana ondergingen, wordt de kijker niet lastig gevallen. De vertellingen van Ovidius zijn als een elegant sprookje uitgebeeld. Te zien tot en met 13 september 2009.

www.bonnefantenmuseum.nl



HAAGS HISTORISCH MUSEUM, DEN HAAG

Oh, Oh Den Haag. Wonder-schone stadsgezichten

Verlengd tot en met 23 augustus 2009: Haagse stadsgezichten uit de zestiende tot en met de negentiende eeuw. Tentoongesteld worden de vroegst bekende schilderijen, die vooral het Binnenhof en omgeving laten zien, tot en met werken waarop ook delen van de armoe-dige wijken van Den Haag

worden getoond. Door de presentatie kan de bezoeker als het ware een wandeling door de tijd maken. Aandacht wordt besteed aan de Hofvijver, het oude centrum rond de Grote Kerk en

de Nieuwe Kerk en de omgeving van Den Haag. Spectaculair is het bijna vijf meter brede 'Gezicht op Den Haag' uit 1651 van Jan van Goyen. Met behulp van tekeningen uit het Haags Gemeen-

tearchief worden ook de vele buitenplaatsen rond de stad weergegeven. Sinds de zeventiende eeuw zijn dit de locaties waar de rijke stedelingen de zomer doorbrachten, zoals Clingendael en

Zorgvliet (met het Cats-huis). Voor kinderen heeft het museum bij deze tentoonstelling een kijkwijzer gemaakt.

www.haagsbistorisch-museum.nl



Herinneringscentrum
Kamp Westerbork

HERINNERINGSCENTRUM KAMP WESTERBORK, HOOGHALEN

Educatieve programma's

Midden in Drenthe ligt een plek met een bijzondere geschiedenis. Op deze historische plek worden de levens van honderdduizenden joodse Nederlanders in herinnering gehouden. Het verhaal van de moord op 102.000 mensen én de verhalen van 5000 overlevenden. Speciaal voor (school)groepen heeft het Herinneringscentrum Kamp Westerbork een uniek educatief programma ontwikkeld, waarbij de slachtoffers 'Een Naam en Een Gezicht' krijgen. Het persoonlijke verhaal wordt altijd gecombineerd met omgevingsgeschiedenis. Vaak waren slachtoffers mensen die bij de leerlingen van nu in dezelfde woonplaats woonden of soms op dezelfde school hebben gezeten. Het Herinneringscentrum Kamp Westerbork biedt speciale arrangementen voor groepen voor een bezoek aan het museum en het voormalige kampterrein. Raadpleeg voor meer informatie:

www.kampwesterbork.nl

WATERSNOODMUSEUM, OUWERKERK

De ramp en de Deltawerken
Een museum ter herinnering aan en herdenking van de watersnoodsramp van 1 februari 1953. Het museum is gebouwd op een plaats en in een omgeving met stille getuigen van deze natuurramp. Het project 'Het verhaal van een grote ramp' (grootouders vertellen aan hun kleinkinderen over hun herinneringen aan de watersnood) won in 2008 de prijs van de Week van de Geschiedenis. Het



thema was 'Verhalen in Nederland' en dat was in het Watersnoodmuseum op een aangrijpende manier uitgewerkt. Voor scholen is een speciaal lesprogramma opgezet en voor groepsbezoek aan het museum gelden speciale tarieven. Ook zijn dvd's te koop, voor educatieve doeleinden, met informa-

tie over de watersnoodramp en de Deltawerken. Vanaf Pasen 2009 is het museum, na een ingrijpende verbouwing, weer voor publiek toegankelijk.

www.watersnoodmuseum.nl

Watersnoodmuseum



RIJKSMUSEUM VAN OUDHEDEN,
LEIDEN

Dorestad, Wereldstad in de middeleeuwen

Twaalfhonderd jaar geleden, in de Lage Landen, als Karel de Grote regeert... Langs de Rijn groeit een klein dorpje uit tot een bloeiende handelsstad. In Dorestad, bij het huidige Wijk bij Duurstede, leggen kooplieden uit heel Europa met hun schepen aan. De handel floreert: bont, edelstenen, wijn, slaven en barnsteen gaan van hand tot hand. Dat brengt ongekende rijkdom en maakt Dorestad tot een wereldstad in de Middeleeuwen. Maar dit duurt niet lang. Tweehonderd jaar later is de stad verdwenen – een intrigerende geschiedenis. Wie waren de Dorestaders? En hoe ging het er in de haven aan toe? In de tentoonstelling 'Dorestad, Wereldstad in de Middeleeuwen' komen stad en haven tot leven. Wandel langs de steigers en belcief de bruisende handel. Loop door de stad en ervaar de grote rijkdom. Vele honderden archeologische vondsten vertellen het verhaal. Vanaf 17 april 2009.

www.rmo.nl



DE VERDIEPING VAN NEDERLAND, DEN HAAG

Nederland op eigen benen. Het Bestand van 1609

In het begin van de zeventiende eeuw is de

Republiek al sinds 1568 in oorlog met Spanje. De kosten van deze oorlog lopen enorm op en de Hollandse raadpensionaris Johan van Oldenbarnevelt wil vrede. Op 9 april 1609 wordt een wapenstilstand gesloten die uiteindelijk twaalf jaar duurt. In die periode nemen de handelsactiviteiten van de VOC een grote vlucht en krabbelt de Republiek op uit haar

financiële misère. Bewonder in de Verdieping van Nederland de documenten die ons land maakten wat het nu is: de Unie van Utrecht, het Placaat van Verlatinghe, het Twaalfjarig Bestand zelf, de Vrede van Munster en nog veel meer. Te zien van 9 april tot en met 16 augustus 2009.

www.deverdiepingvan-nederland.nl

NATIONAAL ONDERWIJSMUSEUM, ROTTERDAM *Jetset aan de wand*

Tot en met 21 juni 2009 is in het Nationaal Onderwijsmuseum de tentoonstelling 'Jetset aan de wand' te zien. Originele schilderijen, aquarellen en schetsen van Cornelis

Jetset (1873-1955) zijn voor het eerst in een grote overzichtstentoonstelling bijeengebracht. Behalve deze tijdelijke tentoonstelling, is de vaste collectie te bezichtigen. Het Nationaal Onderwijsmuseum heeft, met ongeveer 150.000 voorwerpen, de grootste onderwijscollectie van Europa. Deze bevat onder andere schoolboeken, griffels, inktpotten, meubilair, toverlantaarns en een enorm assortiment

leermiddelen. Bij een bezoek aan het museum kunnen leerlingen zien en ervaren hoe kinderen vanaf 1200 in Nederland naar school gingen. Voor de onderbouw van het voortgezet bestaat de mogelijkheid om een schoolklapper, waarin de onderwijsgeschiedenis overzichtelijk wordt behandeld, te downloaden.

www.nationaalonderwijsmuseum.nl





European Association of History Educators



"Exploring Common European History Which Themes do we Teach in Different Dimensions and Levels?"

17e jaarlijkse conferentie voor professionele training en ontwikkeling

Nijmegen, Nederland, 22-28 Maart 2010



U wordt van harte uitgenodigd tot het bijwonen van de 17e – jaarlijkse – EUROCLIO Conferentie, die ditmaal wordt gehouden in Nijmegen, van 22 t/m 28 maart 2010.

Een uitgelezen kans

Deze conferentie biedt u de mogelijkheid om kennis te maken met uw Europese collega's en met hen ervaringen uit te wisselen. Gemiddeld nemen ruim 130 collega's uit meer dan 30 verschillende landen deel aan onze conferenties. Vanwege het aantrekkelijke programma, de mooie locatie en de interessante ontwikkelingen binnen het Europese geschiedenisonderwijs, verwachten we dit jaar nog meer deelnemers.

Het thema

Het thema van de conferentie: 'Exploring Common European History: Which Themes do we Teach in Different Dimensions and Levels' is gekozen op basis van actuele ontwikkelingen in het Europese en Nederlands geschiedenisonderwijs.

Binnen het thema komen de volgende vraagstukken aan bod:

- Is het wenselijk, mogelijk en haalbaar een Europese canon te ontwikkelen?
- Wat zijn gemeenschappelijke Europese thema's?
- Welke mogelijkheden bieden gemeenschappelijke Europese thema's voor het geschiedenisonderwijs gezien vanuit een lokaal, regionaal, nationaal, Europees of mondiaal perspectief?
- Hoe worden Europese thema's behandeld bij verschillende leeftijdsgroepen (basisonderwijs en onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs)?
- Wat zijn voorbeelden van 'good practice' bij deze thema's en hoe kunnen we daarin leren met en van elkaar?
- Hoe draagt geschiedenisonderwijs over Europese thema's bij aan de ontwikkeling van jonge mensen in hun rol als actieve en maatschappelijk betrokken burgers in het Europa van de 21e eeuw?

De conferentie wordt
mede mogelijk
gemaakt door:



Tot ziens in Nijmegen!
www.noviomagus.nl

Voor deze conferentie hebben we vijf thema's uit de Europese geschiedenis geselecteerd als onderwerpen voor de lezingen, workshops en bezoeken op locatie. Het gaat om:

- De Romeinse tijd
- Christendom en Islam
- De Industriële Revolutie
- De Tweede Wereldoorlog
- De Koude Oorlog en de tijd daarna

Het programma

Workshops en lezingen door nationale en internationale experts worden afgewisseld met schoolbezoeken en 'on site education'. Ook zullen verscheidene musea bezocht worden en zal er een heuse 'Battle Field Tour' met betrekking tot WOII plaatsvinden, waarbij zowel Nederlandse als Duitse sites bezocht zullen worden.

De locaties

De workshops en lezingen worden georganiseerd in het conferentiehotel (deze locatie verschijnt binnenkort op de website), in de Radboud Universiteit Nijmegen, in musea en op scholen in en rondom Nijmegen.

De organisatie

De organisatie van deze conferentie is in handen van EUROCLIO (www.euroclio.eu) en de Vereniging van Geschiedenis en Staatsinrichting Nederland (www.vgnkleio.nl).

Meer informatie

Op de website <http://ac2010.euroclio.eu> kunt u meer informatie vinden over het programma, de kosten, de registratieprocedure, beurzen enz.

De volgende beurzen zijn beschikbaar:

EU Comenius/Grundtvig - Zie <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase> (NL-2010-179-001)