

KLEIO

NR 7 | OKTOBER 2008 | JAARGANG 49

VGN 50 JAAR!

Jubileumnummer: 50 jaar geschiedenisonderwijs

Algemeen Bestuur VGN

Jan-Maarten de Wit
voorzitter
Van den Berghweg 13
6542 ZL Drielan
Tel. 0316 - 220 560
School: 0316 - 583 833
dewitjm@hetnet.nl

Maud Krook
penningmeester
Eyskade 133
1019 ED Amsterdam
Tel. 020 - 478 55 10
m.krook@planet.nl

Wendy Mink-Michels
secretaris
(commissie VAVD en Inova/
vvo)
Aminkweg 72
7557 AH Hengelo
Tel. 074 - 242 99 80
minkmichels@planet.nl

Maas van Egdom
webtype en ftdactiekcom-
missie
Gerritsdijkstraat 10
2402 JY Alphen aan den Rijn
Tel. 0172 - 415 971
mvanegdom@wanadoo.nl

Ton van der Schans
(commissie Pibo)
Spinstraat 38
2411 KX Boeslegem
Tel. 0172 - 617 337
a.vanderschans@driestar-
educatief.nl

Berichten voor de VGN
Bestuur kunt u mailen of
opsturen aan de redactie.
Wendy Mink-Michels is het
blad van de Vereniging van
docenten in geschiedenis en
staatsgeschiedenis in Nederland
(VGN). Iedereen ontvangt het
gratis. Wilt u lid worden?
Aanmelding is mogelijk via
de VGN-site.

VGN-groep: 128701 t.h.v.
verleningsmeester VGN Stiens
E-mail: vgn-kleio@orange.nl

Website: www.vgnkleio.nl

Redactie Kleio

Joke Noordstrand
hoofdredacteur
Loventzplein 18
2012 HU Haarlem
Tel. 023 - 532 09 04
j.noordstrand@worldmail.nl

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

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

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

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

Ger van der Drift
Bouwkust 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

Ammy Hartgerink
Aalpark 10
8032 CS Zwolle
Tel. 038 - 453 35 13
a.hartgerink-debeuw@
planet.nl

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

Uitgever: School8V
Opmaak: Fizz reclame communicatie
Foto's en illustraties: Hanneke van
Broekhoven, Saskia Lelieveld, Jan van
Bodheussen, redactie Kleio (plaatsen
van herinnering), Daan Schuijt,
Spaarnestad foto-archief

Druk: Drukkerij Gethoorn Ten Brink,
Meppel

ISSN 0165-6449

Kopij voor de KleioKrant kunt u sturen
naar kleioKrant@gmail.com.
Neem voor informatie over adverteren
in Kleio contact op met Joke Noord-
strand a.i.

Contributies 2007/2008

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

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
Aldrandyk 50
9051 DH Strien
Tel. 058 - 257 54 47
Fax 058 - 257 39 99
henk_adema@hotmail.com

VAN DE REDACTIE



Foto: Saskia Lelieveld. Zij maakte voor dit nummer ook de portretten van Jan-Maarten de Wit, Paul Offermans, Harry Havekes, Mariëtte Quaedvlieg, Anoeschka de Regt en alle redactieleden. www.saskialelieveld.com

Vol trots presenteren wij het jubileumnummer en gunnen u een kijkje achter de schermen. Het redactieteam van Kleio! Van links naar rechts: Juul Lelieveld, Ramses Peters, Daan Schuijt, Marjonne Maan, Ger van der Drift, Ammy Hartgerink, Joke Noordstrand, Hans Pols.



4



Vooruit met de VGN

JAN-MAARTEN DE WIT

10



TERUGBLIK OP 50 JAAR VAKDIDACTIEK GESCHIEDENIS

LEO DALHUISEN

'Iedereen met enige historische opleiding kan een canon maken'

23



Maria Grever over de canon, historisch besef en nationale identiteit

DAAN SCHUIJT

VAN CEGES TOT SYLLABUS

32



Panta rhei: het centraal eindexamen geschiedenis 1971 – 2008

STEFAN BOOM

EEN GREEP UIT 50 JAAR VGN

58



'Geschiedenisdocenten zijn geen dooie vissies die met de stroom meezwemmen'

PETER WESTER

EN VERDER

6 Interview met Frans Vercauteren over de jaren zestig - 12 Museumnieuws: het Nationaal Historisch Museum in internationaal perspectief - 14 Plaats van herinnering: Wilhelm Richters - 18 Paul Offermans en de bewogen jaren zeventig - 22 Plaats van herinnering: het Valkhof in Nijmegen - 29 Plaats van herinnering: het Fioretticollege in Lisse - 30 Kleioskoop: onze favoriete historische films - 38 In gesprek met Marlies Quaadvlieg over onderwijs en leerlingen in de jaren tachtig - 42 Boeken - 43 Plaats van herinnering: De Stenen Man - 44 Harry Havekes over onderwijsvernieuwing in de jaren negentig - 48 Plaats van herinnering: Zutphen - 49 Column Carla van Boxtel - 50 Anoeschka de Regt over multiculti en multimedia anno '00 - 54 Plaats van herinnering: de hunebedden bij de Havelterberg - 55 Jubileumboeken - 63 De Huib de Ruyter-prijs - 65 Plaats van herinnering: de Oosterscheldekering - 66 VGNieuws - 67 Recensies - 71 Plaats van herinnering: het Rijksmuseum van Oudheden - 74 Kleiokrant

Vooruit met de VGN

Is het een mooie uitdaging of juist een hachelijke zaak, schrijven over de toekomst van de VGN? Sinds de zomer van 2002 draai ik mee in het bestuur van de VGN, eerst als secretaris en vanaf 2007 als voorzitter. Op basis van mijn ervaringen wil ik kijken naar onze 50-jarige vereniging en me vervolgens wagen aan vooruitkijken.



De VGN is een club van ongeveer 2100 leden die op het gebied van geschiedenisonderwijs activiteiten ontwikkelt waar commerciële partijen of instellingen niet aan toekomen of niet in geïnteresseerd zijn. Denk hierbij bijvoorbeeld aan Kleio, de website van de VGN of de studiedagen. Bij grote onderwijshervormingen zijn de lerarenopleidingen meestal bereid om studiedagen te organiseren voor havo en vwo. Maar daarna verflauwt de aandacht vaak, met uitzondering van de aandacht voor de nieuwe examenonderwerpen. De VGN is daarentegen ook actief als er geen grote vernieuwingen zijn. Bovendien besteedt de VGN ook aandacht aan het onderwijs dat gevolgd wordt door 60 procent van de leerlingen, het vmbo.

De VGN is bovendien gesprekspartner van instellingen als Cito en Cevo, van de ministeries van OC&W en WVS, van erfgoedinstellingen en de media. Dat doen we vooral op basis van ervaringen en meningen van de leden. Leden van de VGN kunnen invloed uitoefenen op de standpunten die de VGN inneemt. De VGN is een democratisch georganiseerde vereniging waarvan veel geschie-

denisdocenten lid zijn. Dat bepaalt mede de waarde van de VGN als gesprekspartner.

De VGN is goed geïnformeerd over de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs. We hebben daardoor een breed blikveld. Het unieke van de VGN is de combinatie van overzicht, praktijkervaring en democratisch gevormde standpunten. Weliswaar kan dat betekenen dat de VGN minder 'kneedbaar' is dan klankbordgroepen, maar dat maakt onze inbreng niet minder waardevol, integendeel. Natuurlijk bestaat het risico dat een vereniging als de VGN star en eenzijdig behoudend wordt en daardoor invloed verliest. Het is de taak van het bestuur en de leden om dat te voorkomen en het evenwicht tussen 'opbouwend' en 'kritisch' te bewaken.

De VGN kan haar eigen onafhankelijke koers varen. In tegenstelling tot veel andere vakinhoudelijke verenigingen is de VGN geheel zelfstandig. Dat scheelt financiële bijdragen of andere vormen van ondersteuning, maar deze nadelen zijn de afgelopen 50 jaar meer dan gecompenseerd door de vrijwillige inzet van de leden.

De VGN is een *vakinhoudelijke* vereniging. Dat betekent dat de VGN zich niet bezighoudt met zaken als de rechtspositie van (geschiedenis)docenten, maar zich inzet voor goed geschiedenisonderwijs. Sommigen gaan ervan uit dat een vakinhoudelijke vereniging zich alleen richt op de vakinhoud en de leerlingen daarbij vergeet. Vooral in het lobbywerk bij politieke partijen, een belangrijke taak van de VGN, hebben we tot voor kort tegen dit vooroordeel moeten vechten. Ons 'vak' is immers verschillende groepen leerlingen historisch bewustzijn leren, en niet een verondersteld pure vakinhoud verdedigen ten koste van leerlingen.

De VGN en de toekomst

Er zijn minstens drie vragen waar de VGN de komende jaren mee te maken krijgt of nu al mee te maken heeft: wat willen de leden? Hoe houden we de organisatie kwalitatief en kwantitatief op peil? En hoe reageer je als landelijke vereniging op de beleidsvrijheid die scholen hebben?

Hierboven beschreef ik wie of wat de VGN nu is. Is dat wat de docenten geschiedenis van hun vakinhouderlijke vereniging verwachten, of willen ze iets anders? Bij het aantreden van Peter Wester als voorzitter in 2003 kwam het bestuur met een 'communicatieplan'. Er kwam een vernieuwde site en er kwamen digitale nieuwsbrieven. Er is alleen nauwelijks meer communicatie binnen de vereniging, meestal is er sprake van éénrichtingsverkeer van de VGN naar de leden. Het ledental van de VGN blijft ondertussen stabiel, ondanks de vergrijzing, en activiteiten trekken ruim voldoende geïnteresseerden. Dat zijn kenmerken van een gezonde vereniging. Het lijkt er dan ook op dat de VGN zich ontwikkelt in de richting van een soort service- en lobbyvereniging zoals de ANWB waarvan leden vooral lid zijn om er – plat gezegd – voordeel van te hebben en diensten van af te nemen.

Er zijn meer aanwijzingen dat de VGN zich in deze richting ontwikkelt. We hebben met Juul Lelieveld een professionele eindredacteur bij Kleio als opvolger van de vrijwilligster Tineke Bogaerts en het bedrijf TwinR is de opvolger van vrijwilliger Piet Peeters voor de technische ontwikkeling van de site. Deze keuzes zijn gemaakt omdat er geen vrijwilligers te vinden waren die dit werk wilden doen, maar ze passen ook in een ontwikkeling naar service- en lobbyvereniging. Het is belangrijk om te bepalen hoe ver de VGN in deze ontwikkeling wil gaan, omdat er een heel andere organisatie bij hoort dan bij een traditionele vereniging van vrijwilligers. Zet deze ontwikkeling door, dan zal de VGN in meer of mindere mate moeten investeren in een aantal professionele diensten, geleid door een bestuur dat daarvoor voldoende tijd heeft en dat gecontroleerd wordt door bijvoorbeeld een ledenraad. Naast een andere organisatie is er ook geld nodig om ingehuurde professionals te betalen en bestuursleden voor een paar uur vrij te maken van hun schoolwerk. Het is echter de vraag of de groep geschiedenisdocenten groot genoeg is om de benodigde financiën op te brengen. Wellicht kan het benodigde geld ook op andere wijze worden verkregen, bijvoorbeeld door ons te liëren aan een vakbond of een andere geïnteresseerde

instelling. De vraag is echter of dat niet te veel ten koste zal gaan van de onafhankelijkheid van de VGN.

Op dit moment draait de VGN voor het overgrote deel op enthousiaste en capabele vrijwilligers. Sinds een aantal jaren zijn ze, meer dan voorheen, in te delen in twee groepen: mensen die meewerken aan één concrete klus en mensen die meer betrokken zijn bij beleidsmatige vraagstukken en de commissies en het bestuur bemensen. In de toekomst zal de VGN duidelijker moeten maken wat je hebt aan een functie binnen de VGN, zeker zolang deze geheel vrijwillig is. Je geeft niet alleen iets aan de vereniging, maar je krijgt er ook wat voor terug: kennis, ervaring en een netwerk. Drie zaken die je kunt gebruiken voor je persoonlijke ontwikkeling, je carrière of wellicht voor een carrièreswitch. En bovenal is het leuk om collega's te ontmoeten!

Het is voor de VGN niet mogelijk zich te richten op individuele scholen. De VGN kan wel meer aandacht besteden aan de steeds meer van elkaar verschillende didactische en pedagogische omstandigheden waarin docenten geschiedenis werken als gevolg van keuzes die op schoolniveau zijn gemaakt. Als de VGN een traditionele vereniging blijft, kan dat doordat leden het bestuur en bijvoorbeeld de redactie van Kleio meer gaan voeden. Als de VGN zich ontwikkelt in de richting van een 'servicevereniging', ontstaat wellicht de mogelijkheid om een bestuurslid of redactielid van Kleio naar scholen te sturen. Welke richting de VGN ook op gaat, door de grotere verschillen tussen scholen wordt contact met collega's van andere scholen in potentie alleen maar inspirerender. Daarmee ligt er een prima voedingsbodem voor de VGN om activiteiten voor haar leden te organiseren.

Zoals geschiedschrijving een kind is van de tijd waarin ze geschreven wordt en van de mensen die haar schrijven, zo zal ook de VGN een kind blijven van de tijd en van de mensen die haar gaan vorm geven. Wat dat in praktijk betekent, zal de toekomst uitwijzen. Dat de VGN een belangrijke taak kan hebben in de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs wijzen de afgelopen 50 jaar uit en er liggen meer dan voldoende kansen om dat ook in de toekomst zo te laten zijn. Namens het bestuur feliciteer ik alle leden met het 50-jarige bestaan en vertrouw ik op een mooie toekomst. Voor u ligt een prachtige jubileum-Kleio, een cadeau voor alle huidige leden en voor die van morgen en overmorgen!



IN GESPREK MET EEN OUDE LEERMEESTER

Frans Vercauteren

Een vitale bron voor de geschiedenis van ons schoolvak, zo mogen we dr. Frans Vercauteren in meerdere opzichten wel noemen. De Waalwijkse historicus (1927) was ruim veertig jaar actief als geschiedenisdocent aan het Dr. Mollercollege te Waalwijk. Hij schreef schoolboeken en was actief in de VGN. Sinds zijn pensionering in 1992 zat hij nog geen dag stil.



Jan van Oudheusden is oud-hoofdredacteur van *Kleio*. Voor dit jubileumnummer interviewde hij zijn oud-collega over het onderwijs in de jaren zestig.

Dr. F.E.M. Vercauteren is bij generaties scholieren een bekende naam, dankzij de lesmethode *Mensen en Machten* die hij samen met zijn Waalwijkse collega A. Adang schreef. Frans Vercauteren bewoont met zijn echtgenote nog altijd een huis pal naast de school, in een lommerrijk laantje met riante tweekappers die zijn schoolbestuur ruim vijftig jaar geleden voor docenten liet bouwen. Dát was nog eens beleid om de docent aan

de school te binden. Vercauteren kon vanuit zijn lokaal naar zijn vrouw zwaaien. Waalwijkers kennen hem ook goed als lokaal-historicus, die onder meer de redactie voerde van het fraaie jubileumboek *Waalwijk, 700 jaar kloppend hart van de Langstraat* (2003).

Op een mooie zomermiddag maak ik met mijn oud-collega Frans een speurtocht terug in de tijd, naar de



DE JAREN '60



prille jaren van zijn leraarschap. Zijn baan, vanaf 6 april 1951 aan de toenmalige katholieke hbs (hogere burgerschool), mms (middelbare meisjesschool) en later ook het gymnasium, dankte de jonge historicus aan het feit dat een geschiedenisdocente ging trouwen. In 1951 was dat voor vrouwelijke ambtenaren nog automatisch reden voor eervol ontslag. 'Ervaring had ik absoluut niet, alleen een diploma als vaandrig bij de verkennerij. Dezelfde middag dat ik in Waalwijk werd aangenomen, kreeg ik ook een betrekking aangeboden aan twee lycea in Den Bosch. Zo had ik bijna een volle baan, veertien dagen na mijn afstuderen!'

Mer welke methodes werkte je?

'In eerste instantie met de methode van A. Commissaris. Algemene én vaderlandse geschiedenis. Uit dat boek had ikzelf nog les gehad! Het was veel te moeilijk voor die leerlingen, maar ik wist niet beter. Mijn oudere collega hanteerde daarom een boekje van de ulo (voorloper mavo) voor hbs-A! Hij deed de vierde klas, ik mocht daarna zijn vijfde klas overnemen. Zo werd ik meteen met een kennisachterstand bij mijn leerlingen geconfronteerd. Daar kwam nog bij dat die collega erg katholiek was. Toen Jan Romein met een schoolboek uitkwam (*Hoofdwegen der Geschiedenis* van Blonk, Romein en Oerlemans, jvo), een goed boek, up-to-date, met maatschappelijke en cultuurhistorische aspecten, sprak die collega een veto uit: 'Die communist, Romein, dat kan niet!' Met veel pijn en moeite is uiteindelijk *Novem, Wereld in Wording*, ingevoerd voor de hogere klassen. In dat auteursteam zaten personen die ook aan de wieg hebben gestaan van de VGN.'

Hoe zat jouw les didactisch in elkaar? Was het pout vertellen rond om de leerstof, of kon je de actualiteit erbij halen?

'Je moet onderscheid maken tussen de mms en de rest. Op de mms had je als docent meer vrijheid dan op de hbs. De eerste drie klassen had je een programma om tot ongeveer het jaar 1800 te komen. Je was vrij om je eigen accenten te leggen, dat leverde speelruimte op. Maar in de hogere klassen zat je vast aan de rijkseisen. Dat was examenstof die begon in 1648 en doorliep tot in het heden. Het moest vooral gericht zijn op de culturele aspecten van de geschiedenis. Dat is een containerbegrip, je kunt er van alles instoppen. Op de mms had je soms heel intelligente meisjes, en dan kwam je tot een hele leuke invulling van je lesstof. Ik gaf veel aantekeningen, omdat Commissaris zo moeilijk was. Die aantekeningen schreef ik op het bord, met de nodige tussenruimte zodat het overnemen gemakkelijk ging. Dat is de basis van mijn lessen gebleven.

Op de hbs en het gymnasium zat je veel meer vast aan het voorgeschreven niveau. In de derde klas kreeg je leerlingen die kranten gingen lezen en zo, en dan kon je met krantenkoppen hele discussies uitlokken over actuele onderwerpen. De actualiteit heb ik altijd belangrijk gevonden, dat zit in mij. De Hongaarse Opstand, de Cuba-crisis, daar haakte je op in en daarvan probeerde je de achtergronden te geven. Of je relateerde die thema's aan verhalen uit het verleden. Dat deed ik als middelbare scholier al. In mijn examenklas werd het Wener Congres behandeld, en in het proefwerk heb ik dat vergeleken met de oprichting van de HVN die toen net bezig was.'

Welke hulpmiddelen had je behalve het schoolbord en het krijt?

'Ik had zo'n oude toverlantaarn, daar heb ik tot mijn pensioen mee gewerkt. Dia's kon je er per stuk in- en uitschuiven. Ik heb vanaf het begin met visuele hulpmiddelen gewerkt. We hadden op school ook een apparaat dat men epidiascoop noemde, daar kon je een heel boek instoppen. Wilde je dat gebruiken, moest je van lokaal ruilen. Je had verder ook een ruime keuze aan landkaarten. Verder lagen er wat platenatlassen, met hunebedden en zo. Wolters-Noordhoff gaf die tijd ook grote vellen met platen uit, daaruit kon je illustraties laten knippen om in de schriften te laten plakken. Ik kwam laatst nog een oud-leerling uit 1954 tegen in de boekhandel, en die begon daarover! Hij had dat schrift nog bewaard omdat hij het vak zo leuk had gevonden.'

Die dekselse gecommiteerde!

Ei was geen centraal schriftelijk?

'Nee, je had een mondeling examen van twintig minuten, en op de mms een half uur. Dat mondeling was voorgeschreven. Er zat een gecommiteerde bij (officieel toezienaar - jvo). Ik heb altijd betreurd dat die gecommiteerden niet steeds even deskundig waren. Je kon bij mms-examens een brave notaris treffen, of een huismoeder die wel eens voor de klas had gestaan. Op de hbs had je mensen uit het onderwijs zelf, ook wel van de universiteit afkomstig, maar die niet per se jouw vak hadden gedoceerd. Ik heb met die



mannen wel eens ruzie gehad. Dan was zo'n man niet van de moderne literatuur op de hoogte. Tussen twee kandidaten door zat je dan met je gecommiteerde te bakkeleien. Op het gymnasium had je in de regel wel universitaire docenten, maar die zaten vaak bij meerdere examenvakken. Ik had de beste resultaten als er gecommiteerden bijzaten - zoals bijvoorbeeld professor Manning - die ter zake kundig waren, die konden de kennis van de leerling het beste beoordelen.'

In 1956 promoveerde de jonge Vercauteren op een Nijmeegs proefschrift over de aanleg van de straatweg van 's-Hertogenbosch naar Luik in de achttiende eeuw. Het grootste deel van zijn promotieonderzoek deed hij naast zijn baan, in een vrijgeroosterde lesdag. Zijn schoolleiding vond het fantastisch. De klassen mochten

Y; het gezelschap werd in groepen verdeeld en er werd levendig gediscussieerd.

De tweede manier was de organisatie van de post-academiale colleges in diverse steden. Ik ben in Den Bosch lange tijd kringvoorzitter geweest. Je kon dan zelf de sprekerslijst samenstellen. Gemiddeld kwam de kring Den Bosch van de VGN een keer of vier per jaar bijeen. Later ben ik namens de VGN ook in andere kringen gaan kijken of de sprekers het goed deden, en dan moest ik daarover rapporteren. Het was jammer dat het ministerie die colleges nooit verplicht gesteld heeft. Het bleven vrij kleine kringen, zo tussen de tien en twintig docenten per keer. Maar het hield je scherp. Waar moest je anders je kennis vandaan halen? In mijn herinnering was Kleio de eerste jaren niet meer dan een soort mededelingenblad. Naderhand is het blad pas artikelen en boekbesprekingen gaan publiceren.'

Maar je kon je kennis toch ook uit de literatuur en de tijdschriften halen?

'Kijk, wat de VGN bood was: direct bruikbare info voor in je les. Neem de Sovjet-Unie. Als je over zo'n thema drie dagen lang een congres had bijgewoond, met specialisten, dan had je een schat aan informatie. Thuis kon je de gepubliceerde lezingen nog eens natrekken. In een paar uur tijd was je bijgepraat, bovendien kreeg je tips voor boektitels.'

Mensen en Machten

De lesmethode *Mensen en Machten* van Adang en Vercauteren zag het licht in 1962. Uitgeverij Meulenhoff had kort tevoren *Fasen en Facetten* uitgebracht, als leerboek voor de hogere klassen. De mensen van Meulenhoff zochten auteurs met een universitaire opleiding, en via de Nijmeegse professor L.J. Rogier kwamen ze bij diens promotus Vercauteren terecht, die bereid was een hoofdstuk over de tweede industriële revolutie te schrijven. De auteur kreeg al snel het verzoek of hij ook voor de onderbouw een nieuwe methode wilde schrijven. Zo ontstond *Mensen en Machten*, met een heldere opzet: in elk hoofdstuk een leertekst, korte kennisvragen, en een keur van leesteksten. In eerste instantie louter een onderbouwmethode; pas jaren later kreeg het ook een bovenbouwdeel. Alleen de titel al was een vondst.

'Op die titel ben ik gekomen tijdens de heilige mis! Vlak voor de consecratie wordt die uitdrukking soms in een gebed genoemd. Het nieuwe van dat lesboek, vergeleken met *Novem* was, dat de contouren van de Mammoetwet toen al duidelijk werden. Dat hield in

'Ik kwam laatst nog een oud-leerling uit 1954 tegen in de boekhandel, die zijn schrift nog had bewaard, omdat hij geschiedenis zo leuk had gevonden.'

mee naar de promotieplechtigheid. De directeur organiseerde een feestmiddag op school, met toespraakjes en met de krant erbij. Eervol voor zo'n school, al waren er destijds wel vaker docenten die hun doctorstitel behaalden.

Had je toen niet een zee aan lesuren?

'Dat klopt niet helemaal, maar wel voor de eerste klas: vier uren geschiedenis in de week! In de andere klassen een uur of drie. Dat betekende dat je in de eerste klas, met leerlingen die nog in een fantasiewereld leefden vol goden en helden, een heel eind kon komen. Je kon een hoop tijd besteden aan mythologie en anekdotische zaken. Ik denk daar met genoegen aan terug. Pas met de Mammoetwet is dat veranderd en gingen we van vier naar twee lesuren.'

De VGN opende door toevergeefs tegen, Was je vanaf het begin lid van die club?

'Ja hoor, aan de VGN heb ik heel veel te danken. Vooral omdat de VGN destijds heel veel aandacht besteedde aan het up-to-date houden van de kennis van de docent. Dat deden ze op twee manieren. De eerste manier was: minstens eenmaal per jaar een groot congres ergens in Driebergen-Zeist of zo. Die congressen begonnen soms al op donderdagmiddag, en liepen door tot zaterdagmiddag. Ik kreeg er vrij voor. Er kwam een keur aan hoogleraren. Ze zochten het vaak zo uit dat de ene hoogleraar mening X verkondigde en de andere mening





DE JAREN '60



dat tot en met de derde klas iedereen geschiedenisles zou krijgen. Daarna konden de leerlingen vakken laten vallen. De dreiging was aanwezig dat leerlingen nooit verder zouden komen dan het jaar 1800. Onze methode heette semi-concentrisch. We poogden in drie jaarklassen iedereen inzicht te geven in ontwikkelingen binnen het vak geschiedenis.

Was leerlingvriendelijk taalgebruik toen ook al een doelstelling?

'Dat zat in de aard van het beestje. Je moet leerlingen op een of andere manier de kans bieden te snappen wat er in zo'n boek staat. Die leesteksten hadden ten doel leerlingen te attenderen op het gewone dagelijkse leven. In de hoofdtekst was daarvoor geen ruimte. Maar een leestekst over bijvoorbeeld eethuisjes bij de Romeinen, of voetgangersoversteekplaatsen, of graffiti: dat soort zaken interesseren de leerling. Ons idealisme was ook om ervoor te zorgen dat leerlingen je vak mooi gingen vinden, of hun neus eens een keer naar buiten gingen steken.'

Er zit ook een idool achter, dat ook sprak uit de titel van je examencahier uit 1956, 'Op weg naar eenheid in de samenleving der volken.'

'Leuk dat je dat eruit haalt. Dat heeft te maken met mijn mensbeeld: je kunt minstens proberen ertoe bij te dragen dat je medemensen ook gelukkig worden. Maar dat is hartstikke moeilijk, want heel de geschiedenis zit ook vol van bewijzen van het tegendeel. Maar er zit groei in de wereld. Probeer die in goede richting te sturen. Dat is mijn christelijke achtergrond. In die tijd was men ook nogal geïnteresseerd in polemologie. In Nijmegen hebben we bovendien een goede opleiding genoten, onder meer met het deelvak filosofie van de geschiedenis, een van de mooie aspecten van ons vak.' 'Van inspirerende tijdgenoten als president Kennedy en paus Johannes XXIII kozen we relevante teksten, maar ook van bijvoorbeeld Pascal. We waren als auteurs volkomen vrij. Onze redacteurs hebben ons nooit teruggefloten, ze waren enthousiast. Neem die teksten over het ontstaan van Hitler-Duitsland, zoals van de socioloog P.J. Bouman, die echt filmisch schreef.' 'Van het marktaandeel van *Mensen en Machten* heb ik geen idee. Kijk, *Novem* bleef bestaan, en in de jaren zeventig kwamen veel andere boeken op de markt, ook bij Meulenhoff. Kijk eens: ik ging in 1992 met pensioen, en op hetzelfde moment kreeg ik van Meulenhoff een telefoontje dat er nog een herziene druk moest komen van *Mensen en Machten*. Het boek is tot 1995 op de markt gebleven.'

*Je werkte ook met de bladen *Reflector* en *Blyscapener*.*

'Heb ik veel mee gewerkt. Mijn indruk is dat die bladen ook door VGN-mensen werden opgezet. Het was een gouden greep om de actualiteit zo bij leerlingen in de klas te brengen. Die bladen werden steeds beter. Jammer dat ze ter ziele gingen. Een leraar die daarvoor koos, gebruikte *Reflector* echt als illustratie bij zijn lessen, en gaf er opdrachten bij. Deed je dat niet, dan was het zonde van het geld, want dat moest je toen nog zelf in de klassen ophalen.'

Later kregen wij vakgenoten discussie over wat belangrijker was: kennis of vaardigheden. Waar stond jij in die discussie?

'Ik stond op het standpunt dat het belangrijk was leerlingen goede kennis bij te brengen. Kennis en perspectief. Kennis met achtergronden. Samenhang. Ik heb me eerlijk gezegd bont en blauw geërgerd aan discussies over de didactiek. Niet dat ik didactiek onbelangrijk vind, begrijp me goed, maar daar kocht je niks voor. De postacademische bijeenkomsten van de VGN zijn naar de donder gegaan vanwege het feit dat men op een gegeven moment ging overswitchen naar didactische bijeenkomsten. Daar kwamen allerlei goeroes vertellen hoe het allemaal moest! Dan ging je onbevredigd naar huis. Ik wil er wel aan toevoegen: het schriftelijk examen, daar was ik het wel mee eens. Na zo'n examen organiseerde de VGN normbesprekingsbijeenkomsten. Dat was echt een goede zaak. De VGN heeft altijd hoge ogen gegoooid!'

Tot slot

Nog eenmaal lopen we samen om het oude, karakteristieke schoolgebouw uit 1953 heen, gelegen aan statige, groene lanen. Bij de hoofdingang staat een speels bronzen beeldje van de Griekse god Pan. Aan de zijkant staat een rij reusachtige eikenbomen. Ze moeten geplant zijn ten tijde van Napoleon. 'Eeuwige zonde' vindt Frans het dat die school binnenkort elders nieuwbouw gaat plegen: omdat het management berekende dat dat goedkoper was dan aanpassingen aan het bestaande bouwwerk. Nog twee jaar, misschien drie, en dan zal de oude leermeester vanuit zijn achtertuin de schoolzoemer niet langer meer horen klinken...



Terugblik op een halve eeuw vakdidactiek geschiedenis

In 1958 had iedere universitaire en mo-opleiding (avondstudie) iemand aangesteld die eenmaal in de week één of twee uur vakdidactiek gaf. Binnen de opleidingen vulden zij een marginale rol. J.A.J. Jousma, vakdidacticus in Leiden, voorspelde begin jaren zestig dat het aan de universiteit nooit iets zou worden met de vakdidactiek. Voor het verwerven van een eigen kast, ondervond hij jarenlang weerstand. Die kast kwam er uiteindelijk en was in 1970 nog in gebruik. Er lag toen één vakdidactisch handboek in, geschreven door de Duitser Hans Ebeling. Het was zo'n standaardwerk dat sommigen het initiatief in de jaren zeventig om tot een Nederlands vakdidactisch handboek te komen volstrekt onnodig vonden.

Leo Dalhuisen was vanaf 1962 vijftien jaar leraar, vanaf omstreeks 1970 ook vakdidacticus, waarvan ruim dertig jaar aan de RUL. Publiceerde vakdidactische handboeken bij Wolters-Noordhoff, *Sprekend verleden*, examenkaternen en ICT-materiaal bij Nijgh Versluys.

In de jaren zeventig kreeg geschiedenisdidactiek toch geleidelijk vorm. Door de overheid in gang gezette rapporten als het *Brugklasrapport* (1971) en het *Onderbouwrapport* (1976) over geschiedenis en het handboek *Geschiedenis op school* (1976) getuigen daarvan. Naast de VGN als bron voor vakdidactische vernieuwing (zie het artikel van Peter Wester, pagina 58 en verder) moet in dit verband het *Gezelschap* van vakdidactici geschiedenis genoemd worden. Daartoe behoorden alle vakdidactici geschiedenis in Nederland, of zij wilden of niet. Zo goed als iedereen draaide mee. Omdat het moeilijk was op alle terreinen van de vakdidactiek thuis te geraken, werden onderling specialismen afgesproken, materialen uitgewisseld en besproken. Het was een soort perma-

nente bijscholing van elkaar. Greddy Huisman richtte zich bijvoorbeeld op jeugdliteratuur en vrouwengeschiedenis, Jelmer Beetsma op archiefmateriaal en Bert Molenkamp op kaarten in het geschiedenisonderwijs. Joop Toebes schreef over stofkeuze. Hij was als eerste gepromoveerd op een vakdidactisch onderwerp, de stofkeuze. Het geeft te denken dat hij als terzakekundige na die promotie niet werd gevraagd voor één van de leerplancommissies die in de jaren daarna door de overheid werden ingesteld. Er werd door het *Gezelschap* een vakdidactisch handboek geschreven, dat werd uitgegeven door Wolters-Noordhoff. Na de eerste eendelige groengekleurde druk in 1976 volgde een tweedelige grondig herziene rode tweede druk in 1981.

In samenwerking met de Stichting Film en Wetenschap werden door het Gezelschap ook videoprogramma's over uiteenlopende vakdidactische onderwerpen samengesteld, waarin telkens een docent met één van zijn eigen klassen en een bepaald vakdidactisch onderwerp centraal stond.

Het handboek en de bijbehorende videoprogramma's waren een antwoord op de groeiende behoefte aan onderlinge uitwisseling van ervaringen tussen docenten en didactici en aan praktische voorbeelden bij vakdidactische vernieuwingen.

Het Gezelschap geraakte na 1988 in ongerede door ondoordachte bezuinigingen van de overheid die de universitair opgeleide docenten te duur vond en het aantal studenten dat de universitaire lerarenopleiding mocht volgen bijna tot nul terugbracht (zes per vak voor het gehele land). De lerarenopleiding aan de Leidse universiteit waar tot dat moment jaarlijks vijftig of meer docenten geschiedenis werden opgeleid, werd opgeheven. De meeste andere vakdidactici raakten hun baan kwijt of werden zoals bijvoorbeeld Joop Toebes grotendeels 'overgeheveld' naar de gewone geschiedenisopleiding. Zo verloor het geschiedenisonderwijs ook Marjan Langenbach, voorzitter van het Gezelschap. De overheid gaf dit beleid als titel 'operatie selectieve krimp en groei' (sic).

Na het Gezelschap

Enige jaren later 'herpakten' de overgebleven vakdidactici zich. Maar de wegen van universitaire en andere vakdidactici splitsten zich.

De vakdidactici van de hogescholen ondernamen een poging gezamenlijk een opvolger van *Geschiedenis op school* te produceren; de universitaire vakdidactici mochten daaraan niet meedoen. De poging mislukte. Als een soort uitloper daarvan publiceerde Arie Wilschut in 2004 zijn *Geschiedenisdidactiek*.

De universitaire vakdidactici verenigden zich in de UVGS (Universitaire Vakdidactici Geschiedenis en Staatsinrichting). De UVGS ging zich vooral toeleggen op de verbetering van de vakdidactische component in de universitaire lerarenopleiding, voorzover dat mogelijk was binnen de veel te beperkte tijd voor de vakdidactiek.

Aan de Erasmus Universiteit kwam onder leiding van Maria Grever het Centrum voor Historische Cultuur (CHC) tot stand. Het centrum verwierf in het kader van zijn streven naar meer vakdidactisch promotieonderzoek de Nederlandse schoolboekencollectie van het 'overleden' historisch didactisch documentatiecentrum van de Leidse universiteit. Inmiddels is ook Carla

van Boxtel aan dat centrum verbonden als bijzonder hoogleraar voor de begeleiding van die promotie-onderzoeken. Aan de UvA en de VU in Amsterdam kwam een juniorprogramma met een combinatie van onderzoek en onderwijs.

Vakdidactici als Jan de Vries, Carla van Boxtel, Arie Wilschut en Hanneke Tuithof gingen publiceren en cursussen geven over 'historisch redeneren', waarbij structuurbegrippen en stofinhoud met elkaar worden gecombineerd. De publicatie *Actief Historisch Denken* en cursussen erover trokken veel belangstelling.

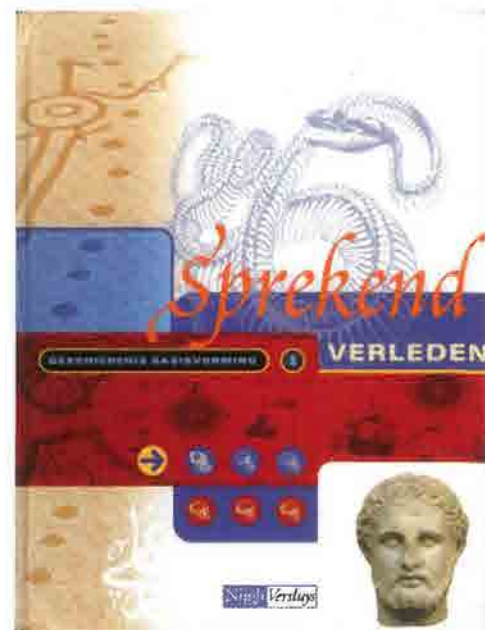
Wie kozen en kiezen de leerstof?

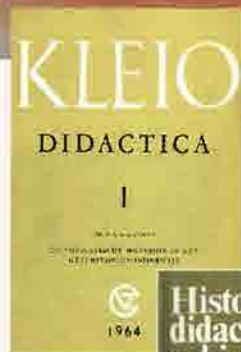
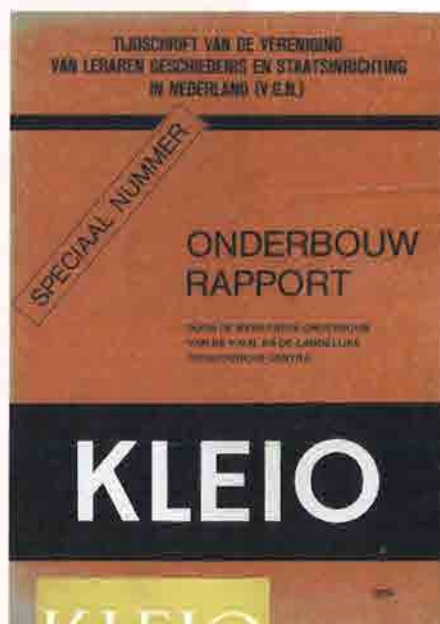
De vrijheid van stofkeuze was lange tijd groot. Er was tot 1981 geen verplicht centraal schriftelijk examen (CSE) voor mavo/lbo, havo en vwo. En ook in de onderbouw bestond grote vrijheid. De beknoptheid van de voorgeschreven doelstellingen bleek uit een voorbeeld van het eerste leerjaar: 'Behandeling van een aantal onderwerpen uit de prehistorie, de oudheid en de middeleeuwen, waarbij op de voorgrond staat het doen verwerven van enig inzicht in de historische ontwikkeling.'

De nadering van het CSE en van de basisvorming versterkten de discussie over de gewenste inhoud van het onderwijs. Vakdidactici als Joop Toebes, Fokko Dijkstra en Arie Wilschut publiceerden erover. Binnen de VGN werd de discussie vooral door docenten in de VGN-commissies voor mavo/lbo en havo/vwo gevoerd. Veel werd verwacht van de hervormingen in de onderbouw die de overheid voorstond. Het werd een teleurstelling. Algemeen onderwijkskundigen (toen nog een nieuw verschijnsel!) regisseerden twaalf hoofdkerndoelen, elk onderverdeeld in twee tot acht deeltkerndoelen.

Voor vakdidactische vernieuwing van onderop via docenten en vakdidactici, op afzonderlijke scholen of via schoolboeken was nauwelijks plaats meer. Bestaansverheldering en structuurbegrippen als uitgangspunten moesten in een te knellend kader gewrongen worden.

Bij de invoering van de basisvorming was het allerfnuikendst het ontbreken van ruimte voor vakdidactici, docenten en uitgevers voor het ontwikkelen van en experimenteren met een eigen leerplan voor geschiedenisonderwijs op mavo en vooral lbo/vmbo.





Voor de vakdidactiek in de bovenbouw braken in de jaren tachtig en negentig betere tijden aan. De overheid hielp daaraan mee door het instellen van de werkgroep Herziening Eindexamen Geschiedenis (HEG). Dit werd de eerste en tevens laatste grote en door de overheid goed begeleide vernieuwing van het geschiedenisonderwijs. De HEG mocht enige jaren en in openheid aan haar eindrapport werken. De havo/vwo-commissie organiseerde door zeer veel docenten bezochte besprekingen van het werk van de HEG en koppelde de resultaten ervan terug naar de HEG.

Vanaf 1990 tot en met 1997 stelde de overheid de Werkgroep Implementatie Examen Geschiedenis (WIEG) aan, die de invoering van een nieuw examen in het schooljaar 1993-1994 jarenlang heeft kunnen voorbereiden en begeleiden. Het werk van HEG en WIEG kreeg zijn weerslag in diverse vakdidactische publicaties en in nascholingsprojecten. Wat de stofkeuze betreft kwam de HEG met een fundament voor het ontwikkelen van thema's waarop door docenten vakdidactisch kon worden voortgebouwd.

In 1995-1996 werd door de havo/vwo-commissie in samenwerking met Jan Sniekers en Peter Wester (in het

kader van het SLO-project geschiedenis en staatsinrichting VO) voortgebouwd op de vakdidactische publicaties uit de HEG-tijd en buitenlandse literatuur. Er werd een leerstofkeuze-instrument ontwikkeld met richtlijnen voor stof- en themakeuze dat de docenten toch een grote mate van vrijheid verschafte om een curriculum op te bouwen. Het instrument was in de eerste plaats opgesteld als een vakdidactisch door-dachte oplossing voor geschiedenis in de bovenbouw, waar - door het facultatief stellen van het schoolvak geschiedenis - maar een deel van de leerlingen uit de onderbouw opnieuw geschiedenis kreeg. Na een meer historisch-overzicht gericht leerplan in de onderbouw, zou een meer thematisch gericht leerplan in de bovenbouw - gecombineerd met eerder verworven historisch

overzichtskennis - daar goed op aansluiten. Daarbij werd ervan uitgegaan dat op termijn voor de onderbouw vanuit hetzelfde instrument een meer historisch overzicht gericht leerplan zou worden opgebouwd.

Belangrijke elementen voor stofkeuze in dit instrument zijn het begrip bestaansverheldering en de structuurbe-grippen voor geschiedenis. Uitgangspunt bij het begrip bestaansverheldering was: 'schoolgeschiedenis' is iets anders dan een gesimplificeerd uittreksel uit een uni-versitair handboek. Van alle historische onderwerpen is het misschien wel mogelijk de relevantie ervan aan leerlingen duidelijk te maken. Maar sommige onderwer-pen zijn beslist zinvoller voor hen dan andere. Het VGN-bestuur organiseerde in Utrecht in samen-werking met de SLO besprekingen van het instrument, waarvoor vertegenwoordigers van verschillende VGN-commissies en vakdidactici werden uitgenodigd. Het instrument werd op die bijeenkomsten positief ontvan-gen en op onderdelen verbeterd (zie www.geschiede-nisindeklas.nl onder 'vakdidactiek-leerstofkeuze').

De komst van de Tweede Fase zette een streep door deze positieve vakdidactische ontwikkelingen in de bovenbouw. Bij het invullen van de door de overheid voorgeschreven standaardisering van alle examenpro-gramma's kon aan het eigene van geschiedenis onvol-doende recht worden gedaan. De 'vakontwikkelgroep' kon weinig rekening houden met het leerstofkeuze-instrument. De docent werd zo de kans ontnomen om vertrouwd te raken met een doordachte leerstofkeuze. De havo/vwo-commissie ondernam samen met het CEVO nog een poging om stofomschrijvingen voor de CSE in de Tweede Fase vakdidactisch enigermate verantwoord op te bouwen. Voortbouwend op het HEG-WIEG-exa-menprogramma werd een 'Blauw boekje' samengesteld met vakdidactische richtlijnen voor het opzetten van een thema. In de praktijk kwam er niets van die richt-lijnen terecht. De discussie binnen de VGN verstomde; eerder binnen de VGN actieve docenten 'verdrongen' in de uitvoering van de Tweede Fase of konden de energie niet meer opbrengen tegen de overheidsbierkaai te vechten.

Inmiddels zijn door de overheid twee canons met stofkeuze-voorschriften over het geschiedenisonderwijs uitgestort. De één - onder de naam oriëntatiekennis - nauwelijks vakdidactisch onderbouwd, de andere (Van Oostrom) in het geheel niet. De eerste werd in het geheim voorbereid en kreeg een veldraadpleging die die naam niet verdient. De canon voor Nederland kwam

De titel van dit artikel kan maar in beperkte mate worden waargemaakt. Het gaat alleen over vakdidactiek in het voortgezet onderwijs, en vooral in VGN-verband. Lang niet alles kan op een paar bladzijden aan bod komen. Bij het reconstrueren van het verleden kreeg ik belangrijke hulp van Peter Wester en Jan de Vries.

zelfs geheel buiten de VGN tot stand. De één is West-Europees en ademt wat stofkeuze betreft de sfeer van de tijd vóór de VGN. De ander is onverbloemd nationalistisch en heeft het over vensters die in werkelijkheid gebrandschilderde ramen zijn. En op dit moment wordt op het ministerie door juristen gewerkt aan het in een AMvB (Algemene Maatregel van Bestuur) in elkaar vlechten van de twee canons. Wat men hier ook van vindt, met vakdidactiek heeft het niets meer te maken. Geschieddidactisch Nederland kan in dit verband trots kijken naar Euroclio, de Europese vereniging van geschiedenisdocenten, waarin Joke van der Leeuw-Roord, oud-voorzitter van de VGN en de WIEG, zich met anderen inspant, om in het vroegere communistische Europa een vrij geschiedenisonderwijs te helpen ontwikkelen, naar het voorbeeld van HEG en WIEG. En dat in een tijd waarin de Nederlandse overheid in het eigen land de voorkeur geeft aan een Sovjet-achtige aanpak. Het kan raar lopen in de wereld.

Vaardigheden, kunstjes voor apen?

Eén van de eerste belangrijke besluiten van het eerste VGN-bestuur begin jaren zestig was het instellen van een commissie die een Doelstellingenrapport moest schrijven. Bijzonder aan dat rapport werd, dat het kweken van vaderlandslievende jongeren niet meer werd opgenomen en dat er naast kennisoverdracht plaats werd ingeruimd voor vaardigheden. Van de vier genoemde vaardigheden was er één historisch van aard: het vergelijken in de tijd. Dat was een historisch moment. Er kwam een doordachte historische vorming op gang, waarbij kennisoverdracht gecombineerd werd met vakdidactisch doordachte leerstofkeuze en voor de leerlingen zinvolle historische vaardigheden. Een grote stap in die richting werd gezet in de VS onder invloed van de gevolgen van de Spoetnik, de Vietnam-oorlog en het werk van Popper en Bruner. Dat drong ook in Europa door. In ons land haakten Jan van der Dussen en ik daarop in met *Wat is geschiedenis?* (1971). Daarin stelden wij de kwestie van voor het vak geschiedenis kenmerkende 'structuurbegrippen' zoals feit, objectiviteit, oorzaken en gevolgen en eruit voortvloeiende vaardigheden in het geschiedenisonderwijs aan de orde. Enkele jaren na deze publicatie startte in Engeland, eveneens door de VS beïnvloed, een groot door de overheid gefinancierd 'School Council Project History 13-16' waarvan het eerste lesmateriaal getiteld was *What is history?* (1976). Andere Europese landen volgden.

Het traditionele geschiedenisonderwijs bestond en bestaat vrijwel louter uit kennisoverdracht en het

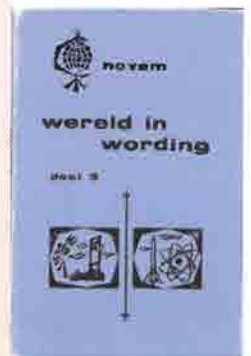
doorgeven van min of meer kant en klare verhalen. Daarvoor zijn alleen enige aan het vak Nederlands ontleende vaardigheden vereist. Voor het nieuwe geschiedenisonderwijs is meer nodig.

Zo goed als alle vakdidactici en de meeste docenten geschiedenis zijn het inmiddels over het volgende eens geworden. Het traditionele geschiedenisonderwijs spoort niet met de aard van het vak geschiedenis en ook niet met de samenleving waartoe de leerlingen behoren. Geschiedenis is niet het ene verhaal, maar een discussie over verschillende visies en de onderbouwing ervan. Onze huidige cultuur vraagt om een kritische, rationele en waar nodig relativerende benadering van het verleden, daarbij rekening houdend met het toenemende pluriforme karakter van deze cultuur. In het rapport van de commissie De Rooy staan daarover onder historisch besef behatenswaardige dingen.

Bovendien worden de leerlingen tijdens en na hun schooltijd met een groeiende hoeveelheid informatie gebombardeerd, waarmee zij zelfstandig moeten leren omgaan. De leerlingen krijgen voorts zo weinig lesuren (ruim de helft van hen krijgt na hun vijftiende zelfs helemaal geen geschiedenis meer) dat lang niet alles wat aan kennis wordt voorgeschreven, vakdidactisch verantwoord overdraagbaar is.

Het is merkwaardig dat in Nederland - anders dan in de ons omringende landen - door vrijwel alle politici en de 'intellectuele elite' die de nieuwsvoorziening in de media bepalen, het nieuwe geschiedenisonderwijs werd en wordt genegeerd, of belachelijk gemaakt. Er is geen behoefte aan kennis van het huidige geschiedenisonderwijs, laat staan aan discussie erover. Met ondeugdelijke argumenten, 'kunstjes voor apen', en onwaarheden (een voorbeeld uit vele: Bas Blokker schreef in *NRC Handelsblad* dat in de Nederlandse schoolboeken niets over de slavernij in Suriname wordt geschreven, terwijl er bijvoorbeeld in *Sprekend Verleden* zeven bladzijden over staan) wordt een karikatuur van het geschiedenisonderwijs gemaakt.

De wijze waarop in Nederland de overheid, gesteund door de media, omgaat en niet omgaat met terzake kundigen in het geschiedenisonderwijs is uniek in de westerse wereld. Kijk in dit verband bijvoorbeeld naar de overheid en vakdidactiek in onze buurlanden, Vlaanderen, Duitsland, Engeland en ook in de VS (voor de jongere garde: spijker zonedig je Duits wat bij, het is de moeite waard). Wat niet deugt, roept altijd tegenkrachten op die op den duur niet kansloos zijn. Onkunde komt altijd aan het licht, het kan alleen soms wel een tijdje duren voor er wat aan wordt gedaan.



PLAATS VAN HERINNERING

Hans Pols

WILHELM RICHTERS

Ik weet niet of zijn moeder mee was gegaan die eerste dag, het had best gekund. Uiteindelijk was ze ook zelf op Wilhelm Richters afgestapt om te vragen of hij werk voor haar zoontje had. Richters had geantwoord dat zij zich niet ongerust hoefde te maken; hij zou hem nooit ontslaan. En zo ging mijn vader op een morgen in het begin van de jaren twintig van de vorige eeuw, alleen of met zijn moeder, naar de zaak van Richters in de Oude Molstraat in Den Haag.

gere middenklasse. Lezen ging steeds moeilijker en om netjes te kunnen schrijven moest zijn oudste zus alle lijntjes in zijn schriften met een dik potlood overtrekken. Het aanbod van Richters was dus een uitkomst. Richters was een Rotterdammer die in 1902 een Haagse wijnhandel in de Oude Molstraat had overgenomen. Hij begon daar ook een distilleerderij, vooral zijn Oude en Jonge Reiger werden een begrip in de Residentie. Hij zette filialen in de hele Haagse agglomeratie op, maar het zenuwcentrum van zijn spiritueuze activiteiten bleef de Oude Molstraat. En daar kwam mijn vader terecht. Om wijn in flessen te doen en die vervolgens met een kurk af te sluiten. Maar het ging niet. En zijn ouders besloten dat, nu was

noemden ze het nog niet zo. Maar 'blind' voelde wel zo aan. In Amsterdam, omdat ze in de grijze pakjes van het Instituut moesten lopen en op speciale plaatsen in het Concertgebouw moesten gaan zitten, zodat iedereen kon zien waar het geld van de liefdadigheid naar toe ging. En omdat ze negentiende eeuwse, dus verouderde, oplossingen voor hun problemen op de arbeidsmarkt leerden: stoelmatten, borstels maken en matten vlechten. Terug in Den Haag bleef dat gevoel, omdat er natuurlijk geen werk voor stoelenmatters was, behalve dan in de Beschutte Werkplaats aan de Nieuwe Haven, waar iedereen terecht kwam die door een lichamelijk of geestelijke gebrek en een daarbij 'passende' ongeschikte opleiding niet aan de bak kon komen. Mijn vader wilde zich echter niet in zijn lot schikken. Hij zocht en vond voor een slechtziende uit de twintigste eeuw geschikt werk: eerst als telefonist, later als telegrafist en in andere aan de radio gerelateerde functies bij de PTT. Maar zijn eerste stappen op de arbeidsmarkt zette hij, al dan niet aan de hand van zijn moeder, in de Oude Molstraat bij Wilhelm Richters die, paternalistisch negentiende-eeuws, moeder had beloofd altijd voor haar slechtziende zoon te zullen zorgen. Een belofte die hij niet waar heeft hoeven maken.

Mijn vader was slechtziend, een gevolg van een hersenvliesontsteking op vierjarige leeftijd. Hij had nog wel de lagere school doorlopen, maar zijn zicht ging met de jaren steeds meer achteruit. Een gewone betrekking op kantoor, of - wat voor zijn milieu meer voor de hand lag - in een ambacht zat er niet in. Wel bleef hij nog twee jaar na de zesde klas op school. Iets wat toen niet ongebruikelijk was voor kinderen uit de la-

gebleken dat een 'normale' baan niet mogelijk was, hij dan toch maar naar het Blindeninstituut in Amsterdam moest om een ambacht te leren dat hij als slechtziende kon uitoefenen. Mijn vader werd daarmee gehandicapt; alleen toen

Oproep!

Hebt u ook een mooie herinnering aan een (historische) plek in Nederland? Waarom is deze plek voor u zo bijzonder? Stuur uw eigen 'plaats van herinnering' van ongeveer 450 woorden in. Alle ingezonden 'plaatsen' zetten wij op de website www.vgnkleio.nl. Daar kunt u nu al alle bijdragen uit dit nummer vinden. Elke maand publiceren we in Kleio de leukste, mooiste, ontroerendste plaats. Wie weet staat u volgende maand in Kleio!
plaatsvanherinnering@gmail.com



A true sense of national pride

HET NATIONAAL HISTORISCH MUSEUM IN INTERNATIONAAL PERSPECTIEF

Het ontwerp van het gebouw in Arnhem is klaar. Maar wat moet erin? Daarover zijn de afgelopen maanden verhitte discussies gevoerd. De lont in het kruitvat van Van Speijk, de schemerlamp die Karremans aan Mladic gaf? De deuren van de slotkerk in Wittenburg en natuurlijk de Nachtwacht¹. Maar hoe hebben ze dat in andere landen eigenlijk aangepakt?

▷ Zomaar wat voorbeelden die Thomas van der Dunk noemt in het vermakelijke boekje *Het Nederlands Museum. Een tweeduizendjarige wandeling door de vaderlandse geschiedenis* (Van Genneep, 2005).

Een nationaal historisch museum is een museum over de geschiedenis van een land. Het is een van overheidswege geïnitieerd museum, dat echter wel objectief en onafhankelijk opereert. De collectie van het museum bevat schilderkunst, cultuur, voorwerpen uit het dagelijks leven, archiefstukken, persoonlijke bezittingen, enzovoort. De bezoeker loopt als het ware door de geschiedenis van een land, met al haar facetten. Een aanwinst voor een land, zou je zeggen. Maar het realiseren van een nationaal historisch museum is in Nederland goed voor veel discussie. Want waarom zou een land een dergelijk museum willen? Wordt geschiedenis ingezet als nationaal bindmiddel of wil een overheid eenvoudigweg burgers meer vertellen over het land waarin zij leven? Het is interessant om eens over de grens te kijken. Hebben landen om ons

heen eigenlijk zo'n museum en hoe is dat tot stand gekomen?

Tony wasn't into history

De Engelsen, befaamd om hun tradities, hebben een indrukwekkende reputatie op museaal gebied. In Londen alleen al zijn drie historische musea van wereldformaat te vinden: het British Museum, de National Gallery en de Tower of London. Een nationaal historisch museum hebben de Engelsen echter niet. Plannen zijn er wel. Ruim tien jaar geleden lanceerde Lord Baker, een voormalig 'education secretary' het plan om, uiteraard in Londen, een Museum of British History te bouwen. De Britse regering zou 50 miljoen van de 110 miljoen pond die voor het project begroot was voor haar rekening nemen. Deze belofte werd ingetrokken toen Tony Blair aan de macht kwam: Tony 'wasn't into

history'.

Met Gordon Brown aan het Britse roer, probeert Baker het opnieuw en vooralsnog met meer kans van slagen. De nieuwe *prime minister* juicht het initiatief toe en heeft toegezegd zich in te zetten om de realisatie van het museum mogelijk te maken. Zowel Brown als Baker zijn duidelijk over het waarom van het Britse NHM: *we should have a new institution to give our children a true sense of national pride*. Beide heren laten er geen misverstand over bestaan, het eiland heeft voldoende bereikt om trots op te zijn: *free speech, no arbitrary arrest, free democratic elections and universal suffrage are the gifts we have given to many parts of the world* om maar eens een bescheiden voorbeeld te noemen.

Lord Baker lijkt met zijn plannen een lans te breken voor het schoolvak geschiedenis. Het vak dreigt langzaam uit



Expositie
2008-5.10.2008
-So 9-19 Uhr, Eintritt frei
seumneerl.bonn. www.ndg.de

Galer
Seum
Haus
der 6



1. Duitsland: Das Haus der Geschichte in Bonn

2. Ierland: National Museum of Ireland in Dublin. Heeft een aparte afdeling in een oude kazerne geheel gewijd aan de geschiedenis van Ierland.

3. Nederland: Het Nationaal Historisch Museum in Arnhem (ontwerp is klaar).

4. Griekenland: ΕΘΝΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΘΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ. Gesticht in 1960 en ondergebracht in het oude parlamentsgebouw van Athene.

5. Finland: Suomen Kansallismuseo in Helsinki. Een van de oudste nationaal historische musea, daterend uit 1896.

6. Luxemburg: een museum over de militaire historie van Luxemburg.

7. Oostenrijk: Das Heeresgeschichtliches Museum in Wenen, een museum over de militaire historie.

8. Frankrijk: ja, maar als onderdeel van het Nationaal Archief in Parijs.

9. België: Het BELvue museum in Brussel. Geopend in 2005, ligt naast het koninklijk paleis.

10. Italië: geen.

11. Portugal: Nationale musea over archeologie en antieke kunst, maar over de periode daarna is er geen nationaal museum.

12. Spanje: geen.

het curriculum te verdwijnen en deze trend zou een halt toegeroepen kunnen worden met een museum dat iedere Britse leerling minstens één keer bezocht moet hebben. Echter, het nieuwe instituut zal waarschijnlijk geen broedplaats voor vernieuwend historisch onderwijs worden. Het wordt meer een plek, waar getracht wordt oude glorie in stand te houden: *'Today it is even more important and necessary because as a result of devolution there is a tendency for England, Scotland, Wales and Northern Ireland to go their own ways.'* En daar heeft Baker gelijk in: Schotland en Ierland hebben namelijk wel een nationaal historisch museum...

Geen Guldensporenslag

De taalstrijd en de huidige politieke situatie bij onze zuiderburen lijken alleen al het bestaansrecht van een nationaal Belgisch museum in twijfel te trekken. Desalniettemin hebben Vlamingen en Walen in 2005 het 175-jarig bestaan van het koninkrijk gevierd met de opening van een nationaal historisch museum, BELvue genaamd. De naam is een woordspeling op het voormalig Bellevuehotel, waarin het instituut gevestigd is. 'Het enige museum', zo vermeldt de site, 'dat de geschiedenis van België voor u onthult' en 'na uw bezoek blijven er nog weinig mysteries over het Belgische verleden over.' Krasse uitspraken, maar deze lijken meer voort te komen uit ambities op het gebied van de geschiedbeoefening dan uit nationale trots. En die ambities zijn er: 'historische aanknopingspunten die hen (bezoekers, red.) kunnen helpen om België, zijn socio-economische evolutie, zijn institutionele werking en de

rol van zijn monarchie beter te begrijpen (...) een sterk pedagogische en kritische museografie, maar die mensen ook beroert.' Toch lijkt het museum hiermee niet te veel hooi op haar vork te nemen. Het thema is duidelijk afgebakend: de geschiedenis van het Koninkrijk België. Dus geen Guldensporenslag of Brugse lakenhandel, maar een verhaal dat begint met de onafhankelijkheid in 1830. Dit gebeurt in twaalf zalen, met namen die doen denken aan hoofdstukken uit geschiedenis-methodes: (1919-1939) *De massa in verleiding*, (1945-1973) *Van koningskwestie tot golden sixties* en (1973-2005) *Tussen globalisering en federalisering*. In iedere zaal wordt met de inrichting getracht de sfeer van de getoonde periode op te roepen. Aan educatie wordt veel aandacht besteed. Voor zowel het basis- als voortgezet onderwijs worden voor de verschillende niveaus bezoeken georganiseerd. Er is geprobeerd om het materiaal voor leerlingen zo veel mogelijk aan te laten sluiten op de eindtermen die gelden voor het Belgische geschiedenisonderwijs. Ook activerende didactiek ontbreekt niet: zo moeten leerlingen bij één lesprogramma zelf de gids zijn in het museum.

Versterken van de Duitse identiteit

Het beste voorbeeld van een nationaal historisch museum staat in ... Duitsland. Het initiatief voor dit museum kwam van Helmut Kohl. Het museum was bedoeld om 'mensen informatie te geven over de recente geschiedenis van ons land om zo het historisch bewustzijn van de bevolking te vergroten.' Met name de linkse partijen waren

bang dat het museum een te nationalistisch karakter zou krijgen. Maar volgens Simone Mergen, hoofd educatie van het Haus der Geschichte in Bonn, heeft dat gevaar nooit bestaan: 'Duitsland was nog verdeeld. Wij konden moeilijk van 'nationaal' spreken. Bovendien is die term veel te beladen.' Het Haus der Geschichte heeft een politieke missie: het versterken van de Duitse identiteit nadat de beide Duitslanden weer samen gingen. Maar binnen die opdracht opereert het volledig onafhankelijk.

Het Haus der Geschichte in Bonn werd in 1994 geopend. Al na een jaar kon het museum de miljoenste bezoeker verwelkomen. Inmiddels komen er ongeveer vijf miljoen bezoekers per jaar. De toegang is gratis. De vaste tentoonstelling laat de naoorlogse geschiedenis zien. Van de wederopbouw via de jaren zestig naar het leven in de DDR tot aan de val van de muur. Het meest indrukwekkende object is de originele dienst-Mercedes van bondskanselier Konrad Adenauer uit de jaren vijftig. Voor scholieren maakt het museum speciale lespakketten, die er degelijk uitzien. Er is een team van twintig scholieren actief in het museum zelf. Ze komen twee keer per maand bij elkaar en organiseren activiteiten en discussiëren met bezoekers.

Heroïsche toewijding

Het land waar je een NH-museum het meest zou verwachten heeft er geen: Frankrijk. Nou ja, geen... Het Musée d'Histoire de France is een onderdeel van het Nationaal Archief. Het museum is gevestigd in Hôtel de Soubise en Hôtel de Rohan in Parijs. In het museum zijn wisselende tentoonstellingen,

bijvoorbeeld over Marie Antoinette of Frankrijk en de Olympische Spelen. Het voornaamste doel is om het publiek te tonen wat zich in de archieven bevindt. Daarnaast is het museum erg actief en organiseert het lezingen, theater, museumnachten en speciale activiteiten voor kinderen. Educatie speelt een grote rol. Het museum heeft uitgebreide lespakketten met allerlei leuke activiteiten voor leerlingen. Zal er ooit een echt nationaal museum in Parijs komen? Met de komst van Sarkozy is het nationale verleden van Frankrijk weer 'hot'. Zo heeft hij opgeroepen tot een nationale herdenking van de in 1941 gefusilleerde Guy Môquet. Deze 17-jarige jongen schreef op de avond voor zijn executie een ontroerende brief aan zijn ouders, die volgens Sarkozy voortaan elk jaar op alle scholen moet worden voorgelezen. In Môquet ziet hij de heroïsche toewijding waar jongeren een voorbeeld aan kunnen nemen. Volgens de president is Môquet 'één van de anonieme helden waarover de geschiedenisboeken niet spreken' en staat hij voor 'de grandeur van een man die zichzelf geeft voor een hoger doel' – de natie. Sarkozy heeft inmiddels de bouwplannen voor een nieuwe huisvesting van het nationaal archief goedgekeurd. Een museum zal misschien niet lang meer op zich laten wachten...

En het NHM?

Van april tot en met juni van dit jaar zijn er in het 'Projectlab' in Arnhem brainstormsessies gehouden om te komen tot een concept voor het nieuwe museum. Een aantal deskundigen uit de academische, museale en onderwijskundige

wereld zijn zo tot aanbevelingen gekomen. Bijvoorbeeld: 'Het Nationaal Historisch Museum moet primair beleving bieden, waarin geschiedenis op een aantrekkelijke manier tot leven komt.' 'De essentie van de missie van Het Nationaal Historisch Museum is geschiedenis toegankelijk maken voor een breed publiek.' Maar ook: 'Het Nationaal Historisch Museum moet tevens de zwarte bladzijden niet uit de weg gaan.'

Daarnaast is er een aantal scenario's voor de invulling bedacht. Zo is er het scenario 'experientie van de geschiedenis' waarbij de bezoeker het verleden aan den lijve ervaart, van de Kabeljouwse twisten tot en met de krakersrellen. Spelen, doen en beleven voor kleine en grote kinderen staat centraal in dit mogelijke scenario.

De nieuwe directie zal waarschijnlijk aan het eind van het jaar een keuze maken uit de scenario's en de aanbevelingen.

Tot slot

Er bestaat natuurlijk een gevaar dat een nationaal historisch museum wordt ingezet om het nationale verleden te verheerlijken. De Britse plannen wijzen bijvoorbeeld in die richting. Maar met goed en kritisch geschiedenisonderwijs kunnen ook vooroordelen weggenomen worden. In Duitsland en België proberen ze, los van eventuele nationale politieke agenda's, met hun musea een bijdrage te leveren aan het geschiedenisonderwijs. De verschillende scenario's voor het NHM besteden in ieder geval elk veel aandacht aan degelijk en kritisch onderwijs. En of het dan Van Speijk of Karremans wordt? Misschien wel beide. Kleio houdt u op de hoogte.

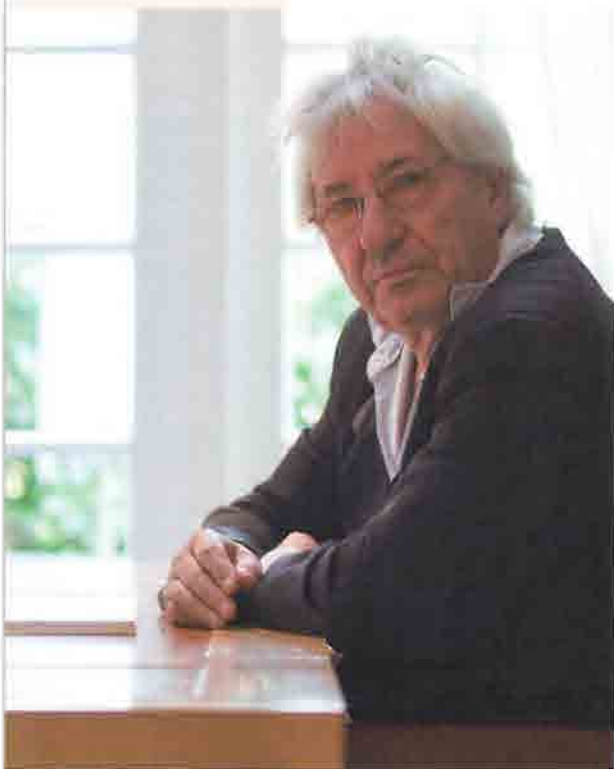
BRONNEN

- Thomas von der Dunk, *Het Nederlands Museum. Een tweeduizendjarige wandeling door de vaderlandse geschiedenis* (Van Gennep, 2005).
- www.hdg.de
- www.belvue.be
- www.telegraph.co.uk/news/uk-news/1572265/Brown-Why-I-support-British-history-museum.html
- www.telegraph.co.uk/news/uk-news/1572148/It's-time-for-a-museum-of-British-history.html

'IK HEB VAN KEMENADE NOG EEN KEER GEBELD. IK ZEI: 'JOS, IK GELOOF ER NIET MEER IN.' MAAR HIJ GELOOFT ER NOG STEEDS IN.'

Interview met Paul Offermans

Hij schreef *Marx voor scholieren* en was een van de medeoprichters van het *Socialistisch Onderwijs Front*. Hij was een icoon van progressief Nederland in de jaren zeventig en een voorbeeld voor al diegenen die vonden dat onderwijs vooral voor 'een stuk bewustwording' moest zorgen. Nu is hij een paar illusies armer en houdt hij zich vooral met kunst bezig



Eigenlijk was hij helemaal niet van plan om het onderwijs in te gaan. 'Tijdens mijn dienstplicht zat ik in Den Haag, op het ministerie. En daar ben ik begonnen met de avondopleiding van de Kunstacademie. En daarna ben ik daar verder gegaan aan de dagopleiding. Ik wilde in de kunst. Maar ik heb me bedacht, toen ik zag wat voor armoe het was in de kunst. Ik had natuurlijk tekenleraar kunnen worden, maar daar voelde ik niets voor. Daar had ik geen mooie ervaringen

mee op de middelbare school. Dus ben ik maar, zo rond 1958, 1959 naar Nijmegen gegaan om geschiedenis te gaan studeren.' In 1961 begon Offermans op het Titus Brandsma Lyceum. 'Dat was toen zo. Tenzij je heel rijke ouders had, ging je na het behalen van je kandidaats lesgeven.' Politiek deed hem nog niet zo veel. Hij was toen, zoals hij het zelf zegt, links noch rechts.

'Kritiese Leraren'

Maar wat er in de jaren daarna in Amsterdam gebeurde, sprak hem wel aan. 'Robbert Jasper Grootveld en de anderen rond het Lieverdje. In Amsterdam zat een groepje docenten dat vond dat je in het onderwijs vooral maar één ding moest doen: autoriteit bestrijden. Ik heb nog meegewerkt aan het *Rode boekje voor scholieren*. Die ideeën spraken me in eerste instantie wel aan, maar ik vond ze ook irreëel. Ik heb nooit echt het geloof gehad dat een groep van dertig leerlingen van dertien of veertien jaar in staat zou zijn zonder leiding er iets van te maken. Dus ik heb wel eens ruzie gehad met die Amsterdammers.'

Problemen op school leverde deze activiteiten niet op.



DE JAREN '70

Tot 1968 had het Titus Brandsma een Karmeliet als rector, pater Tieke. Ik heb zelden iemand meegemaakt die zo open stond voor nieuwe ideeën. Hij zei: ik heb vertrouwen in wat je doet. Toen hij wegging begon langzaam het klimaat repressiever te worden. Maar ik stond niet alleen in Oss. Ik denk dat van het lerarenkorps een derde in onze en mijn richting was, een derde helemaal tegen was en de rest, die bekeek het wel. Het ging allemaal goed tot we voor een televisie-uitzending van de AVRO in, ik meen, 1972, werden opgetrommeld. Het was een programma van Marga Kerklaan dat gewijd was aan kritische groepen in de maatschappij. Je had toen kritische artsen, kritische vakbondsmensen, kritische advocaten en ook kritische leraren en ieder van die groepen mocht twee uur lang (!) haar ideeën voor het voetlicht brengen. We moesten maar eens vertellen wat we wilden in het onderwijs. Want het was allemaal wel revolutionair met leerlingen die leraren kozen, rapportcijfers die met instemming van de leerlingen tot stand kwamen en dat soort dingen.

Voor die uitzending heb ik toen een openbare les gegeven aan de *Werkplaats Kindergemeenschap* in Bilthoven, de *Kees Boekeschool*. Dat was een van de weinige scholen die dat aandurfden. Het was een school van ontzettend vrolijke en blijde liberale jongetjes. Ze hadden geen flauw idee hoe de wereld in elkaar stak, maar er moest wel wat kunnen gebeuren. En ze verwachtten van mij

paters Karmelieten die toen nog in het bestuur van de Carmelstichting zaten.

En de rector, een ontzettend aardige, maar ook angstige man, hij was vooral bang dat zijn imago met zo'n linkse rakker op school beschadigd zou worden, vroeg me wat ik er zelf van vond. Of ik me nog wel thuis voelde op zo'n rechtse school? Ik zei toen: 'Toon', zo heette hij, 'ik ga je nu uitleggen wat repressieve tolerantie is'. Daar ging hij toen nooit op in. Later hebben we er allebei hartelijk om kunnen lachen.

In de jaren zeventig kwam Offermans in contact met het marxisme. 'Van die anti-autoritaire, liberale opvatting ben ik teruggekomen toen we te maken kregen met mensen in onze gelederen die ons vertelden dat we vrijblijvend bezig waren. Want als je de maatschappij wilt veranderen, dan moet je toch eerst eens kijken hoe die maatschappij in elkaar stak. En als we zouden weten hoe die in elkaar zat, dan zouden we zien dat niet onderwijs of autoriteit de vijanden waren, maar het

'Ik heb nooit echt het geloof gehad dat een groep van dertig leerlingen van dertien of veertien jaar in staat zou zijn zonder leiding er iets van te maken.'

dat ik een anti-autoritaire les zou geven. Maar in plaats daarvan heb ik die hele les, heel autoritair, naar mijn hand gezet. Die les is, omdat hij opgenomen was, tot voor kort in Nijmegen gebruikt om aan aankomende leraren te laten zien hoe het *niet* moet. Maar voor mij was het een reactie op dat vrolijke liberale gedoe van lul-maar-raak. Iedere mening was daarbij even veel waard, als je wat zei had je al gelijk. Ik zei: 'De geschiedenis van de Sovjet-Unie, de geschiedenis van China. Wat weet je ervan? Niets. Waar praat je dan over?'

Repressieve tolerantie

Het regende reacties op het Titus Brandsma. Die gingen niet over de manier van lesgeven, maar over de inhoud. Ik verdedigde de Sovjet-Unie en China en dat waren dingen die ik niet moest doen. Dat klonk allemaal heel gevaarlijk. De stemming was dat mensen zo als ik het zwijgen opgelegd moesten worden. En dat hebben ze ook wel geprobeerd, mij van die school af krijgen. Dat dat niet gelukt is heb ik in feite te danken aan de

grootkapitaal. Ik heb toen, en het waren er niet veel die dat deden, de drie delen van het Kapitaal doorgeworsteld en toen samen met anderen dat boekje *Marx voor scholieren* geschreven. Dat heeft een oplage gehad van 75.000. Onvoorstelbaar! Na schooltijd gaf ik in de *Wereldwinkel* in Oss aan geïnteresseerde leerlingen een cursus marxisme. Ik sta aan de wieg van de SP. Jan Marijnissen heeft als leerling van mij zijn ideeën opgedaan. Van *Geschiedenis van het gewone volk* zijn er zo'n 45.000 gedrukt. Hier in Nijmegen op de Kopse Hof, de sociale academie, was het allemaal verplichte literatuur. Ik vond het niet erg! Hoewel ik er nooit een cent aan verdiend heb.

'Andere leraren waren doodsbenuwd dat hun autoriteit zou verdwijnen. Ze waren er van overtuigd dat er chaos zou komen. En het ging niet alleen over linkse thema's. Ik herinner me een oudere leraar die de lerarenkamer binnen kwam en een boek van Wolkers op de tafel flikkerde: 'En die gore rotzooi moeten ze hier op school lezen?!'

Dr. Paul Offermans (1934) was van 1961 tot 1995 docent aan het Titus Brandsma Lyceum in Oss. Hij houdt zich nu bezig met schilderkunst, exposeert en regisseert toneelstukken. Offermans vertelt over zijn werk als bevlogen docent in de jaren zeventig.

WE WORDEN
MET EEN DREESJE



Prikkelen

Aan thematisch onderwijs en leerlingen die het zelf maar moesten uitzoeken had Offermans een grondige hekel. Zijn maatschappijvisie gebruikte hij óók als didactisch middel. 'Ik begon ermee te zeggen: mensen luister eens, hier heb je *Geschiedenis van het gewone volk*. Hier staat in dat ik socialist ben, marxist ben en hoe ik tegen de geschiedenis aankijk. En als je het er niet mee eens ben, dan verzoek ik je er maar tegen in te gaan. Ik weet nog dat ik een brochure geschreven had over Vietnam voor de toen net opkomende SP en die werd in Oss verspreid. Dat leidde er toe dat een

'Toon, ik ga je nu uitleggen wat repressieve tolerantie is.'

aantal leerlingen zich erin zijn gaan verdiepen en die kwamen met feiten aan waar ik mooi maar eens een antwoord op moest geven. Iedere les was weer spannend. Het was feest. De mooiste periode was de tijd van de polarisatie. Links of rechts, het deed er niet toe: ze waren allemaal geïnteresseerd.'

'Ik herinner me een leerling op gymnasium beta. Hij is overgestapt naar alfa om geschiedenis te kunnen doen. Hij heeft me later bekend dat hij dat deed, omdat hij het zo fundamenteel oneens met me was en dat hij soms na de les naar huis ging met kwade zin, omdat hij dacht dat hij mij onvoldoende van m'n vet had gegeven. Dat vind ik nou fantastisch.'

Als hij wil verduidelijken wat hij vooral met de leerlingen besprak, pakt hij *De geschiedenis van het gewone volk* erbij. Voorin het boek staat het gedicht *Vragen van een lezende arbeider* van Bertold Brecht. Hij leest voor: 'De jonge Alexander veroverde Indië. Hij alleen? Caesar versloeg de Galliërs. Had hij niet op zijn minst een kok bij zich? Zovele berichten. Zovele vragen.'

Verhalen

'Ik hield me keurig netjes aan het curriculum. In de eerste klas oudheid, middeleeuwen, enzovoorts. Ik gaf twee keer per trimester een proefwerk. Die maakte ik zelf. Wel probeerde ik de leerlingen, zeker in de bovenbouw te prikkelen met een stelling. Dat deed ik door zo'n twintig minuten een exposé te geven. Ik zei niet: pak je computer en zoek op. Nou goed, die was er toen nog niet. Maar ik zei ook niet: pak de boeken en ga het maar opzoeken. Daar had ik toen geen vertrouwen in en daar heb ik nu nog geen vertrouwen in. Zelfs voor mij is het verschrikkelijk moeilijk voor te stellen hoe iemand 600 jaar geleden leefde, werkte, wat hij dacht. En dan kun je dat wel tien keer op internet

zetten, maar dat zien die leerlingen niet. Als ze dat nou zelf gaan lezen, zo zonder verhaal eromheen, dan is dat toch niet hetzelfde. Ik kon om dat geraamte meer vlees breien door er een verhaal over te vertellen. Dus ik gaf gewoon instructie en na die instructie gaf ik meestal een paar discussiepunten op of vragen. De volgende keer werd er iemand naar voren gehaald en die moest er een soort referaatje over houden en die kreeg aan de hand daarvan een cijfer. Dus ik had m'n cijfers wel voor elkaar.'

'Ik heb zelf een zoon van vierentwintig. Die heeft niet bij mij in de klas gezeten, die is hier in Nijmegen naar school gegaan. Dan vroeg ik hem, die geschiedenisleraar van jullie, vertelt die wel eens wat? Nee, hij zette ze aan het werk. Het is wel lastig omdat het je eigen zoon is, je kunt moeilijk zeggen: je bent een imbeciel op dat gebied. Als hij dan een moeilijk onderwerp had, de Eerste Wereldoorlog bijvoorbeeld, dan ging hij naar boven om achter z'n computer te gaan zitten. Een week later had hij dan een prachtig uitziend geval en dat leverde hij in. En dan kreeg hij weer een acht. Later zei ik een keer tegen hem: 'Weet je wat wij doen? We gaan naar Verdun'. En we hebben daar rondgetrokken. Ik weet nog dat hij zei: 'Ik heb geen idee gehad hoe het was geweest'. Hij had voor z'n werkstuk gewoon overgenomen wat hij op internet vond! Hoe kan zo'n kind zich nou voorstellen wat er gebeurt als er twintigduizend man zo'n heuvel op worden gestuurd?'

Elitair

'Ik was een zeer elitaire leraar en ik denk dat ik verschrikkelijk blij was dat ik nooit aan vmbo of mavo les heb hoeven geven. Ik heb een keer een mavo-klas gehad en toen was ik meteen genezen. Het waren allemaal ontzettend lieve kinderen en ze zaten allemaal zo ontzettend lief te luisteren, maar met zo'n blik in de ogen dat ik zag: ik kan ze alles vertellen. Maar er was een meisje dat zat me aan te kijken, dus ik dacht: verrek, die heeft echt belangstelling. Dus ik zeg: 'Heb je misschien vragen? Waarop zij antwoordde: 'Heeft u een hond?'

Maar ik was niet elitair in de betekenis van alleen maar les geven voor de happy few. Nee, ik eiste enorm veel van de leerlingen en waarschijnlijk wel eens te veel, zeker in de begintijd, van de havo-leerlingen. Ik maakte eigenlijk geen onderscheid tussen gym en havo, en dat moet je natuurlijk wel doen. En het was de laatste jaren ook moeilijk om, zoals ze dat noemen, aan te sluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. Ik vind dat ook moeilijk. Als ik m'n eigen zoon zie, die is met dingen bezig waar ik niets mee heb, en hij niet met de dingen



DE JAREN '70

van mij. Als ik van zijn belevingswereld moest uitgaan toen ik geschiedenis gaf, dan had ik beter niets kunnen doen. Dus zei ik tegen hem: 'Ja jongen, je zult bepaalde dingen gewoon moeten weten.'

Gelijkheid

De denkbeelden achter de Middenschool, waar leerlingen van verschillende niveaus samen onderwijs moesten krijgen, vindt hij nu te theoretisch en te idealistisch. 'Van Kemenade, de toenmalige minister van onderwijs, vroeg: 'Wat vinden jullie eigenlijk van de Middenschool?' Er was toen een experiment in Hessen, de Gesamtschule, en ik was in de DDR geweest, daar was ook zo'n soort school. Ik was toen voorstander, omdat ik vond dat het uitgangspunt van Van Kemenade dat de betere de slechtere mee zou nemen, prima was. Daar geloof ik nu dus geen bal meer van. Op een zeker moment ben ik tot de conclusie gekomen dat het irreëel en onhistorisch is dat je de mens als maakbaar ziet. Dat betekent gewoon dat je ervan uit gaat dat mensen niet gelijk zijn. Hoewel je ze wel zo veel mogelijk gelijkwaardig moet behandelen. Maar dat ze allemaal gelijk zijn, is gewoon onzin.

Er was in die tijd, de jaren zeventig een professor Buikhuisen in Groningen die beweerde dat misdadig gedrag verklaard zou kunnen worden uit biologische factoren. Dat vonden wij wal-ge-lijk, dat je zo maar aannam dat mensen gepredestineerd waren om succes te hebben of in de bak te draaien. Dat was in dezelfde tijd dat bij mensen in de gezondheidszorg de opvatting leefde dat niet de mensen ziek waren, maar de maatschappij. In feite zit dat ook achter de ideeën van de Middenschool: maak dat de omstandigheden goed zijn en het beste in de mens komt boven. Maar ik geloof er geen snars van. Ik heb Van Kemenade nog een keer gebeld. Ik zei: 'Jos, ik geloof er nimmer meer in.' Maar hij gelooft er nog steeds in.'

Illusies

'Ik verdiep me niet meer genoeg in het onderwijs en de jeugd om een antwoord te kunnen geven op de vraag wat is er met de jeugd gebeurd, waarom die nu massaal achter de computer zitten te chatten over niets. Ik kan er geen antwoord op geven. Maar die betrokkenheid van vroeger heeft zeker iets te maken met de vrijheidsstrijd van die leerlingen in de jaren zestig. Het verzet tegen autoriteiten leidde ertoe dat dingen die niet maatschappelijk geaccepteerd waren massaal werden aangepakt als middel om je eigen ideeën naar voren te brengen.

Ik moet er wel bij zeggen dat geschiedenis in de jaren

zeventig een bepaalde status had omdat het ging over iets wat toen leefde in de maatschappij. Ik weet nog dat we in Oss met leerlingen voor de Albert Heijn stonden om mensen over te halen geen *Outspan*-sinaasappelen te kopen. En dan vroegen de mensen: 'Outspan, wat is dat dan?' En dan legde je dat uit. Dus geschiedenis had een bepaalde status. Maar die status is het kwijtgeraakt in de tijd van de no-nonsense. Zo na '85 liep het af en begon de belangstelling te verflauwen. En ik weet zeker dat er heel wat waren die dachten - ze zeiden het wel niet: daar heb je hem weer met z'n maatschappijvisie. Het interesseerde ze ook helemaal niets meer.'

'Dus ik was heel blij dat ik kon vertrekken. Bovendien, dat moet ik er bij zeggen, op dat moment heb ik me weer volledig op de kunst gegoooid. Vanaf 1993 heb ik ieder jaar of om het jaar een expositie. Plus dat ik heel veel aan toneel doe. Ik regisseer een vaste toneelgroep. We zijn nu bezig met *Festen*, dat gaat we in november in de Lindenberg hier in Nijmegen spelen. Dat stuk is fantastisch, want daarin zit precies die thematiek van de goede mens, de slechte mens en de mens die er tussen in zit.'

'De vraag of ik teleurgesteld ben over wat ik heb gedaan, die kan niet beantwoorden. De vraag of ik, als ik het over kon doen, weer in het onderwijs zou gaan, nou daar hoeft ik geen antwoord op te geven. Da's de zogenaamde 'als-vraag' en in de geschiedenis mag je die niet stellen. Van wat ik heb gedaan in het onderwijs heb ik geen seconde spijt gehad. Ik had illusies, die illusies

'En ik heb ook niet het idee dat ik zulke rare illusies heb nagejaagd. De oorlog in Irak vind ik een veel grotere illusie.'

zijn lekker doorgeprikt. De laatste jaren in het onderwijs waren minder leuk en als ik er nu zou moeten werken dan zou ik voorstander zijn van veel meer flexibiliteit, dat je ook staftaken zou gaan doen en daarna weer terugkeren voor de klas. Niet vijfendertig jaar hetzelfde. Maar wat ik gedaan heb in de jaren zestig en zeventig vind ik prima. En ik heb ook niet het idee dat ik zulke rare illusies heb nagejaagd. De oorlog in Irak vind ik een veel grotere illusie.'

HET VALKHOF IN NIJMEGEN

Op het terras grenzend aan de elfde-eeuwse Nicolaaskapel op het Valkhof is één van de mooiste uitzichten van Nijmegen te bewonderen. Leunend op de balustrade kun je omzoomd door een groen kader van bomen, de bekende boogbrug de Waal over zien gaan. Neem je een paar passen terug, dan is op de balustrade te lezen dat eeuwen eerder ook al iemand het water overkeek:

leider van de Bataven, één van onze dapperste voorvaderen, die het in 69 na Chr. aandurfde de Romeinse bezetter te tarten. Sowieso is het Valkhof een plaats waar de geschiedenis haast nog te ruiken is. Karel de Grote liet hier een palts bouwen, Nijmegen was één van de belangrijkste plaatsen in zijn uitgestrekte rijk. En dan de serene Nicolaaskapel, wellicht gebouwd in opdracht van keizerin Theophano en waar

sinds de elfde eeuw, en nog steeds, huwelijken worden gesloten. Wie in de afgelopen jaren Nijmegen heeft bezocht kan zich waarschijnlijk ook wel de Donjon herinneren, een kopie in steigers van de toren die in 1155 in opdracht van de Rooms-Duitse keizer Frederik Barbarossa werd voltooid. Niet gezien? Niet

getreurd! Er zijn op dit moment, we spreken in het jaar 2008, serieuze plannen om het Valkhof nog meer historisch cachet te geven.

En zo wordt een plaats die belangrijk is geworden vanwege de geschiedenis ingezet om geschiedenis weer belangrijk te maken. De Nijmegenaren hebben in een referendum gesproken: zij willen het Valkhof haar middeleeuwse allure teruggeven door de Donjon te herbouwen.

De vraag is natuurlijk of dat

allemaal wel zo historisch verantwoord is: het is niet bekend hoe de toren er precies heeft uitgezien, de bouw ervan zal schade berokkenen aan historische fundamenteën op het Valkhof en het bestemmingsplan om er winkels en een hotel in te vestigen strookt ook niet volledig met de historische functie. En nu we toch bezig zijn: vanaf het moment dat Nijmegen in de zeventiende eeuw onder protestants bestuur kwam tot aan 1978 is de Nicolaaskapel gebruikt als keuken, opslagplaats en schuur voor gereedschap voor het parkonderhoud, maar getrouwd is er niet. Verder zijn historici het er wel over eens dat de Bataaf Claudius Civilis moeilijk gezien kan worden als een rechtstreekse voorvader van de Nederlanders. Een *invention of tradition* van zeventiende-eeuwse vaderlanders als Hugo de Groot en Constantijn Huygens, die hiermee de historie van de Republiek een antiek karakter wilden geven. Bovenstaande dichtregels zijn dan ook van Huygens en niet van een klassieke auteur. Zo zien we op het Valkhof niet zozeer geschiedenis, maar meer historiografie: iedere tijd schrijft zijn eigen geschiedenis. Een historische desillusie? Ach, op de andere balustrade bij de Nicolaaskapel is te lezen:

QUEM DABIS HAEC POSSIT
QUI DARE CUNCTA LOCUM?

Ofwel: *Weet ge mij een plaats te noemen, die op zoo veel schoons kan roemen?*

En dat zal wel altijd zo geweest zijn..



HIC STETIT HIC FRENDS
AQUILAS HIC LUMINE
TORVO
CLAUDIUS ULTRICES VIDIT
ADESSE MANUS.

Vrij vertaald: *Hier stond Claudius en zag hij knarsetandend met grimmige blik de adelaars en de wrekende troepen naderen.*

Een prachtige beeldende lieu de memoire: hier heeft hij gestaan, Claudius Civilis, beter bekend als Julius Civilis, de roemruchte

'Iedereen met enige historische opleiding kan een canon maken'

MARIA GREVER OVER DE CANON, HISTORISCH BESEF EN NATIONALE IDENTITEIT

Vanuit Rotterdam spreekt Maria Grever zich duidelijk uit tegen de canon. Kleio sprak met haar over geschiedenis en identificatie, de canon, over de lerarenopleidingen en het door haar opgerichte Centrum voor Historische Cultuur aan de Erasmus Universiteit.





'Een van mijn belangrijke inspiratiebronnen is mijn oudste broer geweest. Hij was voor mij als klein meisje mijn held. Hij is elf jaar ouder en ook hoogleraar, maar hij woont en werkt al ruim veertig jaar in de Verenigde Staten. Voor zijn dissertatie heeft hij de buitenlandse politiek van de Staten-Generaal in de zeventiende eeuw onderzocht. Een echt Nederlands onderwerp. Ik weet nog dat hij eens kopieën van het geheimschrift van Johan de Wit naar huis meebracht en die met een grote loep bestudeerde. Dat vond ik fascinerend. Er werd bij ons thuis veel gesproken en gelezen over geschiedenis. Daardoor raakte ik als vanzelf geïntregeerd door het verleden. Je verdiepen in andere mensen en culturen en reflectie daarover.

Het contact met een authentiek object of een representatie vanuit het verleden, dat is wat veel mensen beroert. Het geeft je een sensatie van direct contact, terwijl je tegelijkertijd de afgeslotenheid van het verleden ervaart. Neem dit suikerpotje op tafel: ik weet dat dit van mijn moeder is geweest en dat zij dit heeft gebruikt, maar als ik het gebruik realiseer ik me ook dat zij er niet meer is. Geschiedfilosofisch is dat een heel interessant paradoxaal verschijnsel: de tastbare aanwezigheid van een afgesloten verleden.

En het leuke is dat je daar ook iets mee kunt in het onderwijs. Jan-Maarten de Wit (voorzitter VGN - DS) vertelde dat hij de kinderen echt weet te pakken als hij met (replica's van) Romeinse sandalen de klas binnenkomt. Vooral op het vmbo werkt die aanpak met authentieke voorwerpen heel goed.'

Verplicht

'Ik heb altijd gezegd dat geschiedenis weer verplicht moet worden. Als je vindt dat er te weinig historisch besef is in Nederland, dan moet je iets doen aan de situatie dat ruim 60% van onze jongeren na hun vijftiende helemaal geen geschiedenisles meer krijgt.

Kinderen verwerven dan niet alleen historische kennis, ze maken zich met dit vak ook enkele fundamentele vaardigheden en inzichten eigen. Dat is in de eerste plaats het gegeven dat geschiedenis een open proces is: het had ook anders kunnen gaan. Wat was er gebeurd als Hitler in de Tweede Wereldoorlog niet naar de Sovjet-Unie was gegaan?

In de tweede plaats de gevoeligheid voor anachronismen: projecteer geen hedendaagse verschijnselen in het verleden, ga niet het heden als maatstaf nemen voor wat mensen vroeger gedaan hebben. Verplaats je in anderen en andere culturen. Dat zijn heel belangrijke inzichten die specifiek voor geschiedenis zijn en die minder aangeleerd worden door een sociaal wetenschap-

pelijk vak als maatschappijleer. Voor deze inzichten heb je een langetermijn perspectief in de tijd nodig, anders krijgen leerlingen dat geschoolde historisch besef niet. Ten derde de kwestie van verandering en continuïteit. Dat raakt vragen die mensen bezighouden als 'wie ben ik?', 'waar kom ik vandaan?' en 'waar ga ik heen?' Deze reflectie verbindt jezelf met andere mensen die er ooit geweest zijn, mensen die samen hebben gewerkt en producten hebben gemaakt, en die dat hebben overgeleverd aan volgende generaties. Als individu maak je dus deel uit van een grotere groep, dat kan je familie zijn, een land, een beweging of een religieuze groepering. Dat geeft je een oriëntatie in tijd en ruimte, een identiteit.'

Herinneringscultuur

'Het begrip herinneringscultuur laat zien dat herinnering en identiteit nauw met elkaar verbonden zijn. Mensen slepen herinneringen met zich mee, vaak zonder dat zij zich dat realiseren. Het zit verpakt in tradities maar ook in routines. Als ik hier vanuit mijn werkkamer de kerkklok hoor luiden, dan komen er meteen beelden van vroeger op over mijn katholieke opvoeding. Maar je hebt natuurlijk niet altijd in de gaten dat het die kerkklok is die je daaraan doet terugdenken. Herinneringscultuur is een begrip dat verwijst naar wat Huizinga 'cultuurkring' noemde: groepen mensen met gedeelde herinneringen die een bepaald soort gedrag vertonen en die dat bewust of onbewust articuleren door kleding, rituelen, taal of door de oprichting van een standbeeld. Iedereen maakt deel uit van verschillende herinneringsculturen, van de leeftijdsgroep, de sportclub, de school of universiteit waar je studeert.

In ons boek *Nationale identiteit en meervoudig verleden* is dat begrip van belang, omdat de leerlingen uit ons onderzoek vaak een mix van herinneringsculturen hebben vanuit een religieuze moslimcultuur en een regionale cultuur. Denk even aan de Berbers die in Marokko een heel andere groep vormen. Die komen dan in een nieuw land waar alles anders gaat. Dat kan leiden tot schuring met de nationale herinneringscultuur van Nederland, maar ook tot verwondering.

Uitgekleed

'Docenten moeten daarom goed opgeleid worden, zodat ze weten welke discussies gaande zijn in de wetenschap en in de pedagogiek. Dan kun je voor je lessen beter keuzes maken en je eigen uitgangspunten verduidelijken, rekening houdend met niveauverschillen tussen leerlingen. Mijn zorg nu is dat de tweedegraads lerarenopleidingen en pabo's vakinhoudelijk zijn uitgekleed. Het niveau is bij de pabo zeker alarmerend. De meeste

OVER DE CANON

aandacht gaat naar sociale vaardigheden, onderwijskunde en stages.

Docenten moeten veel meer gefaciliteerd worden om stil te kunnen staan bij hun vak en hun beroep. Er moet meer tijd voor bij- en nascholing komen. Dat weet ik nog wel van mijn eigen onderwijstijd: je wordt op een gegeven moment leeg, helemaal opgezogen. Inhoudelijk bijtanken komt de lespraktijk ten goede. Maar ook dat docenten bij elkaar komen om visies en ervaringen uit te wisselen. Heel belangrijk allemaal, maar naast het lesgeven heb je daar als docent vaak gewoon geen tijd of energie voor.

Prachtig in dit opzicht vind ik de regionale normbesprekingen van de eindexamens. Als ik dat vertel in het buitenland zitten ze me met grote ogen aan te kijken. Dat systeem is heel waardevol. Dan leg je het accent bij de professionaliteit van de docent. Daar moet je vanuit gaan. En een goed opgeleide docent behandelt heus wel Willem van Oranje of de Tweede Wereldoorlog. Daar hebben we geen canon voor nodig.'

Identificatie

'Voor studenten aan de lerarenopleidingen geschiedenis en maatschappijleer zou het misschien een goed idee zijn om *Nationale identiteit en meervoudig verleden* te lezen. Het boek schetst namelijk het ontstaan van de natiestaat en de betekenis van nationale identiteit in Europa vanaf de achttiende eeuw. Daarnaast krijg je een aardige indruk met wie en wat hedendaagse leerlingen zich identificeren en welke historische interesses ze hebben. Zo hebben we leerlingen een top-vijf van identificaties laten maken, overigens zonder dat woord te gebruiken. Bijvoorbeeld: je woont in Nederland, maar vind je jezelf altijd een Nederlander? Misschien beschouw je jezelf ook als Rotterdammer, Surinamer, christen, katholiek, jood of moslim, Europeaan of wereldburger, enzovoorts. We hebben de leerlingen gevraagd om uit 17 aangereikte kaders de vijf meest aansprekende omschrijvingen te kiezen.

De resultaten uit die studie zijn zeker niet alarmerend. Allochtone leerlingen identificeren zich ook met Nederland als woonland. Maar dat staat natuurlijk niet altijd nummer één. Bij meer dan 75% van alle leerlingen, dus allochtoon en autochtoon, zit Nederland wel in de top-5 van identificatie.

Ten aanzien van de historische interesses blijkt dat autochtone jongens in Nederland zich, vergeleken met Engeland en Frankrijk, meer verbonden en trots voelen met de nationale geschiedenis. Dus het profiel van trots en verbondenheid met nationale geschiedenis in Nederland wordt vooral ondersteund door Nederlandse autochtone jongens. Daar staat een contrastprofiel tegenover van geschiedenis van migratie en migranten. Dat wordt

'De huidige interventies van de overheid in de historische cultuur (onderwijs en erfgoed) via centrale commissies gaan naar mijn smaak erg ver. Nederland lijkt een soort historisch dambord te worden: tien tijdvakken, negenenveertig aspecten en vijftig vensters. Ik vertegenwoordig natuurlijk de tegenstem en blijf het zeggen: 'een opgelegde canon is geen geschikte ingang voor goed geschiedenisonderwijs.' Mijn vraag is ook: Wat lost die canon nou op? Wat is precies het probleem? Is het wel waar dat we geen gedeeld verleden hebben? Dergelijke uitspraken zijn niet gebaseerd op studies. Het is natte vinger werk. Alsjeblieft, laten we eerst eens goed onderzoek doen. Geen cafépraat van 'leerlingen weten niks meer', want dat riepen ze honderd jaar geleden ook al. Ik zie wel andere problemen. Op de lerarenopleidingen wordt amper dertig procent van de opleiding gevuld met vakinhoud. En dan ga je deze nieuwe docenten opzadelen met vijftig vensters. Hoe gaan zij die canon doceren als ze weinig van geschiedenis weten? Je maakt docenten ontzettend kwetsbaar; ze worden op deze manier marionetten. Tegelijkertijd heeft men kennelijk weinig vertrouwen in deze beroepsgroep. En wat zullen leerlingen ervan vinden? Hoe ga je op de basisschool vijftig vensters doceren, wordt dat geen afraffelen? Ik betwijfel of deze kinderen iets snappen van Spinoza. Frits van Oostrom noemt overigens vaak alleen de basisschool. Maar ook de onderbouw van het middelbaar onderwijs is erbij betrokken. De canon is bedoeld voor kinderen van 10 tot 15 jaar. Mijn grootste kritiek op de canoncommissie is dat zij niet expliciet gereflecteerd heeft op het tijdsgewricht waarin de nationale canon tot stand is gekomen. De commissie kan wel zeggen dat ze niets te maken heeft met nationale identiteit of met populistische vertogen, maar je hebt als commissie ook een zekere verantwoordelijkheid om in te schatten hoe een dergelijk document gebruikt of misbruikt kan worden. Kortom, men heeft nauwelijks nagedacht over de mogelijk onbedoelde gevolgen van de canon.'

gesteund door alle allochtone jongens en meisjes in ons onderzoek en door autochtone meisjes. Dat vind ik een opmerkelijke uitkomst. Bovendien hebben wij gemerkt dat de leerlingen die zichzelf als wereldburger zien, ook het profiel van geschiedenis van migratie en migranten ondersteunen. En andersom, de leerlingen die zichzelf vooral als Rotterdammer en Nederlander beschouwen, hangen juist dat andere profiel aan.

Voor de rest viel ons op dat jongens ook heel erg geïnteresseerd zijn in familiegeschiedenis en niet alleen maar meisjes. Maar daar zit ook een element van trots in, ook bij allochtone jongens. Dan gaat het om familie-eer. Het is een uitdaging om aan deze groepen op een aansprekende manier geschiedenis te geven. Behandel je de Tweede Wereldoorlog en heb je Marokkaanse leerlingen in je klas, dan is het interessant om iets te vertellen over de inzet van de ruim 100.000 koloniale soldaten, voornamelijk uit Marokko, in het Franse geallieerde leger van wie er heel veel in de oorlog overleden zijn.

OVER HET CENTRUM VOOR HISTORISCHE CULTUUR



'We onderzoeken de dynamiek van de historische cultuur, de omgang met het verleden in verleden en heden. Centraal staat de vraag naar de veranderende betekenis van geschiedenis voor mensen. Hoe uit zich dat in onderwijs, erfgoed, herdenkingen, de interventies van overheid en kerken? Het doel van het onderzoekscentrum is een brug slaan tussen de ontwikkelingen in de geschiedwetenschap en het veld waarin mensen bezig zijn met educatie: onderwijs, erfgoed, musea. Wij richten ons dus niet op een direct toepasbare didactiek zoals het Instituut voor Geschiedenisdidactiek in Amsterdam, maar we bestuderen de randvoorwaarden: wie zijn de huidige leerlingen, hoe creëren we gemeenschappelijke historische kennis en houden we toch rekening met verschillen, welke docerhouding heeft het gewenste effect, laat je als docent geschiedenis wel of niet je mening blijken over gevoelige onderwerpen? Wij betrekken ook meer de theorie van de geschiedenis erbij. Dat heeft namelijk impact op de didactiek. Om het onderzoek naar de didactiek te ondersteunen heb ik een jaar geleden besloten om een gepromoveerd didacticus bij het centrum te halen. Ik heb met steun van Erfgoed Nederland en de EUR een bijzondere leerstoel georganiseerd die Carla van Boxtel inmiddels bekleedt. Het is de eerste leerstoel geschiedenisdidactiek in Nederland. Ik ben erg blij met de komst van Carla, zij is een echte professional.

Sinds de opening in juni 2006 gaat het heel goed met het centrum. We krijgen veel sprekers uit het buitenland, uit Canada, Engeland, de VS. We organiseren researchbijeenkomsten voor aio's, docenten, specialisten uit de wereld van erfgoed en musea. Op het ogenblik ontwikkelen we onderzoek naar de toenemende betekenis van erfgoededucatie: hoe verhouden erfgoed en geschiedenisonderwijs zich tot elkaar? In 2007 kregen we de collectie van Leo Dalhuisen (auteur van o.a. de lesmethode Sprekend Verleden - DS). Er zijn vervolgens andere collecties en legaten aan toegevoegd, zoals eindexamenkaternen, audiovisueel materiaal en didactisch theoretische literatuur. De Universiteitsbibliotheek van de EUR heeft er een speerpunt van gemaakt om deze historisch didactische collectie te ontsluiten en heeft een speciale bezoekersruimte voor de collectie ingericht waar de boeken meteen te raadplegen zijn. Mijn grote voorbeeld is het Centre for the study of historical consciousness in Vancouver (Canada), opgericht door Peter Seixas.'

Recente publicaties:

- Maria Grever en Kees Ribbens: **Nationale identiteit meervoudig verleden**, Den Haag, 2007 (Verkenning van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid als onderdeel van het WRR-rapport Identificatie met Nederland), 220 blz., €39,95
- Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman: **Controverses rond de canon**, Assen, 2006, 128 blz., €14,95
- Maria Grever en Siep Stuurman (eds.): **Beyond the canon: History for the 21st century** (hardcover), Basingstoke, Palgrave Macmillan 2007, 222 blz., ca. €80,- (via www.amazon.com)

Website Centrum voor Historische Cultuur: www.fhk.eur.nl/chc

Een aantal van hen ligt begraven in Zeeland. Dan kun je heel goed de oorlog en de betekenis ervan voor Nederland uitleggen en je zegt ook nog iets over Marokko.'

Historisch besef

'Trots is een actueel thema. Op de een of andere manier is dat een rode draad in heel veel vertogen. Ik vind het nogal gevaarlijk hoe Rita Verdonk daarmee omgaat in het kader van de nationale geschiedenis en ben blij dat Jan Marijnissen er afstand van heeft genomen. Hij vond eerst dat het bevorderd moest worden, maar dan bereik je volgens mij geen historisch besef.'

Met Hans Blom heb ik regelmatig discussies gevoerd over de manier waarop je historisch besef in het onderwijs onder jongeren bevordert. Hij zegt vaak: 'Je begint eerst bij de familie en de straat, en dan ga je met de kinderen steeds een stapje verder.' Maar dat is niet zo. Jonge kinderen houden van science fiction, ze lezen stripboeken, kijken naar documentaires en zien zaken op internet. Zij hebben juist behoefte aan een brede blik op tijd en ruimte. Het is echt een misvatting dat je heel klein en dichtbij moet beginnen. We kunnen kinderen toch niet pas op veertiende of vijftiende jaar iets leren over de geschiedenis van Europa en de wereld? Familie is bovendien voor velen niet alleen de geschiedenis van mensen uit de straat. Ouders of voorouders komen ook uit China of ergens anders vandaan. En alsof brugklassers niets willen weten van de Egyptenaren. Dat vinden ze juist interessant. Niet alleen vanwege het exotische aspect, maar omdat deze geschiedenis over een heel andere manier van leven gaat. Dat opent perspectieven op je eigen leven.

Iedereen met enige historische opleiding kan een canon maken: als wij er drie weken voor gaan zitten zullen we vast ook een aardig document maken. Maar dat is niet de manier: docenten moeten goed opgeleid worden, ze moeten beter gefaciliteerd worden in scholing en opleiding. Langs deze weg bevorder en onderhoud je de vakbekwaamheid.'

'De combinatie die ik nu in mijn werk aan de Rotterdamse universiteit heb van onderwijs, onderzoek en management is top. Soms mis je wel eens de spontaniteit van jonge kinderen. Op een universiteit is het allemaal wat afstandelijker. En een schooljaar heeft ook zo'n mooie kalender met de sinterklaasvieringen in je eigen klas en de leerlingen die een surprise maken. Die sfeer heb je in deze baan minder. Maar goed, ik ben ook wel een beetje een kluisenaar. Ik kan dagen van half tien tot een uur 's nachts zitten schrijven. Dan kan het huis bij wijze van spreken afbranden zonder dat ik iets merk.'



meer dan 40 jaar maatwerk
voor school- en studentengroepen

0412-481000
BEL EVEN VOOR ONZE REISGIDS!

PARIJS 3-daagse touringcarreels, heen en terug dagrit, hotel** 3-persoonskamers, douche/toilet, L+O

vanaf
€ 93,95 p.p.

BERLIJN 4-daagse touringcarreels, heen dag- en terug nachtrit, Jugendhotel, meerpersoonskamers, L+O

vanaf
€ 99,95 p.p.

BERLIJN 3-daagse vliegreis, Weeze - Berlijn vv (incl. verplichte taxi!),
Jugendhotel, meerpersoonskamer, L+O

vanaf
€ 172,00 p.p.

LONDEN 3-daagse touringcarreels, heen dag- en terug nachtrit, youth hostel, meerpersoonskamers, L+O

vanaf
€ 78,25 p.p.

MADRID 4-daagse vliegreis, Eindhoven of Charleroi - Madrid vv (incl. verplichte taxi!),
hostel, meerpersoonskamer, L+O

vanaf
€ 249,00 p.p.

ROME 4-daagse vliegreis, Eindhoven of Weeze - Rome vv (incl. verplichte taxi!),
hotel** 4-6 p.kamers, douche/toilet, L+O

vanaf
€ 219,00 p.p.

FLORENCE 5-daagse touringcarreels, heen en terug nachtrit, hotel*** Montecatini,
meerpersoonskamers, halfpension

vanaf
€ 177,95 p.p.

PRAAG 4-daagse touringcarreels, heen dag- en terug nachtrit, hotel**/***, 2-3 p.kamers douche/toilet, L+O

vanaf
€ 112,75 p.p.

IEPER 2-daagse touringcarreels, heen en terug dagrit, jeugdhotel, meerpersoonskamers, L+O,
incl. programma "de Grote Oorlog"

vanaf
€ 97,50 p.p.



Gecombineerde tarieven bij 46-60 deelnemers bij touringcarreizen en vanaf 16 deelnemers bij vliegreis Rome en Madrid
Periode november-februari.

Bij touringcarreizen: elke 16 deelnemer gratis en reisverzekering inbegrepen!



U kiest uw eigen vertrekdatum! Service waar u recht op heeft!

Minder deelnemers? Meer reisdagen? Andere periode? Of een ander reisdoel in Europa?
BEL ONS VOOR EEN VRIJBLIJVENDE OFFERTE OP MAAT!

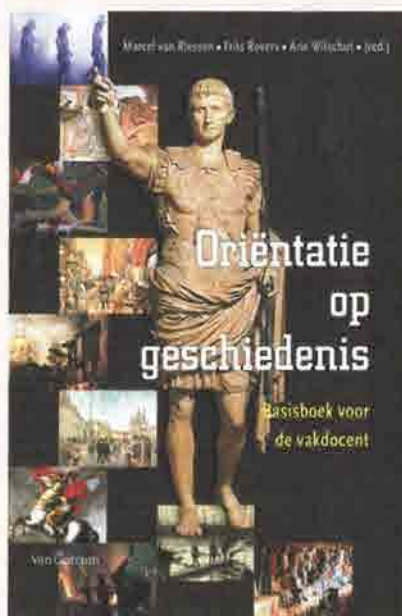


EUROPA SPECIAAL REIZEN - HET WARGAREN 5 - 5397 GN LITH - TEL. 0412-481000
offerte@europaspecialreizen.nl

www.europaspecialreizen.nl

U REIST PER KEURMERK TOURINGCAR: VEILIGHEID EN COMFORT!

NIEUWE TITELS VOOR DE VAKDOCENT



Oriëntatie op geschiedenis

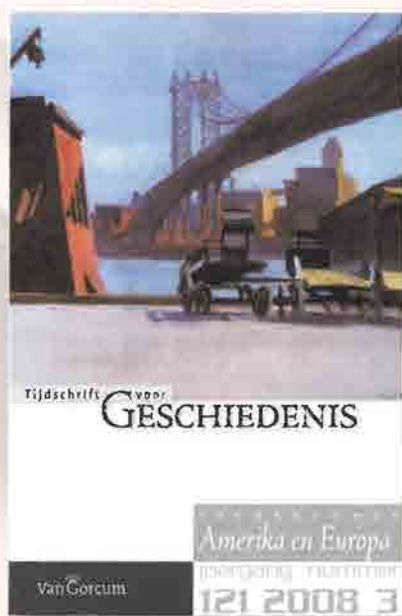
Basisboek voor de vakdocent

Geschiedenisonderwijs wordt in Nederland sinds enige tijd aangeboden in tien tijdvakken. De kern van de leerstof ligt vast in 'kenmerkende aspecten' van elk tijdvak, bijvoorbeeld feodaliteit voor de vroege middeleeuwen of industrialisatie voor de negentiende eeuw. In totaal komen negenenveertig kenmerkende aspecten aan de orde. Samen vormen zij de oriënterende basiskennis voor de geschiedenislessen.

In dit boek worden alle kenmerkende aspecten, verdeeld over tien hoofdstukken – één tijdvak per hoofdstuk – voor de vakdocent op heldere en overzichtelijke wijze besproken. Daarnaast zijn er voorbeelden van gebeurtenissen, personen en documenten. Aan de hand daarvan kan een onderwerp worden ingeleid of toegelicht.

Marcel van Riessen, Frits Rovers, Arie Wilschut (red.)

1e druk | 2008 | 504 p. | € 49,50 | ISBN 978 90 232 4409 7



Tijdschrift voor Geschiedenis

Het *Tijdschrift voor Geschiedenis* is het enige Nederlandstalige wetenschappelijke tijdschrift op historisch gebied dat alle terreinen van de geschiedwetenschap omvat. Het sinds 1886 verschijnende tijdschrift bestrijkt in principe alle perioden van oudheid tot heden en alle werelddelen. Ook de Nederlandse en Vlaamse geschiedenis komt regelmatig aan bod. Daarnaast wordt expliciet aandacht besteed aan de historiografie en de theorie van de geschiedenis. Het *Tijdschrift voor Geschiedenis* is tevens een hulpmiddel voor historici en andere belangstellenden die de ontwikkelingen buiten hun eigen specialismen willen bijhouden.

Nieuw verschenen: themanummer 'Amerika en Europa'

Met daarin onder andere:

- Amerika en Europa - Transatlantische brug of intercontinentale breuk?
- Religie en moraal - Amerika en Europa van de 20e naar de 21e eeuw
- De naoorlogse betrekkingen tussen Nederland en de Verenigde Staten 1945-2005
- Europees-Amerikaanse relaties in een transnationale context - De discussie over internationalisering, exceptionalisme en Amerikaanse geschiedschrijving

4 nummers per jaar | ca. 160 p. | ISSN 0040-7518

particulier abonnement € 68,85 | instellingen € 123,90 | studenten € 41,00 | los nummer € 19,95

Meer informatie en online bestellen: www.vangorcum.nl

www.vangorcum.nl/nieuwsbrief
altijd op de hoogte van de nieuwste uitgaven


Van Gorcum

Koninklijke Van Gorcum BV
Postbus 43, 9400 AA Assen
[t] 0592 37 95 56
[e] verkoop@vangorcum.nl

PLAATS VAN HERINNERING

Daan Schuijt

HET FIORETTICOLLEGE IN LISSE



In het dorp staat het Fioretti bekend als 'de leerfabriek'. Niet dat wij de reputatie hebben bijzonder streng te zijn of bij iedere onvoldoende naar huis te bellen. Nee, het gebouw lijkt gewoon echt op een fabriek. Alleen het ontbreken van een flinke schoorsteen doet vermoeden dat het niet om industrie gaat.

Het huidige gebouw staat er sinds 1972. Oudere collega's beweren dat de toenmalige rector zes miljoen gulden van de overheid kreeg om een nieuwe school neer te zetten en besloot er maar vier miljoen uit te geven. Het restbedrag werd teruggestort. Matigheid behoort immers tot de goede katholieke traditie waarin onze school in 1956 werd opgericht. Duurzaamheid is niet zo snel terug te vinden bij de zeven deugden. Ruim 35 jaar later eisen de houten kozijnen overdreven veel onderhoud, brandt de zon dwars door het dunne enkele glas, kan de verwarming of uit of op kooktemperatuur en kunnen de toiletten niet vervangen worden, omdat de betreffende onderdelen door

geen fabrikant meer gemaakt worden. Stukken muur brokkelen af, in de noodlokalen zakt soms een leerling met zijn stoelpoten door de vloer en de schoolborden zijn al lang niet meer stofvrij.

Toch wordt de geplande nieuwbouw met gemengde gevoelens onthaald. Onze school heeft karakter. Het is namelijk een echt schoolgebouw. Volledig ingericht naar de eisen en opvattingen van begin jaren zeventig. Leerlingen hebben lekker de ruimte: er zijn grote trapportalen met onverwoestbaar natuursteen, brede gangen, een immens achterplein waarop met gemak een scooterrace kan worden georganiseerd en een sportveld zo groot als een woonwijk. De kantine heeft de afmetingen van een AC-restaurant en in de aula kun je ongestoord met vijfhonderd man ochtendgymnastiek doen...

Voor de leraren is het eenvoudig en overzichtelijk. Een lokaal is krap, maar mag geheel naar eigen inzicht worden opgetuigd tot iets dat lijkt op een intieme woon-/studeerkamer voor dertig man. Her en der over het gebouw verspreid staan nog voldoende gekke oude kastjes of opbergsystemen die je de klas in kunt slepen of op de gang kwijt kunt. In het hok van de conciërge staat altijd een goedgevulde snoeppot. De aula is een heerlijk toevluchtsoord om toneel te spelen, projecten te doen en muziek te maken. De personeelskamer doet ook dienst als visrestaurant tijdens de jaarlijkse mosselavond, als 'uithuillounge' na een heftige ouderavond, als instant-kinder-

opvang als de oppas thuis niet op kwam dagen en ga zo maar door.

Sinds 1989 ben ik aan het Fioretticollege verbonden. Eerst als leerling en na een tussenpoos van krap tweeënhal jaar als leraar. Ik kan mij de school niet anders voorstellen dan zoals ik die hierboven beschrijf. Nog steeds weet ik waar ik mijn fiets toen neerzette, zodat ik na school precies uitkwam bij dat mooie meisje uit de vijfde (die ik een week later heftig zoenend met die jongen uit de zesde in het fietsenhok zag). De plek waar ik nu werk, is dezelfde waar ik vier jaar in de banken zat tijdens economie. Soms hangen er nog dezelfde posters of is die merkwaardige kamerplant nog steeds niet overleden. Het gebouw herbergt veel mooie herinneringen. Maar ideaal is het toch echt niet. Reünisten zijn altijd stomverbaasd als zij zien dat er na tien of twintig jaar nauwelijks iets aan hun school is veranderd. Daar hebben zij gelijk in. Het onderwijs is de laatste decennia heel snel veranderd, net als de hele samenleving. Functiedifferentiatie, meer aandacht voor de individuele leerling, deugdelijke internet- en computerfaciliteiten, samenwerkruimten, werkplekken en inpannige klimaatbeheersing. Het gaat allemaal maar net in een gebouw uit 1972. Of, als je het goed wilt doen, eigenlijk net niet. Dan heb je gewoon een nieuw gebouw nodig. Een echt schoolgebouw van pak 'm beet anno 2010. Wat mij betreft nemen ze alleen de oude fietsenstalling mee.

In dit bijzondere nummer ook een bijzondere Kleioskoop. Een ronde langs de Kleio-redactie. Wat is jouw topvijf van beste historische films en waarom?

JOKE NOORDSTRAND

1 *The last emperor*

De fascinatie van iemand die zo machtig was en toch ook zo gevangen in zijn geërfde rol.

De menselijke keizer, die keizer wil blijven, ook nadat hij is afgezet. Dat hij hiervoor moet heulen met de vijand Japan, die China binnenvallt en hem als marionet gebruikt accepteert hij. Dat hem dit duur te staan komt na de Japanse nederlaag, is het logisch gevolg.

2 *Gone with the Wind*

3 *Das Leben der Anderen*

4 *Schindler's List*

5 *Novecento*



ANNY HARTGERINK

1 *All Quiet on the Western Front*

Goed beeld van oorlogspropaganda, echte vriendschap en de loopgravenoorlog.

2 *Das Leben der Anderen*

Indringend beeld van de Stasi-praktijken.

3 *Gladiator*

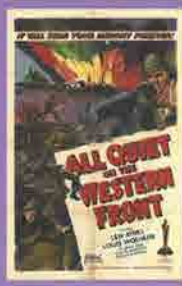
Het spannende verhaal zit aardig in elkaar; niet alles is historisch correct maar biedt daarom een goed aanknopingspunt om gladiatorenshows en het keizerschap van Commodus te behandelen.

4 *Elisabeth I*

Aardig beeld van het hofleven en de politieke situatie in die tijd.

5 *Goodbye Lenin*

Aardige inleiding op het leven in de voormalige DDR onder het communisme toe te lichten.



RAMSES PETERS

1 *Schindler's List*

Zelden zo veel ellende zo ingetogen in beeld gebracht gezien. Kelhard en heel mooi.

2 *Forrest Gump*

Vogelvlucht Amerikaanse geschiedenis, een vleugje cultuurhistorie en veel goede muziek.

3 *King Arthur*

Geen groot succes, geen goede recensies en ook niet heel spannend, wil ik deze film toch noemen: geen grote sprookjeskastelen, geen glorieuze middeleeuwen, maar de grauwe nadagen van het Romeinse rijk. Ik heb gelezen dat er historisch nog steeds weinig van klopt, maar ik vond hem erg authentiek overkomen.

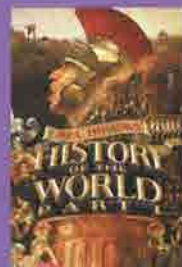
4 *The Assassination of Jesse James by the Coward Robert Ford*

Zowel de titel als de film zelf zijn lang, saai wordt het in deze film, hoe traag die ook is, echter nooit. Jesse James wordt geportretteerd als een eenling, die op het eind van zijn carrière langzaam gek wordt. Briljant acteerwerk van zowel Brad Pitt als Casey Affleck.

5 *Mel Brooks history of the world, part 1.*

In Mel we trust

Bij IMDB doen ze aan toplijsten, maar ook allerslechte films aller tijden. Dit is die van mij. Waar sommige mensen, onder wie ikzelf, films als *The Naked Gun* leuk kunnen vinden, is dit echt te flauw voor woorden. Musicals op de Inquisitie, grappen over Jezus, die in tegenstelling tot *Life of Brian* niet grappig zijn enz. enz.



DAAN SCHUIJT

1 *Sons of the Desert - Laurel & Hardy (1933)*

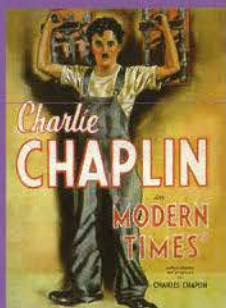
Met een beetje goede wil zou je Laurel en Hardy als typische vertegenwoordigers van de grote zwijgende



(blanke) massa in het Amerika van de jaren twintig en dertig kunnen beschouwen. Als je hun films ziet, weet je ook meteen hoe gewone mensen in de Verenigde Staten toen leefden: in wat voor huizen ze woonden, welke beroepen er waren, de apparaten die in huis gebruikt werden, wat in de mode was, enzovoort. Eigenlijk is dat ook precies wat Laurel en Hardy met hun films wilden laten zien: twee zielen, geen gedachten.

2 Modern Times – Charles Chaplin (1936)

The little tramp is het zwarte schaap van de fabriek waar hij iedere dag aan een lopende band staat om moertjes



vast te draaien aan een...tsja, dat weet hij zelf ook niet. De bohémien Chaplin (in de film heeft hij geen naam) is natuurlijk ook niet in zo'n vast, onpersoonlijk stramien met prikklokken, snelheidseisen, routinehandelingen en machinale regelmaat te vatten. Hij voelt zich eerder een onderdeel van die machine (en wordt

dat later ook letterlijk) dan een mens van vlees en bloed.

3 Daens – Stijn Coninx (1993)

Er zullen weinig geschiedenisleraren zijn die deze film niet in de klas hebben gebruikt. De strijd die priester Pieter Daens eind negentiende eeuw in Aalst voert tegen de industrieel Charles Woeste toont de industrialistatie in bijna al haar facetten.

4 Joyeux Noël/Merry Christmas – Christian Carion ('05)

De kerstbestanden van 1914 hebben altijd iets mythisch over zich gehad. Veteranen spraken er niet graag over en ontkenden het soms. De luitenanten en kapiteins die erbij betrokken waren, keken wel uit om in hun officiële verslagen iets te melden over toenadering tot de vijand. Desalniettemin is het echt gebeurd. De Duitse legerleiding besloot in 1914 kerstbomen naar het front te sturen. In de Westhoek zetten de soldaten die op de borstwering van hun loopgraaf. Het Stille Nacht, Heilige Nacht werd met een Britse carol beantwoord. Over en weer werden er kerstwensen geroepen. De tegenstander werd uitgedaagd om naar het niemandsland te komen. Toen één soldaat dat ook echt deed, volgden er meer. Halverwege werden chocolade, sigaretten en drank uitgewisseld. De dag erna ruimde ieder zijn gesneuvelden op en was er een gezamenlijke begrafenisdienst. Later werd er een voetbalwedstrijd georganiseerd. Het bestand bleef nog een dag aanhouden en vanaf 27 december werden de vijandelijkheden weer opgevat. Joyeux Noël is de ideale geschiedenisfilm om de laatste les voor de kerstvakantie te laten zien.

5 History of the world: part 1 – Mel Brooks (1981)

In anderhalf uur racen de hoofdpersonen lukraak door de tijd om in iedere periode die zij aandoen zeigen wie es eigenlijk niet geweest is. Zo slecht, dat het stiekem weer leuk wordt.

HANS POLS

1 Soldaat van Oranje/Zwartboek

Tweeluik over Nederland in WOII waarin twee gezichten van ons land in oorlogstijd te zien zijn. Uiteraard smeug gemaakt door Verhoeven.

2 Novecento

De strijd tussen twee totalitaire ideologieën op het Italiaanse platteland, toen nog zwart-wit belicht. zegt dus net zoveel over de tijd waarin het gemaakt is als over het Italië van de eerste helft van de twintigste eeuw waar het over gaat.

3 The Queen

Een Shakespeariaans drama over de crisis in het Britse vorstenhuis na de dood van Lady Di met een schitterende rol voor Helen Mirren.

4 Sophie Scholl

Antigone in Nazi-Duitsland. Film over de weisse Rose concentreert zich op het proces tegen Sophie Scholl. Haar geweten tegenover een gewetenloze wet.

5 Der Untergang

De laatste Hitler en zijn regime. Hitler met een menselijk gezicht wordt nog angstaanjagender, omdat hij zo dichterbij in de buurt komt dan als de abstracte demon die er van hem gemaakt is.



JUUL LELIEVELD

1 Sophie Scholl

Deze film laat zien hoe verschrikkelijk dapper je moet zijn om in verzet te komen. Dat je zo jong al zo sterk kunt zijn. Afscheidsscene van Sophie en Peter van hun ouders: brrr.

2 Der Untergang

3 Marie Antoinette



Suikerzoet, roze. Sofia Coppola schetst met moderne metaforen een beeld van hoe haar leven eruit moet hebben gezien. En echt in Versailles gefilmd.

4 All Quiet on the Western Front

5 The Pianist

Hoe een gerespecteerd, artistiek gezin in maatschappelijk opzicht tot minder dan niets gereduceerd wordt. En wat het betekent het om te moeten onderduiken, de angst. Gek worden van de honger, wachtend op iemand die je eten komt brengen.



Lees verder op pagina 64!

▷ De CEGES wordt op 8 juni 1971 geïnstalleerd met als voorzitter dr. P. van der Meulen (VGN bestuurslid); later opgevolgd door C.M.H. Bosch. Er zaten twee inspecteurs in de commissie van 14 personen. Cito verzorgde de aanlevering van de opgaven via schrijfgroepen van docenten en regelde de verwerking van de enquêtes (in Kleio 17-4, 1976) een eerste toets- en itemanalyse, van K. Battenberg).

▷ Voor een uitgebreide beschrijving: Stefan Boom, 'A continuing story, casustoetsing in het eindexamen geschiedenis', in: Kleio 47-1, januari 2003.

▷ In 1973 voert de CEGES een experiment uit op een aantal scholen waarbij het eerste gecoördineerd schriftelijk proefwerk (Het nationaal-socialisme in Duitsland, 1918-1939) wordt afgenomen aan een deel van de leerlingen, en waarbij hetzelfde onderwerp bij een controlegroep mondeling wordt getoetst.

PANTA RHEI: HET CENTRAAL EINDEXAMEN GESCHIEDENIS 1971 - 2008

Van Ceges tot syllabus

Voor veel leraren in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn de centrale schriftelijke eindexamens (cse) het hoogte- en volgens sommigen het dieptepunt van het schooljaar. Geschiedenis nam bij invoering van de Mammoetwet een uitzonderingspositie in als een van de weinige vakken zonder cse. Bijna twintig jaar na invoering van mavo, havo en vwo kreeg geschiedenis een verplicht centraal eindexamen. De VGN en Kleio hebben in deze ontwikkeling een belangrijke rol gespeeld.

Na de reorganisatie van het voortgezet onderwijs die door Thorbecke aan het einde van de negentiende eeuw was ingezet en waarbij hbs en mms (middelbare meisjesschool) werden ingevoerd, werd geschiedenis een algemeen aanvaard schoolvak. Iedere ontwikkelde burger diende op zijn minst enige kennis van de geschiedenis van Nederland en de wereld te hebben. Tussen 1901 en 1917 werd het schoolvak geschiedenis op middelbare scholen afgesloten met een schriftelijk eindexamen. Na 1917 werd een mondeling eindexamen ingevoerd dat werd bijgewoond door rijksgecommitteerden vanuit de universiteiten voor de gymnasia of 'deskundigen' voor de hbs en mms.

Deze wijze van examineren bleef bestaan tot de invoering van de Mammoetwet in 1968. Toen werd geschiedenis een keuzevak in de bovenbouw, maar zonder cse. Vanuit het ministerie van onderwijs werd wel een discussie over een centraal eindexamen voor alle vakken aangezwengeld, 'dit examen dient om voor ieder vak een landelijk niveau aan te geven'. Zeer tegen de zin van veel geschiedenisleraren zou geschiedenis geen uitzonderingspositie mogen innemen en ook centraal

moeten worden geëxamineerd. De discussie over een cse komt in een stroomversnelling als de CEGES¹, de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis En Staatsinrichting, de mogelijkheid van invoering van een schriftelijk eindexamen geschiedenis gaat onderzoeken.

1971-1981: experimenteren

Een van de taken van de CEGES is het onderzoeken van de vorm die een centraal geschiedenis examen zou moeten krijgen. Er worden drie mogelijkheden onderzocht: een mondeling examen, een essayexamen volgens het model van het IBO, het International Baccalaureat Office in Genève, of een schriftelijk examen gebaseerd op een onderwerpsomschrijving².

In het evaluatierapport van het tweede 'gecoördineerde proefwerk' (zo werden de eerste experimentele examens genoemd) besteedt de CEGES veel aandacht aan de bespreking van de mondelinge toetsen die op diverse scholen, vwo, havo en mavo, zijn afgenomen³. In het rapport zijn transscripties hiervan opgenomen. De CEGES concludeert dat, hoewel sommige leerlingen het prettig vinden wat meer op bepaalde onderwerpen in te kunnen

gaan en docenten het prettig vinden hun leerlingen met wat hulp verder te kunnen brengen, een rechtvaardige beoordeling in een mondeling examen uiterst moeilijk is. Het geven van een eindcijfer op basis van een mondeling examen zonder daarbij schriftelijke toetsen te betrekken, zou tot een onrechtvaardige beoordeling kunnen leiden.⁴

Ook het essayexamen werd afgewezen voor de Nederlandse situatie. Hoewel volgens de CEGES vanuit de aard van het vak geschiedenis het schrijven van een essay een goede toetsvorm lijkt, zou een eerlijke beoordeling van de essays zeer moeilijk zijn. Om dit probleem op te vangen zou een vaste groep professionele beoordelaars alle essays moeten beoordelen. Dit leek de CEGES niet haalbaar, vooral niet omdat de essayvorm in haar ogen alleen geschikt was voor het vwo.

De mogelijkheid die verder uitgewerkt wordt, is een centraal examen op grond van een vooraf vastgestelde onderwerp- of stofomschrijving. Voor de CEGES is al snel duidelijk hoe die er uit zou moeten zien: voor het vwo zeer globaal, voor havo meer gedetailleerd, voor mavo het meest uitgewerkt. Dit verschil is noodzakelijk omdat de CEGES de vak kennis van de derdegraads leerkrachten op de mavo niet hoog genoeg inschat en ervan uitgaat dat de mavoleerlingen meer baat hebben bij een gedetailleerde afbakening van de leerstof. Vwo-leerlingen zouden echter juist meer ruimte moeten krijgen voor een persoonlijke invulling van de leerstof. De vragen op de examens zouden dit moeten weerspiegelen: in de mavo-examens zouden de vragen overwegend gesloten kunnen zijn, de havo-examens zouden open en gesloten vragen moeten bevatten en de vwo-examens zouden de meest open vraagvormen moeten krijgen.

Met deze uitgangspunten zijn voor verschillende onderwerpen (zie pagina 36) examens geproduceerd. Bij elk examenonderwerp publiceert de CEGES een stofomschrijving in paragraaftitels en begrippen en een bundeltje met bronnen als historisch materiaal bij het gekozen onderwerp.⁵

In november 1978 publiceert de CEGES haar eindrapport. Daarin worden de ervaringen met de examens vanaf 1976 weergegeven en wordt er een eindoordeel geveld. Invoering van een verplicht cse geschiedenis is volgens de CEGES mogelijk, mits aan een aantal voorwaarden wordt voldaan. Het belangrijkste is voor de CEGES de garantie dat voldoende rekening wordt gehouden met de problemen rond "waardenbetrokkenheid" of levensbeschouwing die een rol spelen bij stofkeuze, onderwerpomschrijving en de keuze van het historisch materiaal. Voor de examens betekent dit, dat er voor gewaakt moet worden geen kwetsende prenten, foto's of

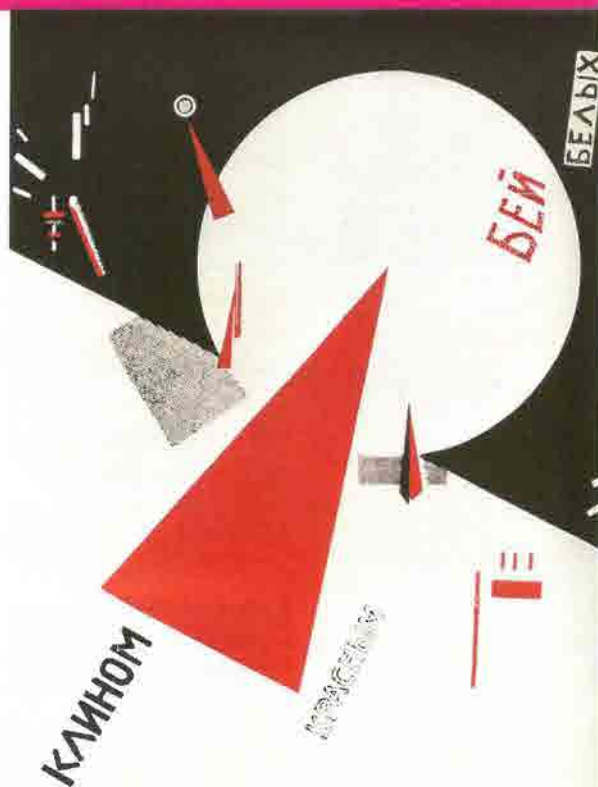
teksten op te nemen en dat in het correctiemodel niet alle antwoordvarianten kunnen worden opgenomen. "De docenten geschiedenis en staatsinrichting zullen zich ervan bewust zijn dat zij, denkend en werkend vanuit de meest uiteenlopende geestelijke achtergronden, voor de klas niet onbevooroordeeld in hun optreden zijn en zij weten dat het uitermate moeilijk is om tot een consensus over de doelstellingen van hun vak te komen.

Daarom zullen erkenning van hun eigen bevangenheid en de relatieve betekenis van eigen criteria ons moeten behoeden voor objectivering van eigen waarden en recht moeten doen aan de pluriformiteit van onze cultuur."⁶

Verder stelt de commissie als voorwaarde dat de VGN zeer nauw betrokken moet worden bij stofkeuze, stofomschrijving en het ontwerpen van de examens. Bij elk examen moet, ter informatie van de docenten, een duidelijke stofomschrijving, historisch (oefen)materiaal en een literatuuropgave ten minste twee jaar van tevoren worden gepubliceerd. Verder diende het ministerie in nauw overleg met de VGN een commissie in te stellen die moest onderzoeken of de tijd voor 1917 bij het cse betrokken moest worden, of de onderwerpen uit de laatste halve eeuw in een algemeen kader, bijvoorbeeld "in een in brede lijnen geschetste ontwikkeling van die laatste halve eeuw geplaatst dienden te worden" en of in elk examenonderwerp politieke, economische, sociale en culturele aspecten dienden voor te komen. Daarnaast moest er onderzoek komen naar de verschillen tussen de vier niveaus:

mavo 3 en 4, havo en vwo. Het rapport wordt gecomplementeerd met de uitslagen

Een prent van Opland uit december 1980 over de discussies rondom de abortuswet. Uit het vwo-examen 2004.

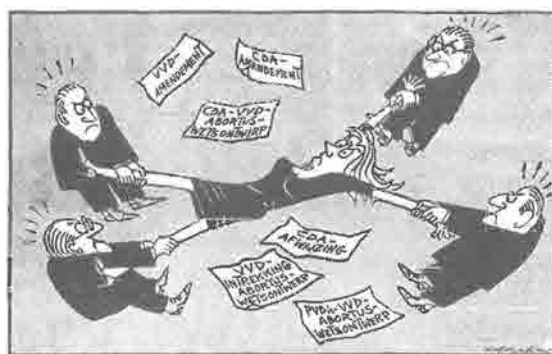


Uit het cse van 1978, het enige met een kleurenbijlage

▷ Kleio 1976-4, pag. 426.

▷ Het examenprogramma stelde in artikel a: "de kandidaat dient inzicht te hebben in de historische ontwikkeling aanvangende met het jaar 1917, waarbij hij mede blijk moet geven vertrouwd te zijn met de verwerking van historisch materiaal."

▷ Eindrapport Commissie Eindexamenexperimenten geschiedenis en staatsinrichting, pag. 36-37.



▶ Hoewel in de regelgeving toentertijd de mogelijkheid is geboden dispensatie te vragen voor het cse geschiedenis, is daar - bij mijn weten - nooit gebruik van gemaakt.

▶ Nieuws van de Wieg, katern bij Kleio, 1992, pag. 1.

▶ De examenregeling van 1968 wees "de geschiedenis van de laatste halve eeuw" als stof aan. In de loop der jaren zou deze grens dus steeds opschuiven. De bedoeling van de wetgever leek duidelijk: 1917 vormt in Nederland een goede cesuur. Een veelgehoorde klacht over het geschiedenisonderwijs voor 1968 was, dat de lessen niet verder kwamen dan 1900. De eigentijdse geschiedenis (de Tweede Wereldoorlog bijvoorbeeld) werd 'niet gehaald'. Dit gaf de maatschappijleer lobby een sterk argument voor invoering van hun vak. Over het loslaten van de 1917 grens is jarenlang in VGN verband gedebatteerd.

▶ De Wieg heeft twee bundels opgeleverd, Leo Dalhuisen (e.a.), *Geschiedenis; wat is dat?*, een introductie op het nieuwe eindexamen geschiedenis en staatsinrichting, Den Haag 1993 en Wieg, *Dat is geschiedenis*, Den Haag 2000. In de eerste bundel voorbeeldmateriaal en uitleg bij het nieuwe programma, in de tweede bundel opnieuw voorbeeldmateriaal en een terugblik van de leden van de commissie.

van een enquête onder geschiedenisdocenten over de afgenomen examens en een lijst met vijftig titels van eventuele onderwerpen. Daarbij schuwde de CEGES de controverse niet: het 'Rassenproblemen in de wereld' en 'De negerkwestie in de Verenigde Staten' (voorstel 49 en 50) zouden nu door hun naamgeving al direct tot verontwaardigde reacties leiden.

Bij de instelling van de CEGES had de commissie van het VGN-bestuur de boodschap meegekregen geen vernieuwingscommissie te vormen, maar een onderzoekscommissie te zijn. Toch heeft de CEGES een grote bijdrage geleverd aan de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs in Nederland. Door de voorbeelden van de CEGES examens en in de 'Mededelingen van de CEGES' (er zijn er achttien verschenen tussen 1972 en 1978 die in Kleio zijn gepubliceerd) is vooral het werken met bronnen naar voren gebracht. Met 'historisch materiaal' (in het examenprogramma voorgeschreven) kon de examenkandidaten geleerd worden 'kritisch kennis (te) nemen van tekstuele en niet-tekstuele informatie'.⁷ Sinds de CEGES examens zijn de politieke prenten van Hahn, Berendt en Opland in geen enkel geschiedenislokaal meer afwezig geweest!

1981-1994: de WIEG

Vanaf 1982 is het cse geschiedenis verplicht geworden voor het voortgezet onderwijs. Daarmee kwam de verantwoordelijkheid voor de examens te liggen bij de (vaksectie van) de CEVO, de Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven.

In het eindrapport van de CEGES werd een aantal vragen doorgeschoven naar een volgende commissie. Die kwam er in de vorm van de HEG, de werkgroep Herziening Eindexamen Geschiedenis en staatsinrichting, maar werd uitgewerkt door de WIEG (Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis en staatsinrichting). Deze werkgroep wordt in 1990 ingesteld om ervoor te zorgen dat vanaf het examen van 1994 een nieuw examenprogramma voor geschiedenis kan worden geëffectueerd. Wat veranderde de WIEG? Ten eerste werden er thema's ingevoerd in plaats van de zeer beknopte onderwerpen. In de omschrijving van de WIEG gaat het daarbij om 'een beperkte hoeveelheid stof van historisch belang, geplaatst in tijd en ruimte en gerelateerd aan een vraagstelling'.⁸ Het centrale examen gaat bestaan uit twee, het schoolexamen uit minimaal drie van deze thema's, die in drie achtereenvolgende jaren gespreid moeten zijn in tijd, plaats en benaderingswijze. De onderwerpen werden gekozen uit 15 themavelden uit de geschiedenis, aangevuld met 6 themavelden uit de staatsinrichting; de bestaande cesuur van 1917 werd

losgelaten. Structuurbegrippen en vaardigheden gingen deel uitmaken van de eindtermen⁹.

De examenonderwerpen werden uitgewerkt door stofomschrijvingscommissies die door de VGN werden voorgesteld en goedgekeurd door het ministerie. De structuurbegrippen en benaderingswijzen werden volgens een 'omgekeerde trechter' in de examens doorgevoerd, met jaarlijks een aantal structuurbegrippen meer in het cse. Het eerste thema dat volgens de WIEG aanpak is vormgegeven is in 1993 'Nederland naar een modern-industriële samenleving, economische, sociale en culturele verandering in Nederland, 1948-1973'. De grens van 1917 wordt in 1994 met het Duitsland onderwerp losgelaten. De eerste stofomschrijving waarin de nieuwe aanpak volledig is doorgevoerd, is 'De Nederlandse Opstand 1555-1588' uit 1995-'96.

De invloed van de WIEG op het geschiedenisonderwijs is erg groot geweest. Waar de CEGES het 'historisch materiaal' de klas in heeft gebracht, heeft de WIEG het werken met bronnen en vaardigheden vast verankerd in het geschiedenisonderwijs. Historische structuurbegrippen en benaderingswijzen (zoals standplaatsgebondenheid en continuïteit en verandering) zijn na de invoering van het nieuwe examenprogramma gemeengoed geworden¹⁰.

Vmbo en Tweede Fase

Deze nieuwe systematiek heeft geen kans gekregen zich te bewijzen. Met de vernieuwing van de structuur van het onderwijs in 1998 gaan de ontwikkelingen van de eindexamens geschiedenis van mavo en havo/vwo, die tot en met de WIEG parallel verliepen, sterk uiteenlopen.

De mavo gaat op in het vmbo, waar de eindexamens geschiedenis nu op drie niveaus (de theoretische, de gemengde, de kader beroepsgerichte en de basis beroepsgerichte leerwegen) worden afgenomen met een voor een groot deel uit gesloten vragen bestaand examen. Het examenprogramma wordt voor alle vakken gerelateerd aan een beroepssector, bijvoorbeeld Zorg en welzijn, waarvoor het vmbo opleidt. In dit vmbo-examenprogramma wordt de stof zeer globaal en beknopt omschreven, in tegenstelling tot het advies van de CEGES.

De stofomschrijvingen voor havo/vwo worden steeds uitgebreider. Historische themavelden als 'De Opstand' of 'De Gouden Eeuw in de Lage Landen', worden vervangen door domeinen als 'primaire samenlevingsverbanden', 'oorlog en vrede' of 'levensonderhoud en sociale verhoudingen'. De structuurbegrippen en vaardigheden worden herschreven als onderzoeksvaardigheden en benaderingswijzen, in overeenstemming met andere

vakken en gericht op de praktische opdrachten en het profielwerkstuk van het Studiehuis.

Voor geschiedenis als schoolvak betekent invoering van de Tweede Fase nog een radicale verandering. In twee profielen, Economie en maatschappij en Cultuur en maatschappij, wordt geschiedenis een verplicht vak. Het percentage leerlingen met geschiedenis in het examenpakket stijgt in de Tweede Fase enorm, het aantal lesuren (contacturen) wordt tegelijkertijd echter meestal gehalveerd.¹¹

In het vmbo stijgt het percentage eindexamenkandidaten geschiedenis in TL-GL, maar blijft geschiedenis in KB (kaderberoeps) en BB (basisberoeps) een marginale positie innemen. Een verklaring hiervoor kan gezocht worden in de weer toenemende doorstroom van vmbo TL-GL naar havo.

1999-2001: de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming

Het geschiedenisonderwijs, met als blikvanger het eindexamen (vooral havo/vwo, de vmbo examens vallen klaarblijkelijk meestal buiten het blikveld van de critici) wordt een van de speerpunten in het algemene maatschappelijk debat over de staat van het Nederlandse onderwijs. Op de havo/vwo geschiedenisexamens zelf is, met name in *NRC Handelsblad*, veel kritiek. De onderwerpkruis wordt te exotisch gevonden, de thematische aanpak wordt afgewezen, de aandacht voor vaardigheden afgedaan als 'trucjes met bronnen'. Het beeld bestaat dat havo/vwo-leerlingen na hun eindexamen alleen twee deelonderwerpen beheersen en verder niets van geschiedenis afweten. Met een weekendje doorleren kon het examen makkelijk gehaald worden. Of dat zo is, is nooit onderzocht. Of het 'vroeger' beter was gesteld met de historische kennis is nog maar de vraag. Het beruchte onderzoek van het Historisch Nieuwsblad onder Tweede Kamerleden (met hun middelbare schooltijd ver vóór het Studiehuis) heeft wel een rol gespeeld in allerlei debatten, maar hield geen enkel verband met de examenprogramma's van dat moment.

Voor het ministerie van onderwijs bleek dit genoeg aanleiding een commissie in te stellen die het geschiedenisprogramma en het 'gebrek aan historisch besef' moest onderzoeken. Deze commissie De Wit adviseerde in 1998 om tot een canon te komen en haalde daarmee de chronologie weer 'terug' in het geschiedenisprogramma. De opvolger van de Commissie De Wit, de Commissie De Rooy, kreeg in 1999 de taak de voorstellen van haar voorganger nader uit te werken.

Eén van de bevindingen van de Commissie De Rooy was, dat het niet wenselijk was een canon op te stellen met

allerlei feiten, namen en gebeurtenissen die door 'elke Nederlander gekend' diende te worden. Zo'n canon zou 'staatspedagogiek' zijn en de bevoegdheden van de overheid ver te buiten gaan, geheel in lijn met de opvattingen van de CEGES. Als alternatief voor een canon komt de commissie met iets nieuws: tien tijdvakken (met karakteristieke beeldmerken en titels) opgebouwd uit een serie van 49 kenmerkende aspecten. Dit zou de oriëntatiekennis gaan vormen die leerlingen nodig hebben om hun weg te vinden in de geschiedenis. Deze oriëntatiekennis is van een volkomen ander karakter dan de encyclopedische feitenkennis van een canon. De vaardigheden en benaderingswijzen van de tweede fase worden grotendeels overgenomen, maar toch ook weer anders opgeschreven, nu met de nadruk op beeldvorming en 'historisch besef'.

Toen de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (de officiële naam van de Commissie De Rooy) halverwege 2000 met haar bevindingen naar buiten kwam, kon er door toetsmakers, vakdidactici en docenten commentaar geleverd worden op de voorstellen die werden gedaan. Hoewel de waardering voor de longitudinale aanpak van de commissie groot was, en het weer benadrukken van chronologie en tijdsbesef werd toegejuicht, was er ook veel kritiek.

In het eindrapport verwerkte de commissie de kritiek op hun examenvoorstel. De oplossing voor het ontbreken van een stofomschrijving zocht de commissie in de casus toetsing, het schrijven van een essay. De kandidaten zouden bronmateriaal (eventueel door de cevo geschreven) bij een drietal onderwerpen één uur voor aanvang van het examen uitgereikt krijgen, waarna zij op één van de aangeboden onderwerpen konden ingaan. Zij moesten in de examenzitting (van drie uur) een essay schrijven met een voorgeschreven vorm, die tot een standpunt over de aangeronde kwestie moest leiden. Hiermee lijkt de cirkel rond: deze toetsvorm lijkt sterk op de door de CEGES in 1976 verworpen essaytoets. Dit voorstel kreeg zware kritiek

▷ Keerzijde van deze medaille is, dat de correctiedruk voor de docenten sterk toeneemt.

▷ De keuze laat dat zien (gemiddelde percentages van het totaal aantal kandidaten per schooltype)

Percentage examenkandidaten geschiedenis:

	vwo	havo	mavo	GLTL
'85-'99	49	32	18	
Na 2000	55	73		27

▷ Hoewel, niet in *NRC-Handelsblad*: Piet de Rooy publiceerde samen met Jan Bank daarin wel een lijst met 'alles wat elke Nederlander over geschiedenis moet weten'. Daarmee werd veel verwarring gesticht. Had de CHMV niet juist principieel afwijzend geoordeeld over dit soort canons?

▽
"Je houdt ze toch niet thuis"

Een prent van Frits Behrendt uit 1967. Uit het havo-examen van 2003



ONDERWERPEN GESCHIEDENIS

CEGES-examens vanaf 1973

- 1973: Het Nationaal-Socialisme in Duitsland, 1918-1939
- 1974: De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen
- 1975: Idem
- 1976: Van Nederlands-Indië tot Indonesië, 1942-1949
De Koude Oorlog, 1945-1964.
- 1977: Nederland in de crisisjaren, 1929-1939
Het Midden-Oosten, 1917-1967.
- 1978: De Verenigde Staten van Amerika, 1917-1941
Rusland onder Stalin, 1927-1953/56
- 1979: Nederland na 1945 (tot 1972)
Het einde van het Britse en het Franse wereldrijk
- 1980: Nederland, 1917-1939
Fascisme in Italië en nationaal-socialisme in Duitsland, 1918-1939
- 1981: Koning-Kabinet-Kamers
China na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)

CEVO-examens

- 1982: Idem als 1981
- 1983: Nederland vóór, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946) Nationaal-Socialisme in Duitsland (1918-1945)
- 1984: De Verenigde Staten van Amerika in de jaren 1917-1949 Ontwikkelingen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis in de jaren 1940-1949
- 1985: De Verenigde Staten van Amerika in de jaren 1933-1974
Nederland in de jaren 1945-1973
- 1986: Nederland in de jaren 1917-1940
De Sovjet-Unie in de jaren 1917-1953
- 1987: Het functioneren van het parlementaire stelsel in het Koninkrijk der Nederlanden
De Sovjet-Unie in de jaren 1924-1964
- 1988: Nederland en Nederlands-Indië
De afbraak van het Britse en het Franse wereldrijk
- 1989: Nederland en Nederlands-Indië 1918-1949
China na de dood van Sun Yat-sen tot het moderniseringsproces onder Deng Hsiao-Ping 1925-1986
- 1990: Continuïteit en verandering: de positie van de vrouw in Nederland en de Verenigde Staten van Amerika, 1929-1969
Nederland vóór, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog, 1939-1946
- 1991: idem
- 1992: Europese integratie 1945-1990 eenheid in verscheidenheid
Nederland in het interbellum 1917-1940; de verhouding staat en maatschappij
- 1993: Europese integratie 1945-1990, eenheid in verscheidenheid
Nederland naar een modern-industriële samenleving. Economische, sociale en culturele verandering in Nederland, 1948-1973
- 1994: Nederland naar een modern-industriële samenleving. Economische, sociale en culturele verandering in Nederland, 1948-1973
De ontwikkeling van de parlementaire democratie in Duitsland 1871-1990
- 1995: De ontwikkeling van de parlementaire democratie in Duitsland 1871-1990
De Nederlandse opstand 1555-1588

- 1996: De Nederlandse opstand 1555-1588
De Verenigde Staten (1887-1914) samenleving op de rand van de moderniteit
- 1997: De Verenigde Staten (1887-1914) samenleving op de rand van de moderniteit
Het ontstaan van het moderne Nederland / Eenheid in verscheidenheid (ca. 1780-1830)
- 1998: Het ontstaan van het moderne Nederland / Eenheid in verscheidenheid (ca. 1780-1830)
Europa en de buiten-Europese wereld 1150-1350
- 1999: Europa en de buiten-Europese wereld 1150-1350
Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919: Op het breukvlak van twee eeuwen
- 2000: Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919: Op het breukvlak van twee eeuwen [Subdomein: Levensonderhoud en sociale verhoudingen]
Duitsland en Europa, 1945-2000 [Subdomein: Internationale betrekkingen]
- 2001: Duitsland en Europa 1945-2000 [Subdomein: Internationale betrekkingen]
Nederland en Indonesië 1600-2000. Vier eeuwen contact en beïnvloeding. [Subdomein: Contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen]
- 2002: Nederland en Indonesië 1600-2000. Vier eeuwen contact en beïnvloeding [Subdomein: Contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen]
De Sovjet-Unie. Een systeem onder spanning [Subdomein: Totalitaire systemen en staten]
- 2003: De Sovjet-Unie. een systeem onder spanning [Subdomein: Totalitaire systemen en staten]
Nederlanders en hun gezagsdragers 1959-1990: verzuiling, polarisatie en herwonnen consensus [Subdomein: Politiek systeem en politieke cultuur in Nederland]
- 2004: Nederlanders en hun gezagsdragers 1959-1990: verzuiling, polarisatie en herwonnen consensus [Subdomein: Politiek systeem en politieke cultuur in Nederland]
Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam [Subdomein: Internationale betrekkingen]
- 2005: Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam [Subdomein: Internationale betrekkingen]
Met de loep op Lancashire. Katoen en samenleving 1750-1850 [Subdomein: Primaire samenlevingsverbanden en levensonderhoud]
- 2006: Met de loep op Lancashire. Katoen en samenleving 1750-1850 [Subdomein: Primaire samenlevingsverbanden en levensonderhoud]
Van kind tot Burger, volksopvoeding in Nederland 1780-1920 (havo)- 1920 (vwo)
- 2007: Van kind tot Burger, volksopvoeding in Nederland 1780-1920 (havo)- 1920 (vwo)
De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië
- 2008: De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië
Ten oorlog! Europese oorlogen 1789 - 1919. Oorlog als maatschappelijk fenomeen
- 2009: Ten oorlog! Europese oorlogen 1789 - 1919. Oorlog als maatschappelijk fenomeen
Dynamiek en stagnatie in de Republiek.
- 2010: Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam [Subdomein: Internationale betrekkingen]

van examenmakers en de VGN.

Wat volgde was een langdurige stilte. De voorstellen van de commissie De Rooy leken in een impasse geraakt.¹³ Toch gebeurde er ook meer. Het combinatievak (geschiedenis-maatschappijleer) dat de commissie voorstelde, verdween, het Instituut Voor Geschiedenis Didactiek (IVGD) kwam tot stand. En om de impasse rond de examens op te lossen werd een 'informele werkgroep' met deskundigen en belanghebbenden ingesteld die de zaak moest lostrekken. Dit leidde uiteindelijk tot het pilotproject waarbij op acht havo scholen een cse is ontwikkeld op basis van de oriëntatiekennis van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming. Het eerste pilotexamen is afgenomen in 2006 en daarna uitgebreid geëvalueerd¹⁴. Dit project wordt tot nu toe gecontinueerd, zodat er steeds meer voorbeeldexamens beschikbaar komen. Vanaf 2009 worden er ook pilotexamens op vwo-niveau afgenomen.

Nu: tien tijdvakken, negenveertig kenmerkende aspecten en vijftig vensters

Het examenprogramma van de CHMV is in iets gewijzigde vorm bij de herziening van de eindtermen van de Tweede Fase in 2007 ingevoerd als het nieuwe examenprogramma geschiedenis. Met een belangrijk voorbehoud: als tijdelijke maatregel wordt de thematische aanpak, met een stofomschrijving voor twee examenthema's voor het cse, nog gehandhaafd. Het schoolexamen moet zich, vanaf 2007 al wel richten op de negenveertig kenmerkende aspecten van de oriëntatiekennis. Maar sinds 2000 is het maatschappelijk debat over het onderwijs in brede en het geschiedenisonderwijs in engere zin verdergegaan. Dat heeft geresulteerd in alweer een nieuwe commissie: de Commissie Van Oostrom. In vijftig vensters (of gebrandschilderde ramen zoals Leo Dalhuisen elders in deze Kleio opmerkt) worden wél namen van personen en gebeurtenissen genoemd. Deze culturele canon (want breder opgezet dan alleen voor het geschiedenisonderwijs) moet in de basisschool en de onderbouw van het voortgezet onderwijs het curriculum gaan bepalen. Over de centrale geschiedenisexamens in het voortgezet onderwijs laat de Commissie Van Oostrom zich in haar eindverslag nauwelijks uit, behalve dat de thematische aanpak en domeinbeschrijving in haar ogen juist heeft geleid tot het gebrek aan overzicht en brede historische kennis die de canon beoogt te verhelpen.¹⁵

De parlementaire enquête naar de onderwijspolitiek van de afgelopen jaren onder voorzitterschap van Jeroen Dijsselbloem, heeft geleid tot een pas op de plaats als het gaat om het snel invoeren van veranderingen in het

onderwijs. Niet voor niets heet het eindrapport van de commissie 'Tijd voor onderwijs', en bevat het een pleidooi voor een meer overwogen en in betere samenspraak met 'de werkvloer' invoeren van grote veranderingen. Dit inzicht kan de omzichtige invoering van een nieuw cse voor geschiedenis verklaren.

Intussen is, en ook dat is een constatering van het rapport Dijsselbloem, de structuur van het voortgezet onderwijs aanzienlijk veranderd. In de tijd van de CEGES en de WIEG bepaalden de vaksecties en de docenten in hun docentenvergaderingen voor een groot deel het beleid op de scholen dat zij moesten uitvoeren.

Nu is dat meer en meer in handen gekomen van een (midden)management, met veel minder vakinhoudelijke inbreng. De verminderde invloed van de docenten zelf kan een verklaring zijn voor het ontbreken van een grootschalig debat over de nieuwe examenprogramma's.

Geschiedenis: een discussie zonder eind

Vanaf de experimentele examens van het begin van de jaren zeventig van de vorige eeuw tot nu, is er discussie geweest over het cse geschiedenis. Terugkerende thema's zijn de stofkeuze en de balans tussen overzichts-kennis en thematische specialisatie, het interpretatieve karakter ('waardenbetrokkenheid') van het geschiedenisonderwijs, de plaats van structuurbegrippen en vaardigheden en de manier waarop onderscheid kon worden gemaakt tussen vwo, havo en mavo. Veelal liep deze discussie parallel aan het meer algemene debat over het onderwijs, zoals in de jaren 1970 en nu. Soms liep het debat over het geschiedenisexamenprogramma vóór op de algemene discussie.

Veel van de problemen die de CEGES signaleerde heeft, zijn ook nu nog niet opgelost. De oplossing in de thematische aanpak van de WIEG wordt nu minder aanvaard, omdat hierdoor het overzicht zou verdwijnen. De oplossing van de oriëntatiekennis die het nieuwe examenprogramma biedt, moet zichzelf nog bewijzen. Het vmbo heeft een eigen ontwikkeling gekozen met een eigen examenprogramma, met daarin plaats voor een historisch overzicht vanaf 1900. De vraag of en hoe de canon van Van Oostrom in de nieuwe examenprogramma's kan worden ingepast, moet nog beantwoord worden.



Uit het vwo-examen van 1978

▷ Geschiedenis examineren, rapport pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006, Amsterdam 2006.

▷ Zie www.entoen.nu

Met dank aan Hans Boschloo en Huib Kurstjens voor hun opmerkingen en adviezen.

GESCHIEDENISLES IN DE JAREN TACHTIG

In gesprek met Marlies Quaedvlieg



Lyceum Sancta Maria is een scholengemeenschap waar tradities in ere worden gehouden. Oud-leerlingen sturen hun kinderen ook weer naar 'Sancta' en veel docenten hebben vroeger ook op dezelfde school gezeten. Iemand die er 'altijd' al was

is Marlies Quaedvlieg, docente geschiedenis en decaan. Jong en oud kent mevrouw Quaedvlieg. Alleen haar verschijning al zorgt ervoor dat zelfs de grootste belhamels zich rustiger gaan gedragen.

Marlies Quaedvlieg is docente geschiedenis en decaan en werkt sinds 1981 bij het Sancta Maria Lyceum in Haarlem. Ze sprak met Xjezo over haar werk als docent in de jaren tachtig.



DE JAREN '80

'In de vierde klas (groep 6) van de lagere school kregen we voor het eerst les uit het geschiedenisboek 'Rood, wit en blauw'. Het ging over mannen met blauwe ogen en blond haar en ik vond dat verhaal over de Germanen prachtig. Toen ik thuiskwam vroeg ik aan mijn moeder naar welke school je moest om geschiedenis te kunnen studeren. Ik ben altijd met geschiedenis bezig geweest. Toen ik ouder was kreeg ik een tweedehands exemplaar van de kleine J.W. Pik, toen hét handboek van de vaderlandse geschiedenis. Dat las ik helemaal uit.

Als dertienjarige heb ik tranen met tuiten gehuild omdat ik te klein was en niet mee mocht naar de promotie van Gribling over mijn grootvader, de rooms-katholieke politicus P.J.M. Aalberse. Vervolgens heb ik het proefschrift over hem gespeld.

In Leiden ben ik afgestudeerd in de middeleeuwse geschiedenis bij de heren Cohen en Jansen. In die tijd maakte je twee afstudeerscripties: een literatuurstudie over de Magna Carta en een bronnenstudie over Albrecht als ruwaard in Holland in 1357.

Het leek me saai om louter in de wetenschap te gaan werken en ik besloot om het onderwijs in te gaan. Leerlingen geven immers fleur en kleur aan je leven. Daarnaast vind ik het ook leuk om een groepje te bespelen en is het heel spannend om te kijken wat leerlingen allemaal kunnen. Vaak laat ik ze eerst een paragraaf doorlezen en dan mogen ze vertellen waar ze problemen mee hebben.

Bij de latere hoogleraar D.J. Roorda heb ik college vakdidactiek gevolgd. We bestudeerden de karakteristieken van de in zwang zijnde geschiedsmethoden. Daarnaast liep ik korte tijd stage. In 1971 ging ik bij Sancta werken.

Basiskennis

Ik probeer leerlingen een methode van denken of een structuur in het denken mee te geven en natuurlijk wat algemene ontwikkeling in de hoop dat als ze later eens voor een mooi oud gebouw staan, ze de moeite nemen om het in de tijd of context te plaatsen.

Daarnaast probeer ik ze het besef bij te brengen dat je eerst iets moet kennen voordat je iets kunt en dat je daarom bijvoorbeeld basisbegrippen in je hoofd moet stampen.

Het is de bedoeling dat je een leerling met voldoende basiskennis voor de universiteit aflevert. Ik heb ze wel eens verteld dat ik hoop dat ze me niet te schande maken!

Liefde voor het vak geschiedenis kun je maar aan sommige leerlingen meegeven. Het is al heel wat als ze

tenminste interesse in algemene zaken tonen en daarover nadenken.'

Geschiedenisles

Het programma van de onderbouw verschilde in de jaren tachtig weinig van de huidige tien tijdvakken. In de eerste klas behandelde je de prehistorie tot en met de middeleeuwen, in de tweede klas de renaissance tot en met de negentiende eeuw. In de derde klas ging je van de Eerste Wereldoorlog tot de eigen tijd. Deel drie van *Novem* ging van 1914 tot heden. Er was een aparte editie voor de bovenbouw, waarin de examenstof behandeld werd; die gebruikten wij in 4-5 havo en 5-6 vwo. In de les moesten de kinderen opschrijven wat je vertelde als aanvulling op het boek en was je vooral beschouwend bezig. Tegenwoordig zijn de teksten en werkboekjes leerlingvriendelijker, maar besteed je veel tijd aan het werken met de bronnen.

Bij de sectie geschiedenis zaten relatief veel vrouwen, ongeveer de helft, en we waren behoorlijk cultureel geïntereerd. Aan het vertellen van verhalen kwam je weinig toe. Het was eigenlijk ook veel spannender om bijvoorbeeld een toelichting te geven op de staatsinrichting van het Romeinse Rijk.

De proefwerken werden meestal gedictreed: zo'n vijf à zes vragen. De rest van het uur werd besteed aan het beantwoorden daarvan. Het nakijken van de proefwerken was rampzalig want we stelden zeer open vragen.

'Ik heb ze wel eens verteld dat ik hoop dat ze me niet te schande maken!'

Tegenwoordig zijn de proefwerken docentvriendelijker: leerlingen zijn veel tijd kwijt met het bestuderen van bronnen en de antwoorden zijn dus naar verhouding wat minder omvangrijk.

In de eerste jaren werkten we veel met *Reflector*, maar dat tijdschrift raakte langzamerhand steeds meer gericht op de maatschappij en minder op geschiedenis. In de bovenbouw hebben we de leerlingen ook nog een tijdje scripties laten maken maar waren niet erg tevreden over de kwaliteit ervan. Een ander nadeel



Het was in die tijd ondenkbaar dat er kauwgom kauwende ouders op een ouderavond verschenen die zich alleen maar voorstelden met hun voornaam.

was dat ouders konden meehelpen.

Het examenprogramma ging van 1917 tot het heden en om de leerlingen een goede basis te geven maakten we stencils over allerlei politieke stromingen in de negentiende eeuw. Vaak was ik op het allerlaatste moment nog druk bezig met het stencilapparaat. Na behandeling van de stencils en het boek kregen de leerlingen een literaturopdracht en moesten daarvoor een boekenlijst aanleggen. Leerlingen lazen dan bijvoorbeeld werken over het humanisme, de reformatie, of de renaissance al naar gelang hun interesse. Voor iedere leerling werd er vervolgens een proefwerk op maat gemaakt.

Dat was heel erg leuk werk! Als de lijsten met boeken werden ingeleverd was ik vaak de hele vakantie aan

het inlezen. Voor docent en leerling was dit zeer verrijkend. Aan deze tijd denk ik met veel plezier terug.

De komst van een landelijk examen was heel spannend. Als sectie hadden we het idee dat onze eigen proefwerken aanmerkelijk beter waren. In het begin waren de cijfers die de leerlingen op het centraal examen haalden inderdaad veel hoger dan de eigen schoolonderzoeken.

Met de invoering van de basisvorming waren we op zich heel blij. Voor die tijd werd *Sprekend Verleden* gebruikt maar waren te veel met de tekst bezig en kwamen te weinig aan de bronnen toe. Het was een prachtig boek maar we bereikten er de leerlingen niet meer mee. *Sporen* was veel gemakkelijker daar hoefde je niets meer uit te leggen en de cijfers sprongen omhoog. Maar na enkele jaren bleek dat de leerlingen de hoofdlijnen niet goed zagen. Het doel om leerlingen te leren nadenken werd niet meer gehaald. Tegenwoordig zijn we content met de methode *Bronnen*. Leerlingen krijgen behoorlijk wat basiskennis aangereikt, moeten zaken echt leren

en het is toch leerlingvriendelijk opgezet.

Leerlingen

Sancta was als voormalig meisjeslyceum, een echte meidenschool, maar vanaf 1968 werd de school ook opengesteld voor jongens. Het mannelijke geslacht drong langzaam binnen en de laatste jaren zijn er zelfs meer jongens dan meisjes. Eind jaren zeventig telde Sancta zo'n 1000 leerlingen en was er ook een dependance in Schalkwijk. In de jaren tachtig kregen we last van de 'pilknik' en duikelden we van acht naar vier brugklassen.

Leerlingen hadden in die tijd geen rugzak maar een pukkel en reden niet op een scooter maar een Puch. In de pauze konden de bovenbouwers naar het

DE JAREN '80

schoolcafé, waar echter geen alcohol mocht worden geschonken. Het café was een lege fietsenstalling waar ook wel eens een feest werd gegeven. Dat hok was echter niet schoon te houden en werd op termijn gesloten.

In de jaren tachtig hadden we vooral veel 'bollenkinderen' in de klas. Ze kwamen uit De Zilk of Hillegom. Er waren toen geen allochtone leerlingen en de groepen bestonden uit zo'n 25 tot 30 leerlingen. Er was een vast lokaal, nog geen video maar er waren wel dia's en een scherm.

Het was in die tijd ondenkbaar dat er kauwgom kauwende ouders op een ouderavond verschenen en zich alleen maar voorstelden met hun voornaam.

Met de derde klassen gingen we altijd naar de Tweede Kamer en naar de Ridderzaal. Daar denk ik met veel plezier aan terug. Er waren ook gezamenlijke werkweken waarbij we vooral algemeen vormend bezig waren. De werkweek vond plaats in een jeugherberg in Noord-

lopen jaar bleek mij dat de kennis over geloof en bijbel nog weer minder was dan ik had verwacht. Het was nog erger dan ik al dacht. Indertijd wisten ze nog wel wat de stenen tafelen inhielden en kenden ze het verschil tussen het oude en het nieuwe testament.

Docenten

Als docent dronk je 's ochtends voor school koffie in de keuken van de kantine en in de jaren tachtig heette de medewerkerskamer nog gewoon docentenkamer.

De docenten in die tijd waren netter dan nu. Van de invloed van de jaren zestig was weinig te merken. Een paar docenten hadden lange haren maar het grootste

'De proefwerken werden meestal gedicteerd: zo'n vijf à zes vragen.'

wijkerhout en daar werden dan sprekers uitgenodigd, bijvoorbeeld een moeder van een leerling die in de gemeenteraad zat of een aalmoezenier van een gevangenis. Geld om de sprekers te betalen was er natuurlijk niet. In de eerste helft van de herfstvakantie kwam groep-A en in de tweede helft van de vakantie groep-B. Op zondag gingen we dan weer naar huis. Tegenwoordig is het ondenkbaar om iets in de vakantie te organiseren. Op den duur lukte het helaas niet meer om de leerlingen te motiveren voor dit type 'werkweken'. Vanaf begin jaren tachtig werden toen kennismakingsdagen in de Ardennen georganiseerd om het groepsproces te bevorderen. Dat was dringend nodig omdat er veel instromers waren van de mavo naar de havo. We hebben wel eens een jaar gehad met 100 mavo-instromers. De doorstroom van havo naar vwo was ook behoorlijk.

Geloof

Lyceum Sancta Maria is in 1931 als meisjeslyceum opgericht door de zusters Franciscanessen van Heythuysen. De zusters hebben zich in 1954 teruggetrokken en tegenwoordig heeft het lyceum een havo, een vwo en een klein gymnasium.

De secularisatie begon al in de jaren zestig en zette vlot door. In de jaren tachtig waren de leerlingen, die weinig kennis hadden van geloofszaken, voor het eerst in de meerderheid. Maar bij de Rome-reis van het afge-

deelte droeg een pak. Het was wel de tijd van veel mannelijke docenten en veel juffrouwen en weinig mevrouwen. Er waren geen getrouwde vrouwen docent. Ongetrouwde vrouwen werden consequent juffrouw genoemd. De feminisering en de versnippering van deeltijdbanen in het onderwijs van nu bestond nog niet. Iedereen had een fulltime baan. En er werd heel veel minder vergaderd dan tegenwoordig.

De invoering van de Tweede Fase heb ik altijd beschouwd als een grote verkapt bezuinigingsoperatie. Van vier uur op de havo en drie uur op het vwo gingen we naar twee uur. De verschraving bij de invoering van de basisvorming van drie naar twee uur in de onderbouw was nog veel kwalijker. Leerlingen die geen geschiedenis in de bovenbouw kiezen ontberen zo een redelijke basiskennis van het vak.

Vroeger was het op school minder 'stressig'. Door de huidige wisselende roosters, de verschillende profielen van de leerlingen en bijvoorbeeld al die kleine deelvakken die tot voor kort gevolgd konden worden was het hectisch. De herziene tweede fase geeft al wat meer rust. Iets anders is dat je in de jaren tachtig alleen in het laatste jaar examen deed. Nu ben je al in de vierde klas met examenonderdelen bezig. Die rust van vroeger kan dus niet meer terugkomen.



ZOJUIST VERSCHENEN

De eerste oorlog tussen Oost en West werd 2500 jaar geleden uitgevochten. De toenmalige grootmacht in het Midden-Oosten, Perzië, had zich voorgenomen orde aan de westgrens van haar rijk te brengen door twee kleine staten, Athene en Sparta, te onderwerpen. Het verhaal over hoe de burgers van die twee Griekse steden het opnamen tegen de grootste macht op aarde, blijft een adembenemende episode in de geschiedenis. Tom Holland, *Perzisch vuur. De eerste supermacht en de strijd om het Westen*. Atheneum-Polak & Van Gennep, € 29,95.

Een overzicht van de geschiedenis van ons land, bijgewerkt tot 2007, functioneel geïllustreerd en bedoeld voor scholieren, studenten en leraren. Liek Mulder, Anne Doedens en Yolanda Kortlever,

Geschiedenis van Nederland. Van prehistorie tot heden. HB Uitgevers, € 26,50.

Nog een vaderlandse geschiedenis. In vijftig verhalen vertelt Han van der Horst de Canon van Nederland: van Hunebedden, de Romeinse limes en Willebrord tot de aardgasbel en Europa. Een bijzonder land. Het grote verhaal van de vaderlandse geschiedenis. Bert Bakker, € 25,00.

Ambrosius (337-397), opgegroeid in Trier, maakte als jurist carrière in het Romeinse Rijk. Bij het oplossen van een kerkelijk conflict in Milaan zorgde het massaal uitgeroepen 'Ambrosius, episcopus, Ambrosius, episcopus', ervoor dat hij tot bisschop werd benoemd. Een

van de preken van Ambrosius, die over Jozef, met een inleiding over de kerkvader en een commentaar op de preek, in: M.A. Van Willigen, *De Ioseph van Ambrosius. Een filologisch commentaar en vertaling*. Boekencentrum, € 39,90.

Les passions de l'âme, Descartes laatste werk werd in het najaar van 1694 tegelijkertijd in Parijs en Amsterdam gepubliceerd. Descartes behandelt hierin de 'passies' van de ziel, dat wil zeggen gevoelens als liefde, haat en vreugde, maar ook moed, lafheid en trots. Nu vertaald, ingeleid en van aantekeningen voorzien door Theo Verbeek. Descartes. *De passies van de ziel*. Historische Uitgeverij, € 27,50.

Nascholing Geschiedenis

HET NIEUWE EINDEXAMENPROGRAMMA

voor docenten havo en vwo

Het nieuwe examenprogramma havo/vwo stelt andere eisen aan vak kennis en didactische kennis van docenten. CNA organiseert in samenwerking met de EHvA, ILO en IVGD een nascholingsprogramma waarmee docenten bekend worden met inhoud en didactiek van het nieuwe examenprogramma.

De nascholing bestaat uit vier bijeenkomsten van elk een dag (10 tot 17 uur). In de ochtend wordt steeds één tijdvak behandeld door een vakinhoudelijk expert. In de middag is er aandacht voor de didactiek. De bijeenkomsten vinden

plaats in Amsterdam. De kosten bedragen € 225 per persoon per dag. Inschrijven is mogelijk per dag, of voor de gehele leergang ineens. Bij inschrijving voor de gehele leergang is de prijs € 200 per dag.

U kunt zich aanmelden voor de nascholing door een inschrijfformulier te downloaden of aan te vragen bij Barbara Ruijgrok, bruigrok@cna.uva.nl, 020 525 1573. Kijk voor het volledige programma op www.centrumvoornascholing.nl

Dag 1 De vroege middeleeuwen: tijd van monniken en ridders

Datum: Vrijdag 26 september 2008
Spreker: prof. dr. M.B. (Mayke) de Jong

Dag 2 De zestiende eeuw: tijd van ontdekkers en hervormers

Datum: Vrijdag 28 november 2008
Spreker: prof. dr. H.F.K. (Henk) van Nierop

Dag 3 De achttiende eeuw: tijd van pruiken en revoluties

Datum: Vrijdag 30 januari 2009
Spreker: prof. dr. W.W. (Wijnand) Mijnhardt

Dag 4 De eerste helft van de twintigste eeuw: tijd van de wereldoorlogen

Datum: Vrijdag 27 maart 2009
Spreker: prof. dr. J.C.H. (Hans) Blom

PLAATS VAN HERINNERING

Joke Noordstrand

DE STENEN MAN



Op 1 november 1570 stak er een orkaan op uit het noordwesten, gevolgd door springtij bij nieuwe maan. In het kustgebied tussen Vlaanderen en Duitsland braken op talrijke plaatsen de zeedijken door. De Allerheiligenvloed maakte van Friesland één grote zee en richtte ook enorme schade aan in de rest van de Nederlanden. Het gebied tussen Makkum en Het Bildt bleek in Friesland het zwaarst getroffen maar de

Friezen konden niet tot overeenstemming komen over het verhogen van de dijk met als gevolg dat er in 1573 een nieuwe overstroming plaatsvond. Het geharrewar duurde totdat de gehate Caspar di Robles, stadhouder van Friesland en Groningen onder Spaans bewind, de leiding op zich nam. Iedereen die meewerkte, werd gedurende een jaar vrijgesteld van schattingen om het Spaanse leger te onderhouden. En voor ieder die niet mee wilde werken, stond er een galg op de Westerzeedijk klaar. Toen na enorme inspanningen de dijk in 1575 klaar was werd er bij Harlingen, op de scheiding van twee waterschappen, een monument met een Januskop opgericht ter ere van Caspar di Robles: een gezicht was naar het zuidwesten en een naar het noordoosten gericht. Ook na zijn vertrek zou de 'Stenen Man' toezicht blijven houden. In de eeuwen daarna werden de dijken nog verschillende malen opgehoogd.

Een kleine vierhonderd jaar later kwam mijn vader als 'Hollander' in Harlingen wonen om er in het kader van de Deltawerken voor te zorgen dat de dijken aan de noordkant van Harlingen de 'deltahoogte' zouden krijgen. Ook hij zal het niet altijd even gemakkelijk hebben gehad met de Friezen. Soms nam hij ons als kind mee naar de zandzuigers, bulldozers en draglines waar we fantastisch konden spelen op de enorme hopen opgespoten zand. De dijken hadden in mijn beleving een immense hoogte gekregen en aangezien

mijn vader belast was geweest met de uitvoering ervan, moesten ze wel van superieure kwaliteit zijn.

Mijn moeder vond het heerlijk in Friesland; ons kleine broertje had door de schone lucht geen last meer van zijn bronchitis en ze besloot dat de familie er zou blijven wonen. Onder het toezien van Caspar stond er in de vorige eeuw een zeezwembad aan de dijk vanwaar je voorzichtig door het slik - dat je tussen je tenen omhoog voelde kruipen - de zee in liep. Vervolgens kon je er eindeloos zwemmen omdat de stromingen een behoorlijk eind in zee lagen. Mijn moeder en haar vriendinnen waren vaak als kleine stipjes aan de horizon te zien en wij maakten ons als kinderen zorgen of ze ooit weer terug zouden keren. Later in mijn tiener tijd begon ik ook grotere afstanden te zwemmen en deed samen met moeder mee aan de twee-kilometer zwemtocht. In de haven sprongen we vanaf de diepe kade het water in, zwommen het havengat uit en zetten vervolgens koers richting Stenen Man.

Ook na afloop van een feest werd het monument druk bezocht. Allereerst natuurlijk om van het prachtige uitzicht op de nachtelijke zee te genieten maar daarnaast omdat een oude volkswijsheid zei dat als je paar maal om de Stenen Man liep, je een kind kon krijgen. Driemaal leverde een dochter op en zevenmaal een zoon. Caspar di Robles was van gehate vijand veranderd in een vruchtbaarheidssymbool.

IN GESPREK MET HARRY HAVEKES OVER DE BASISVORMING EN DE TWEEDE FASE

'Dat vraaggestuurd onderwijs, dat was goed!'

Zijn vader was zijn grote voorbeeld. Dankzij hem koos hij voor het onderwijs en een studie geschiedenis.

Maar behalve geschiedenis werden ook studies kunst-

geschiedenis en Neder-

lands gevolgd; een brede

cultuurhistorische basis.

Gedreven vertelt Harry

Havekes over zijn om-

gang met de mogelijkhe-

den en onmogelijkheden

van de ontwikkelingen

aan het eind van de

twintigste eeuw in het

voortgezet onderwijs.

Hij kan het niet laten de

lijn door te trekken naar

deze tijd en suggesties

te doen voor de toe-

komst van het geschie-

denisonderwijs.



Dr. Harry Havekes was van 1992 tot 2005 docent geschiedenis, kunstgeschiedenis en ckv aan scholengemeenschap Stevensbeek. Hij werkt nu als lerarenopvoeder aan de RU. Hij sprak met Kleio over onderwijsvernieuwingen in de jaren negentig.



DE JAREN '90

'Vanaf 1992 tot 2004 heb ik lesgegeven in het voortgezet onderwijs, zowel in de onder- als bovenbouw. Precies in de jaren dat je als docent te maken kreeg met de invoering van de basisvorming en de Tweede Fase. Uitgaande van het gelijkheidsprincipe werd vanuit het ministerie een fraai politiek-ideologisch ideaal gepresenteerd, dat in het onderwijs niet zonder meer toepasbaar bleek te zijn.'

Basisvorming

'De invoering van de basisvorming maakte inhoudelijk geen verschil met het lesgeven vóór de basisvorming. Hoe je het ook verpakt, geschiedenis blijft geschiedenis. Op didactisch gebied veranderde er wel veel en dat was helemaal niet onaardig. Ik vond het mooi

werken met een studieplanner en dat was bestlist niet de bedoeling.'

Tweede Fase

'Volgens mij is het grootste voordeel van de Tweede Fase het afschaffen van de vakkenpakketten geweest, maar de keerzijde hiervan was de grote hoeveelheid

'Het vak geschiedenis staat tegenwoordig als een huis!'

dat het verleden minder beschrijvend en meer vanuit een vraag benaderd werd. De leerlingen moesten aan de slag met bronnen, die ze min of meer zelfstandig moesten verwerken. In plaats van kennis kwamen de 'structuurbegrippen' of 'vaardigheden' centraal te staan. De leerstof werd in de basisvorming gestructureerd aangeboden. Per les één paragraaf; dat was duidelijk voor docent en leerling. Bovendien waren de nieuwe methodes goed aangepast aan de eisen van de basisvorming. Elke methode kende een eigen accent: bij *Memo* was vooral het werkboek, dat vanuit hoofdvragen was opgezet, erg bruikbaar. *Sfinx* sloot didactisch gezien goed aan op de verschillende leerstijlen van kinderen en *Pharos* stelde het werken met bronnen centraal.

Begrijp me goed, er was ook heel wat aan te merken op de basisvorming. Neem nou die eindtoets! Eerst heb ik me er vreselijk druk om gemaakt. Ik wilde graag dat alle leerlingen de toets konden maken. Maar dat lukte niet. Voor sommige leerlingen was de toets echt te moeilijk, voor anderen juist te eenvoudig. Na verloop van tijd bleek het afnemen van de eindtoets slechts een formele kwestie en die toets is toen snel in de kast verdwenen.

Verder was het aanleren van structuurbegrippen een wat eenzijdige benadering van de geschiedenis en dat was op een hoger niveau niet uitdagend genoeg. Vooral voor vwo-leerlingen moest je veel extra's doen om de lessen interessant te maken.

Een andere valkuil van de basisvorming was dat docenten en schoolmanagers de onderwijsverandering zagen als een voorloper van de Tweede Fase. Het was niet ongebruikelijk dat derdeklassers al moesten

vakken. Het vak geschiedenis heeft hierdoor minder lesuren gekregen, waarin een onmogelijke hoeveelheid leerstof behandeld moest worden. Ik heb me daartegen verzet. Ooit ben ik eens een les begonnen met de woorden: 'Jongens en meisjes, schrijf op: in de twintigste eeuw vonden twee wereldoorlogen plaats, kwamen totalitaire systemen als het communisme en het nazisme op en gingen onder, industrialiseerde de wereld en verloor Nederland haar koloniën. Dat is alles wat je moet weten voor het examen en nu gaan we iets leuks doen.'

Maar het hadden veel minder uren geschiedenis kunnen zijn en hier moet ik een compliment maken aan de VGN, die de druk van vakken als aardrijkskunde en maatschappijleer en van diverse belangengroepen heeft kunnen weerstaan. Het vak geschiedenis staat tegenwoordig als een huis!

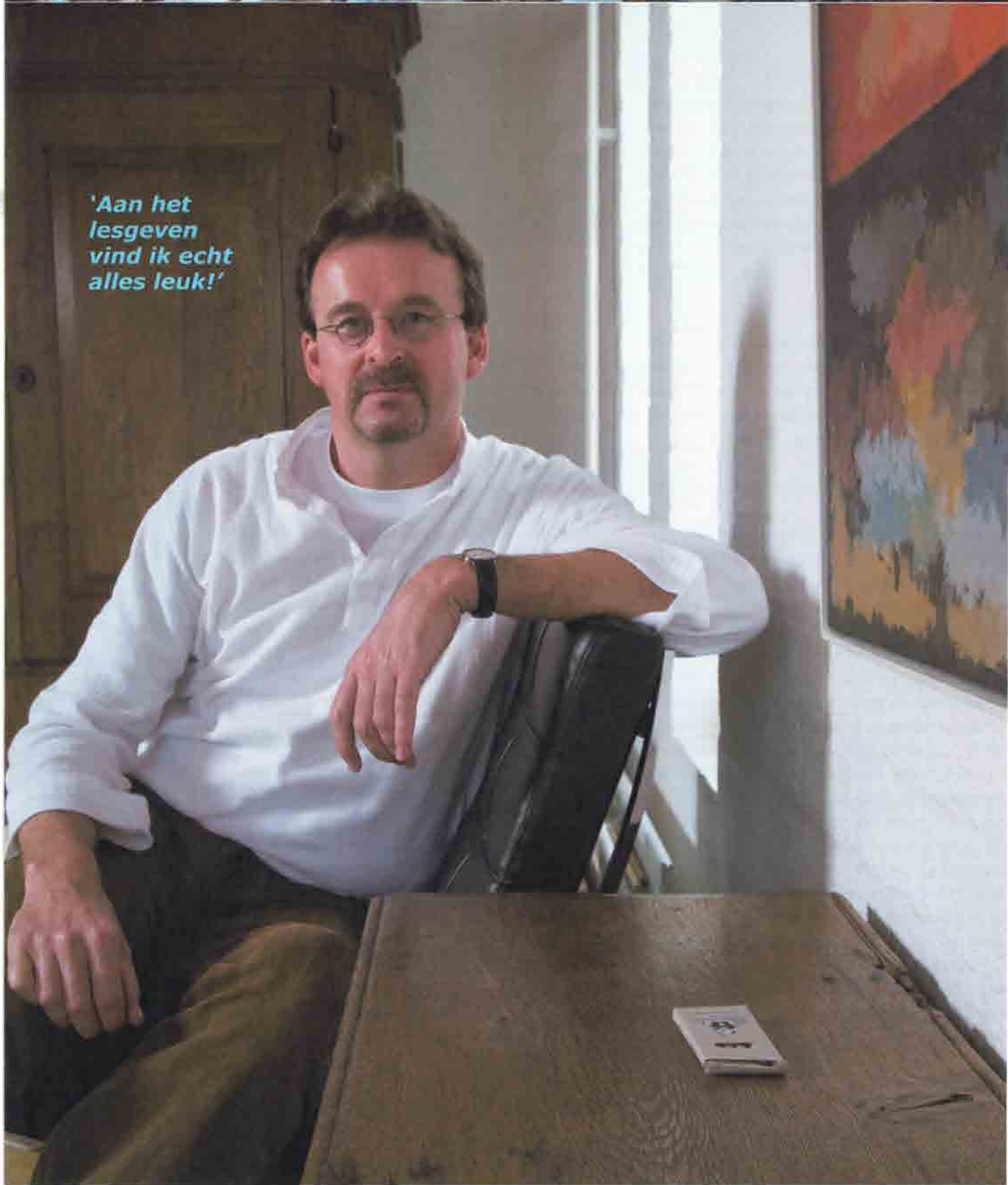
De gedachte achter de Tweede Fase was dat de leerling gedeeltelijk zelfstandig werkte, maar dat de leraar de centrale figuur bleef. Hij bracht kennis over, vertelde verhalen en begeleidde het leerproces. De leerlingen moesten 'historisch' gaan denken en historische kennis aan historische vaardigheden koppelen. Dat niveau bereikte een leerling niet met uitsluitend zelfstandig werken. Didactisch gezien betekende het dat de do-

'Leerlingen moeten historische kennis koppelen aan historische vaardigheden.'

cent geen passieve begeleider was, maar het denkproces van de leerlingen moest sturen. Door de jaren heen hebben veel docenten zich in een terughoudende rol laten dringen en zijn PTA's en studiewijzers



*'Aan het
lesgeven
vind ik echt
alles leuk!'*



allesbepalend voor het onderwijs geworden. Hierdoor wordt het geschiedenisonderwijs dichtgetimmerd. Ik heb altijd geprobeerd een zo open mogelijk PTA op te stellen, maar niet iedereen heeft die mogelijkheid.

Actief Historisch Denken

Tegelijkertijd met de invoering van de Tweede Fase kwam het Studiehuis van de grond, eigenlijk het didactische deel van de onderwijsvernieuwing. De



DE JAREN '90

leerlingen werkten zelfstandig aan de opdrachten in de les, maar ook in de keuze-werktijd-uren. Toch bleken de leerlingen moeilijk te motiveren voor het zelfstandig leren. Het was ook saai: individueel teksten lezen en opdrachten maken. En dat was jammer, want er lagen wel degelijk mogelijkheden. De geschiedenismethodes voor de Tweede Fase waren goed, dus daaraan lag het niet. Aanpassing van de didactiek was nodig!

In 2001 was ik met collega's van het Instituut voor Leraar en School op bezoek bij David Leat aan de universiteit van Newcastle. Hier zag ik hoe leerlingen gestimuleerd werden te 'denken' in een bepaald vak, door ze uitdagende opdrachten te laten oplossen en de aanpak en uitkomst met andere leerlingen én de docent te bespreken. Terug in Nederland hebben we de werkgroep 'Actief Historisch Denken' opgezet om de algemene didactische ideeën te vertalen naar het Nederlandse onderwijssysteem en in het bijzonder naar het vak geschiedenis. De werkgroep heeft een reeks opdrachten ontwikkeld waarmee de leerlingen actief bezig zijn met geschiedenis en die het historisch leren denken stimuleren. De opdrachten dagen leerlingen op elk onderwijsniveau uit tot argumenteren en redeneren. Eigenlijk sluit het aan bij wat iedereen dagelijks doet: zich kritisch opstellen.

Kenmerkend voor de 'Actief Historisch Denken'-opdrachten is dat ze niet toewerken naar één goed antwoord. Samen met de docent moeten de leerlingen achterhalen waarom het ene antwoord beter is dan het andere of waarom een antwoord fout is. De docent moet goed kunnen inspelen op de antwoorden van kinderen en over veel vakken kennis beschikken! De nabespreking is belangrijk, omdat leerlingen zich bewust worden van de denkvaardigheden die ze hebben toegepast en de docent kan vaststellen hoe de leerling tot een bepaald antwoord is gekomen. Op deze manier worden de doelstellingen van de Tweede Fase haalbaar en kunnen de leerlingen zich goed op het eindexamen voorbereiden.

Eindexamens

'Het is wel bijzonder dat alle Nederlandse middelbare scholieren die dit jaar eindexamen hebben gedaan veel weten over Nederland en Nederlands-Indië en enkele oorlogen uit de negentiende eeuw in vergelijking met leerlingen uit andere schooljaren. Er zou wat mij betreft meer ruimte moeten zijn voor regionale geschiedenis. Dat is voor zowel leerlingen als docenten interessant. Docenten geschiedenis zouden zelf meer keuzes moeten kunnen maken in de onderwerpen die ze behandelen. Ze moeten zich afvragen wat ze belangrijk en interessant vinden om te behandelen en

dat gaan doen.

Maar het eindexamen is de norm en daarbij komt dat de maatschappij veel nadruk legt op het 'weten'. Kijk ook naar de invoering van de canon. Eigenlijk vond ik dat vraaggestuurde geschiedenisonderwijs toch leuker. De huidige onderwijsontwikkelingen hebben een programma voor de vernieuwde Tweede Fase opgeleverd

'PTA's en studiewijzers zijn allesbepalend voor het onderwijs geworden.'

dat overladen is. Dat vind ik zorgelijk, want het geeft veel stress. Voor de nieuwe examens leidt het tot veel onduidelijkheid voor docenten. Hoe moet je de leerlingen voorbereiden? Wat gaat allemaal geëxamineerd worden?

Mijn idee voor de toekomst is een examen met tien algemene vragen over alle tijdvakken en vervolgens vijftien vragen over een aantal kenmerkende aspecten, bijvoorbeeld negentien tot en met zesentwintig. Ik noem maar iets. Het jaar daarop kunnen andere kenmerkende aspecten geëxamineerd worden. Hopelijk worden er vragen opgenomen, waarin goede leerlingen kunnen excelleren. Bij de huidige examens kan dat niet meer.

Nog steeds idealistisch

'Aan het lesgeven vind ik echt alles leuk. Het vak geschiedenis, ja, maar ook de studenten en het lesgeven. In het voortgezet onderwijs zie je leerlingen opgroeien en zich ontwikkelen. Met veel leerlingen krijg je een speciale band. Dat merk je vooral als je ze buiten school tegenkomt of uit reacties van oud-leerlingen. Al die jaren ben ik idealistisch gebleven; ik ga ervan uit dat je met leerlingen en studenten iets kunt bereiken. En ik leer nog steeds bij. Een voorbeeld: voor veel docenten, en ook voor mij, is de leerstof die je onderwijst, al een deel van je eigen geschiedenis geworden. Bij het behandelen van 'de val van Berlijnse muur', voor mij zo vertrouwd, ging ik er onnadenkend vanuit dat ook de studenten dit historische moment bewust hadden meegemaakt. Tot een iemand verontwaardigd opmerkte: 'Meneer, ik was toen zes!'

DE LEEUW VAN MODDERSPRUIT OP ZOLDER

Eind jaren vijftig was voor veel Nederlanders een vakantie nog een onbetaalbare luxe. Dat gold ook voor mijn ouders. Om er toch een paar dagen uit te zijn, maar dan zonder kosten, verbleven wij 's zomers vaak bij mijn groot-

probleem want de winkel van mijn grootouders lag aan de Lange Hofstraat, een van de oudste straten van de stad. Het verbond de Groenmarkt met het plein waar de gotische St. Walburgiskerk stond, het 's-Gravenhof, en het geheel bood, met excuus voor het cliché, een Anton Pieck-achtige aanblik. In mijn herinneringen (voor wat die waard zijn) mocht ik graag rondzwerven in de sloppen en steegjes die dit gebied omringden. Het moet in deze omgeving zijn geweest dat ik, zonder ooit van Huizinga te hebben gehoord, mijn eerste historische sensatie heb ondergaan. Nog altijd kan ik niet in die buurt rondlopen zonder vervuld te worden van heimwee en melancholie. Op dagen met minder weer zocht ik mijn heil in de pakhuizen achter de winkel of nog liever op de grote zolder. Wat ik daar precies allemaal aantroef weet ik niet meer zo goed maar een klein deel van de buit is nog

in mijn bezit. En dat zijn de (jeugd-)romans van Louwrens Penning over de Boerenoorlog. Onvergetelijke titels als *De Leeuw van Modderspruit* en *De verkenners van Christiaan de Wet*. En ik zou mij zo graag willen herinneren dat ik daar met de carillonklanken van de Wijnhuistoren op de achtergrond in het schemerdonker zat te genieten van de avonturen van Blikoortje en Louis Wessels in hun gerechtvaardigde strijd tegen de *Kaki's*, zoals de laffe Engelsen met hun dum-dumkogels werden genoemd. Ik heb ze alle vijf gelezen en vele maken herlezen. Eenmaal weer op 'de school met de Bijbel' merkte ik dat mijn vriendjes en klasgenoten er nog nooit van hadden gehoord. Met veel moeite leende ik ze, in het kader van een jeugdig beschavingsoffensief, uit. Maar het mocht allemaal niet baten: ze vonden er niets aan. Het vreemde gevolg was wel dat ik, anders dan mijn leeftijdgenoten die meer verslingerd waren aan boeken als *Reis door de nacht*, meer anti-Engels was, dan zij anti-Duits.



ouders in Zutphen waar zij een kleine kruidenierszaak bezaten. Voor mijn ouders betekende dat hard werken in hun vrije tijd: mijn vader bracht op de bakfiets de boodschappen rond (na eerst het 'briefje' te hebben opgehaald) en mijn moeder verrichtte allerlei hand- en spandiensten. Pas in de loop van de middag kwamen zij aan de kinderen toe. Zo hadden wij de ochtend voor onszelf. Dat was, althans voor mij, geen





LIJSTJES

Het geschiedenisonderwijs is in de ban van lijstjes. Tien tijdvakken, negenenveertig kenmerkende aspecten, vijftig canonvensters. Maar het reproduceren van lijstjes jaartallen, gebeurtenissen en personen, dat was toch passé?

Natuurlijk zijn we met deze lijstjes niet helemaal terug bij af. Het is toe te juichen dat er nagedacht wordt over de vraag wát leerlingen nu eigenlijk moeten leren bij geschiedenis. Ik heb er ook geen moeite mee dat een chronologisch overzicht als ruggengraat van het geschiedeniscurriculum wordt beschouwd. Maar daarmee hebben we echter nog geen beter geschiedenisonderwijs.

Wat leren leerlingen van een juf die op internet moet opzoeken wie Eise Eisinga was en hoe ze leerlingen warm kan krijgen voor Spinoza en de Statenbijbel? Wat leren leerlingen die straks aan de hand van een - helaas niet authentiek - voorwerp uit de schatkist van Nederland worden meegevoerd in een verhaal over Michiel de Ruyter, als de leerkracht hem vervolgens als 'voldaan' afvinkt op de lange lijst die hij nog heeft te gaan? Wat leren leerlingen als er geen tijd is om de canonvensters wijd open te zetten naar Europese en wereldgeschiedenis? Wat leren leerlingen als er in anderhalf jaar tijd 49 kenmerkende aspecten doorheen gejaast worden?

Op de lijstjes zelf is uiteraard ook van alles af te dingen. Wat mij bij het kader van tien tijdvakken vooral stoort is dat didactiek tot formele leerstof wordt verheven. De 49 historische ontwikkelingen krijgen in het tijdvakkenkader betekenis als kenmerkend aspect van een tijdvak. Het streven van vorsten naar absolute macht is kenmerkend voor de tijd van regenten en vorsten. De economische wereldcrisis is kenmerkend voor de tijd van wereldoorlogen. Maar die tijdvakken zijn een didactische constructie! De ontwikkelingen als kenmerkende aspecten benoemen belemmert een benadering waarin deze ontwikkelingen niet alleen in relatie tot een bepaalde periode worden besproken, maar ook betekenis krijgen in relatie tot eerdere en latere ontwikkelingen en tot specifieke vragen die we aan het verleden stellen.



Waar andere schoolvakken hun best doen om ook een canon te realiseren, beschikt het geschiedenisonderwijs maar liefst over twee gezaghebbende lijstjes: de tien tijdvakken en de canon van Nederland. Deze twee verschillen echter nogal van elkaar. Het kader van tien tijdvakken benoemt algemene ontwikkelingen en verschijnselen die ingevuld kunnen worden met niet nader gespecificeerde concrete gebeurtenissen en personen. De canon van Nederland benoemt juist concrete personen en gebeurtenissen die als venster kunnen dienen op historische ontwikkelingen. Het kader van tien tijdvakken betreft vooral West-Europese geschiedenis, de canon beperkt zich tot de Nederlandse geschiedenis. Bij de tien tijdvakken is in elk geval duidelijk wat de functie van de te verwerven kennis moet zijn, namelijk je kunnen oriënteren in de tijd. Bij de canonvensters blijft vaag waarom juist deze onderwerpen aan de orde moeten komen.



Hoe de tien tijdvakken en de canon te combineren? Onlangs reageerde Van Oostrom in Kleio op deze vraag met de opmerking dat leerplanontwikkelaars daar wel een mouw aan kunnen passen. Ja, laten we van het formele geschiedeniscurriculum een nog slechter gebreide trui maken met te lange en loszittende mouwen. Het wordt als we niet opletten bovendien een trui die geen enkele leerling echt past en uit de tijd is.



Aan leerplanontwikkelaars de ondankbare taak ook voor geschiedenis een leerlijn samen te stellen, tegenwoordig het toverwoord als het om het schoolcurriculum gaat. Maar met de huidige kerndoelen voor de onderbouw die vlees nog vis zijn zie ik daar nog niet zo snel iets fatsoenlijks uitkomen. De overheid lijkt meer dan voorheen te willen bepalen wat geleerd moet worden bij het vak geschiedenis, maar maakt er tot nog toe een rommeltje van. Dat de vragen naar het wat, waarom en hoe van het geschiedenisonderwijs in samenhang met elkaar beantwoord moeten worden snapt ze blijkbaar niet. Kan iemand de onderwijsambtenaren uitleggen hoe je tot een consistent, samenhangend, leerbaar en betekenisvol geschiedeniscurriculum kunt komen dat gebaseerd is op heldere criteria voor stofkeuze?

Voor de komende tijd stel ik voor dat leraren zelf hun verantwoordelijkheid nemen en met de aangereikte draden en kralen een curriculum maken dat het geschiedenisonderwijs waardig is.



Carla van Boxtel is bijzonder hoogleraar Historische cultuur en educatie aan het Centrum voor Historische Cultuur van de Erasmusuniversiteit van Rotterdam en onderzoeker aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

'Dat gedoe over integratie en de multiculturele samenleving'

INTERVIEW MET ANOESCHKA DE REGT OVER MULTICULTI EN MULTIMEDIA.



Haar ouders probeerden haar nog over te halen. Waarom word je geen advocaat? Maar Anoeschka de Regt was vastbesloten. Zij werd docent. Inmiddels werkt ze op een zogenaamde 'zwarte school' in Rotterdam. Maar aan die term heeft ze een vreselijke hekel. 'Het zijn gewoon pubers.' Al is ze soms wel meer met taal bezig dan met geschiedenis.

Anoeschka de Regt is 27 jaar en werkt sinds 2003 aan het Citycollege Sint Franciscus in Rotterdam.



DE JAREN '00

'Al tijdens mijn sollicitatiegesprek vroeg ik of ik langer mocht blijven. In mei 2003 begon ik op het Citycollege Sint Franciscus in Rotterdam. Een docent ging met zwangerschapsverlof en er waren een paar uren op te vullen. Ik zag het wel als mijn grote kans, want ik heb eigenlijk altijd het onderwijs in gewild. Op de middelbare school zat ik echt al heel bewust te kijken op welke manier mijn leraren het allemaal aanpakten. Vaak dacht ik: 'Oh, dat zou ik zus of zo doen als ik het moest uitleggen.' Ik weet nog dat vooral de mooie verhalen me erg aanspraken. En dan niet alleen bij geschiedenis, maar meer 'een leraar met een goed verhaal', een persoonlijkheid. Daarbij heb ik een hele fijne schooltijd gehad. Dat heeft er denk ik ook wel toe bijgedragen dat ik ermee verder wilde.

Thuis probeerden mijn ouders me weleens op andere gedachten te brengen. Dan zeiden ze: 'Advocaat is ook heel leuk. Misschien moet je eens bij rechten gaan kijken?' Maar mijn besluit stond vast: ik wilde voor de klas. Overigens net als mijn moeder. Zij is Russische en gaf nog tijdens het communisme pianoles en muziekgeschiedenis op een muziekschool die toegang gaf tot het conservatorium. Dat was wel even anders, nog los van de tijd en het land: het ging om groepjes van tien studenten die niets liever wilden dan aan het conservatorium studeren.

Ik begon zonder enige ervaring en opleiding met havo-4 en vwo-5 op een multicultischool in het centrum van Rotterdam. Doodeng natuurlijk! Bovendien werd de collega die ik verving op handen gedragen en ik kon mooi even de laatste weken tot de zomervakantie draaien. Als me dat goed af zou gaan, mocht ik het jaar daarna blijven, beloofde de conrector.

De leerlingen begonnen me niet direct uit te proberen. Eerst wilden ze een paar weken de kat uit de boom kijken. Toen dat voorbij was, begon de zomervakantie en het jaar erna kon ik met een schone lei beginnen. Er kwamen onderbouwklassen bij en ik begon met de lerarenopleiding. Het ging natuurlijk niet vanzelf, maar toch liep het vanaf dat moment allemaal wel redelijk.

Multicultureel

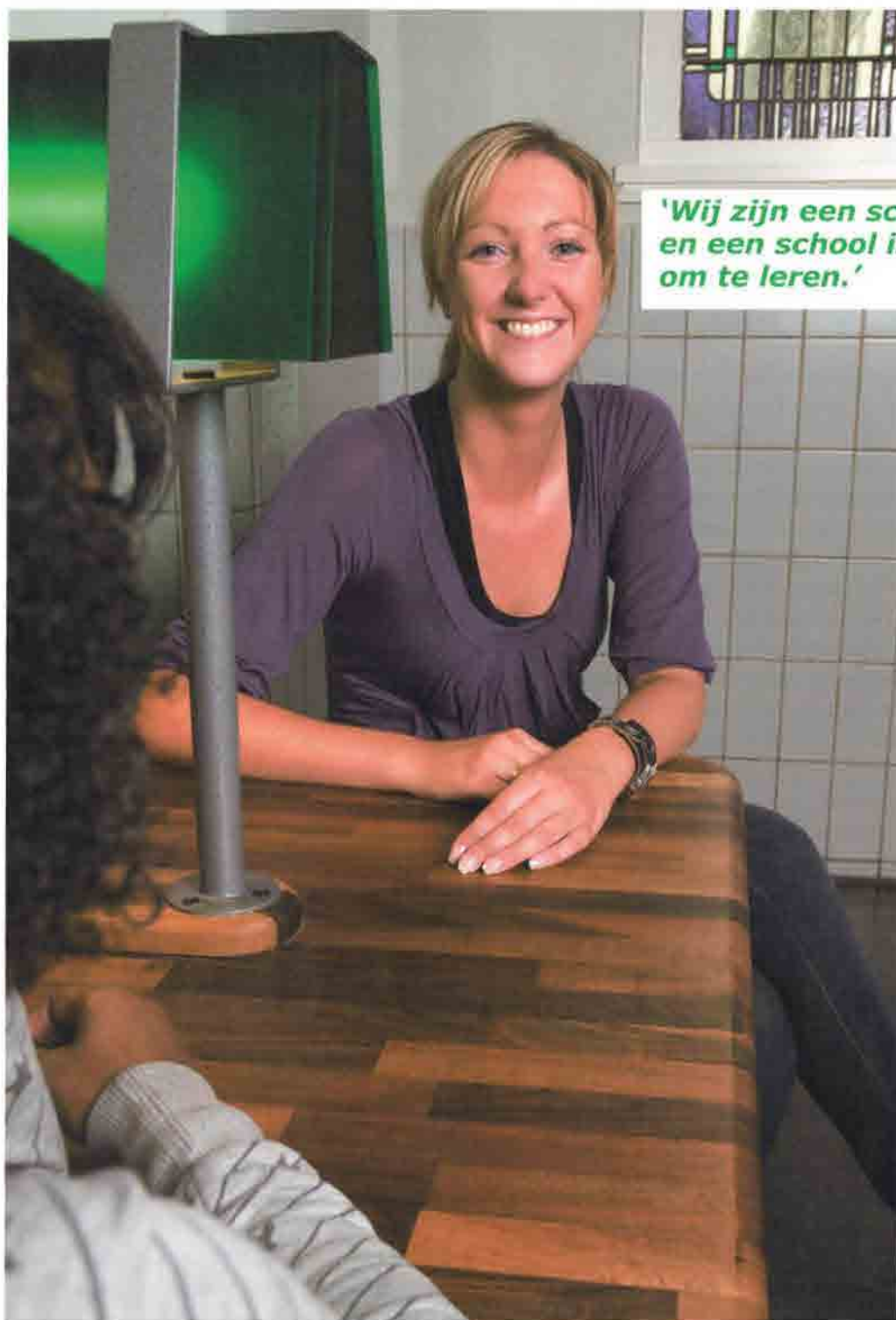
'Volgens mij zien de leerlingen me als een enthousiaste docent en als streng, maar rechtvaardig. In die zin dat ik heel duidelijk en consequent ben en echt de regels stel, maar ze zien ook dat ik helemaal op kan bloeien als ze binnen dat kader dingen bereiken en hun talenten ontdekken. Ze vinden me dus geen kenau en hebben denk ik wel in de gaten dat ik mijn vak met passie geef.

Dat deel ik met mijn collega's op school. Het Citycollege staat in het centrum van Rotterdam en is multicultureel. De term 'zwarte school' vind ik verschrikkelijk. Dat gaat altijd alleen maar over negatieve dingen, terwijl school voor de meeste van onze leerlingen juist iets positiefs is.

Ja, ze hebben vaak een taalachterstand, maar daarom zijn ze nog niet dom! Ze zitten gewoon op havo/vwo en zijn net zo intelligent als hun leeftijdsgenoten op andere scholen. Als het ergens weer eens over Marokkanen zus en Turken zo gaat, moet ik voor mijn gevoel veel te vaak in de verdediging: 'onze leerlingen zijn echt niet zo.' In de eerste plaats zijn het pubers en willen ze graag hun diploma halen.

Juist de situatie waarin mijn leerlingen soms verkeren, toont aan waarom school zo belangrijk is. Je hebt kinderen van wie de ouders analfabeet zijn, van wie familieleden met justitie in aanraking komen. Voor veel leerlingen speelt een groot deel van hun leven zich op straat af in plaats van in een gezin. School is dan de meest constante factor. Niet dat ze hier iedere dag juichend naar binnen lopen, maar de meeste begrijpen echt wel waarvoor ze het doen.

Wat dat betreft heerst er ook een echte Rotterdamse mentaliteit op het Citycollege. Zo van: 'Wij zijn een school en een school is er om te leren. Er is daarom geen ruimte voor dingen die niet met school te maken hebben en dus zijn mobieltjes, petjes, iPods, enzo verboden. De leraar is er om je te helpen en dus moet je naar hem of haar luisteren.' Dat is niet letterlijk het reglement, maar het geeft wel aan wat de insteek is.



**'Wij zijn een school
en een school is er
om te leren.'**

Geschiedenis en taal

Bij geschiedenis zie je dat terug in hoe wij het vak aanleren. Geschiedenis is talig en dat is moeilijk als je een taalachterstand hebt. Daarom beginnen we met ze gerust te stellen. Ze zien dat dikke boek en dan zeg ik: 'Leg maar eens gewoon neer op je tafel. Gromt het boek? Nee. Bijt het boek? Ook niet. Het is dus niks om

bang van te zijn.' Daarna begin ik met een verhaal en geef ik een eerste aantekening. Als ze er dan goed in zitten, sla je vanzelf het boek een keer open.

Nu is taalvaardigheid op onze school natuurlijk een *hot item*. Iedere leerling krijgt een speciaal boekje, de *Taalwijzer*. Daarin staan allerlei regels en aanwijzingen voor hoe je een werkstuk moet maken en hoe je een

DE JAREN '00

presentatie of spreekbeurt houdt. Daarnaast wordt er uitgelegd hoe je je bronnen moet vermelden en wat de regels rondom knippen en plakken van internet zijn. Alle leerlingen moeten zich daaraan houden, maar ook alle secties. De schooldirectie ziet daarop toe en dat is wel goed. Niet uit wantrouwen naar de docenten, maar omdat het de structuur voor de leerlingen ten goede komt. Die moeten tenslotte dat diploma halen.

We zijn met geschiedenis heel erg bezig onze leerlingen te trainen: hoe moet ik een vraag lezen, hoe moet ik antwoord geven op bepaalde typen vragen, hoe ga je met een bron om. Vanaf de brugklas krijgen ze hele lijsten met vaste stappenplannen om ze te helpen met begrijpend lezen. In het eerste jaar mogen ze dat er bij een proefwerk nog bijhouden, daarna niet meer.

Op het gebied van taal gaat duidelijkheid voor alles. Als ze in de les een stuk gaan lezen, neem ik eerst vooraf met ze door waarom die tekst belangrijk is en welke dingen erin terugkomen. Dat moet ik echt heel specifiek benadrukken. Ik vertel ook verhalen en dan ga ik wat verder van de stof af. Als ik dan niet stapsgewijs uitleg hoe mijn verhaal bij de stof past, wordt het heel moeilijk.

In de klas

Nou heb je die verhalen bij geschiedenis wel nodig om het levendig te maken. Ik werk graag met anekdotes over historische figuren. Of ik pak een bron erbij om iets uit te leggen. Als je dan ziet dat ze allemaal zitten te luisteren, kun je ze zo langzaam aan naar het boek leiden. Hierbij gebruik ik PowerPoint ook veel. Dan kun je even een filmpje laten zien, een paar afbeeldingen, duidelijke schema's en daarna gerichte aanwijzingen voor een opdracht. Gelukkig heb ik een vaste beamer in mijn lokaal en gaat dat dus gemakkelijk.

Film gebruik ik af en toe en dan zeker geen hele les. Fragmenten uit speelfilms zijn handig, maar die kun je in een PowerPoint verwerken. Achter in mijn lokaal heb ik een hele kast vol videobanden en dvd's. De video wordt binnenkort op dvd overgezet, maar ik gebruik het weinig. Internet wel iets meer. We leren leerlingen hoe ze daar mee om moeten gaan en dat je voor een werkstuk dus niet zomaar dingen mag kopiëren en per jaar doe ik met iedere klas een keertje een webquest.

De gelukkige klas

Kleine afstand, groot respect. Dat zei een collega laatst om uit te leggen uit hoe leraren en leerlingen met elkaar omgaan op het Citycollege. We geven vaak met de deuren open les. Iedereen kan binnenkomen en we gaan dan ook vaak bij elkaar kijken. Het klimaat op school

is dat iedereen en alles bezig is om leerlingen aan dat diploma te helpen. We staan dicht bij onze leerlingen en zij weten wat ze aan hun leraren hebben. En op onze school zitten gewoon pubers, hoor! Ik ben nu bezig in *De gelukkige klas* van Theo Thijssen. Dat boek speelt honderd jaar geleden in een volledig blank Nederland, maar ik herken er een heleboel dingen in. Dat gedoe over integratie en de multiculturele samenleving... Onze leerlingen zijn juist verschillend gewend en gaan daar dus een stuk makkelijker mee om dan veel andere mensen.'



Anny Hartgerink

HUNEBEDDEN BIJ DE HAVELTERBERG

Het moet D53 of D54 zijn geweest. Ik hoop D54, vanwege de mooie ligging schuin tegen de Havelterberg, maar ik vermoed D53 vanwege de geweldige afmeting. Letter en getal vormen de wetenschappelijke aanduiding voor de hunebedden bij Havelte. Ze liggen op ruim honderd meter afstand van elkaar, maar verschillen enorm wat betreft afmeting en uitstraling. D53 heeft een lengte van bijna achttien meter en is het op één na grootste hunebed in Nederland. Het behoort tot de mooiste van de neolithische hunebeddenbouwkunst. D54 is kleiner, ongeveer twaalf bij drie meter. Het ligt volkomen verlaten en is omgeven door berkenbomen en heide. Sinds de bouw hebben de hunebedden en hun omgeving enorme veranderingen ondergaan. In feite zijn de huidige hunebedden 'incomplete

stenen skeletten'. Duizenden jaren geleden waren ze met aarde afgedekt en was alleen de ingang zichtbaar. De hunebedden werden gebruikt als grafkamers. De doden werden in een hunebed gelegd, maar de begrafenisrituelen zijn nauwelijks te achterhalen. De bouwers zagen de hunebedden waarschijnlijk als heilige plaatsen, waar contact met de voorouders mogelijk was.

De Trechterbekerboeren (3400-2800/2700 v. Chr.) hebben de hunebedden gebouwd van zwerfstenen die 150.000 jaar eerder uit de Baltische staten met landijs waren aangevoerd. In D53 zijn duizenden aardewerkscherven van de Trechterbekerboeren teruggevonden, waaruit wetenschappers ongeveer zeshonderd potten konden herleiden. De Nederlandse archeoloog A. E. van Giffen trof in 1918

beide hunebedden in 'nogal gestoorde toestand' aan. D53 was oorspronkelijk een prachtige ring, gevormd door meer dan veertig kransstenen, maar in 1918 waren er nog maar vierentwintig over. Nu nog maar tien. Waar de rest is gebleven, is onduidelijk. D54 is waarschijnlijk het meest zuidelijke hunebed in Nederland. Van Giffen kon de oorspronkelijke richting en afmetingen herleiden en het hunebed min of meer herbouwen. De oostelijke deksteen ontbreekt, evenals de sluitsteen eronder. Wel zijn alle veertien zijstenen aanwezig. In 1945 werd vlakbij Havelte door de Duitse bezetter een vliegveld aangelegd. De Luftwaffe eiste afbraak van D53, omdat het een oriëntatiepunt voor geallieerde bommenwerpers kon zijn. Van Giffen wist met de Duitsers te regelen dat met een dragline de stenen naar een gigantische kuil werden verplaatst. Vlak na de oorlog werden ze weer opgegraven en in 1949 werd gestart met de restauratie. D54 werd door de Duitsers gecamoufleerd.

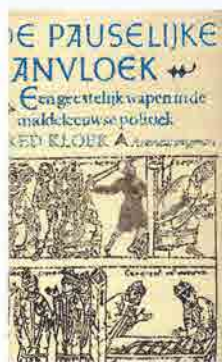
Toen ik de hunebedden voor het eerst zag, wist ik dat allemaal niet. Vijf jaar was ik en juffrouw Manak van de Prinses Marijke kleuterschool in Meppeel had een schoolreisje georganiseerd naar de Havelter hunebedden. Mijn eerste contact met een ver verleden had diepe indruk gemaakt. Vaak heb ik aan dit minischoolreisje teruggedacht. En het hoogtepunt van de dag? Een glas feloranje, mierzoete ranja.

▽
D45



Jubileumboeken

In dit speciale jubileumnummer vertellen enkele redactieleiden welke boeken hen hebben geïnspireerd.



Fred Kloek, *De pauselijke banvloek. Een geestelijk wapen in de middeleeuwse politiek*. Aramith uitgevers: Amsterdam 1987) 139 blz., niet meer leverbaar.

'De banvloek die in 1227 over keizer Frederik II van Hohenstaufen werd uitgesproken had een uitzonderlijk karakter. Paus Gregorius IX excommuniceerde de vorst al vrij snel na zijn eigen verheffing tot paus en het motief van de sanctie, Frederiks verbroken kruistochtgelofte, was alleen maar een voorwendsel.' De paus zocht het conflict vanwege de macht van de keizer over Sicilië en over de Siciliaanse clerus.

Frederiks machtspositie is door de excommunicatie nooit echt aangetast. In 1239 werd hij opnieuw in de ban gedaan vanwege zijn aanval op Noord-Italië, maar ook deze banvloek had geen enkel politiek effect.

In *De pauselijke banvloek* toont Fred Kloek aan dat de excommunicatie van diverse middeleeuwse vorsten nauwelijks merkbare gevolgen heeft gehad, zoals mediëvisten vaak beweren. Een vorst zou maatschappelijk, sociaal en religieus een uitgestotene zijn geworden, waardoor het regeren onmogelijk werd en zijn zielenheil in gevaar was. Ook zou de kracht van de banvloek in de dertiende eeuw zijn afgezwakt door veelvuldig en oneigenlijk gebruik. Kloek bewijst dat deze opvattingen onjuist zijn. Toch reageerde een middeleeuwse vorst onaangenaam getroffen als hij in de ban werd gedaan.

In dit proefschrift, waarop Fred Kloek promoveerde bij prof. dr. F.W.N. Hugenholtz, worden het gebruik en effect van de banvloek in de Europese politiek in de middeleeuwen onderzocht. Aan de hand van zorgvuldig geformuleerde vragen probeert Kloek de geheimen van de sinistere banvloek te ontrafelen. Het boek opent met 'een juridische schets van de excommunicatie en een inleiding tot de pauselijke politieke ideologie'. Dan volgt een uiteenzetting van de strategie en het tactische gebruik van de ban en een beschrijving van het effect van de banvloek. Vijf opmerkelijke situaties worden beschreven, onder andere de boetedoening van Hendrik IV in de sneeuw van Canossa, waarin verschillende pausen redelijk succesvol waren met de excommunicatie van vorsten. Om de banvloek goed te kunnen begrijpen, heeft Kloek ook onderzoek gedaan 'naar de gedachten, de voorstel-

lingen en de fantasieën rond de vervloeking'. Wat was de waarde van de ban voor de middeleeuwers en welke plaats nam de ban in de kronieken in?

Wat ik zo bijzonder aan dit boekje vind, zijn de keuze van het onderwerp en de uitwerking ervan. De pauselijke banvloek, dat klinkt donker, dreigend en onheilspellend. Misdad en zonde. Uitsluiting en vervloeking. Bovendien is het typisch middeleeuws, want met welk machtsmiddel uit deze tijd is excommunicatie te vergelijken?

Deze dissertatie is met bezieling geschreven en waarschijnlijk is het onderzoek met 'historische hartstocht' uitgevoerd. Dat moet wel, als je het overzicht van de bestudeerde bronnen bekijkt: *Annales Augustani* (Hannover 1839), *Annales Wormatienses* (Hannover 1861), *Register Benedictus XI* (Parijs 1883) om slechts enkele voorbeelden te geven.

De term 'in de ban doen' suggereert dat het om een eenvoudige handeling gaat. Niets is minder waar. Uit Kloeks onderzoek blijkt hoe ingrijpend een pauselijke banvloek voor alle betrokkenen is geweest. Een briljant boekje.

Anny Hartgerink

Immanuel Wallerstein, *Europese wereldeconomie in de zestiende eeuw. Het moderne wereld-systeem I (Heureka: Weesp 1978); Mercantilisme en de consolidatie van de Europese wereld-economie 1600-1750. Het moderne wereld-systeem II (Heureka: Weesp 1983), alleen nog antiquarisch te verkrijgen.*

Geschiedschrijving in Nederland vindt te vaak plaats op de vierkante centimeter hoor je nogal eens beweren. Nederlandse historici zouden bevreesd zijn voor het grote verhaal en grote theorieën, en zich liever bezig houden met beschrijvende micro-geschiedenis. Alleen buitenlandse historici zouden een geschiedenis met weidse vergezichten aandurven. Tegen deze overtuiging valt wel het een en ander in te brengen, maar een feit is dat er in Nederland niet iemand rondloopt zoals Immanuel Wallerstein, die



▷ The Modern World-System, vol. III: *The Second Great Expansion of the Capitalist World-Economy, 1730-1840's*. (San Diego: Academic Press 1989).

werkt aan een integrale geschiedenis van het kapitalisme. Maar Wallerstein is dan ook geen historicus, maar een socioloog. En die durven nu eenmaal, zo lijkt het, makkelijk een theorie op te stellen. Ook, of misschien juist wel, als ze zich met geschiedschrijving bezig houden. Denk maar aan Norbert Elias en zijn *Civilisatieproces*.

Overigens is Wallerstein, die je vanwege zijn benaderingswijze van de geschiedenis gerust een neo-Marxist kunt noemen, nog lang niet klaar met zijn werk. In 1974 verscheen het eerst deel van *The Modern Worldsystem* en hij is nu tot deel drie gevorderd.¹ Daarvan bestaat geen Nederlandse vertaling. Je kunt dus niet zeggen dat hij zijn lezers op hun wenken bedient.

Het aantrekkelijk van zijn mega-geschiedschrijving, en die van anderen, is dat je bij bestudering ervan altijd even het idee krijgt de hele wereld te begrijpen. Bij nader inzien blijkt het model toch weer een keurslijf en we weten allemaal wat dat soort dingen doen. En toch blijft het fascinerend te speculeren en na te denken over de grote lijnen in de geschiedenis.

Aan het eind van de vijftiende en het begin van de zestiende eeuw ontstond in Europa een wereldeconomie: een wereldomvattend economisch systeem dat groter was dan de staten die er toe behoorden en door geen van die staten volledig beheerst kon worden. Maar tussen de delen van dit verband was geen gelijkwaardigheid; de onevenwichtige afhankelijkheid zoals we die nu hebben met de Derdewereldlanden is toen ontstaan. In het centrum van de wereldeconomie hoopten zich specialisaties, kapitaal en macht op; de periferie zorgde voor goedkope arbeid en grondstoffen en in de semi-periferie bevonden zich de staten in verval of in opkomst.

Het begon allemaal met de grote economische en politieke crisis waarin het feodalisme na 1300 belandde. De uitkomst van hele proces om uit die crisis te raken was de ontwikkeling van een wereldmarkt. Vanuit Europa begon een geografische expansie en een poging om de productieprocessen te beheersen. En er gingen zich in de centrumlanden van Europa relatief sterke staatsapparaten ontwikkelen. Waarmee dus het kapitalisme en het wereldsysteem waren geboren. Wallerstein beschrijft het ontstaan van dat systeem en de verdere ontwikkeling ervan. Deel drie loopt tot halverwege de negentiende eeuw. Deel vier zal de crisis moeten behandelen waarin het kapitalisme volgens Wallerstein al vanaf de twintigste eeuw verkeert en ook niet meer uit zal komen. Misschien wacht hij, voordat hij verder gaat, eerst de grote kladderadatsch nog even af. Dan heeft hij meteen een mooie afsluiting.

Hans Pols

Carl E. Schorske, *Fin-de-Siècle Vienna: politics and culture*. (Vintage Books USA : New York 1980) 432 blz.

Tijdens mijn eerste studiejaar geschiedenis in Leiden kregen we, zoals gebruikelijk is, veel handboeken te lezen. Over elke periode vanaf de oudheid tot nu lezen we grote overzichtswerken, zoals het beruchte boek van Palmer, *A History of the Modern World*. Zelf had ik niet zo'n probleem met dit werk, wel struikelde ik over het tentamen middeleeuwen. Daarmee werd, zoals dat nu eenmaal gaat, mijn weerstand tegen deze periode in de geschiedenis geboren. Een weerstand die ik inmiddels gelukkig overwonnen heb. Het jagen door de geschiedenis en de concentratie op de grote lijnen, waarmee ik als eerstejaarsstudent werd geconfronteerd, bleek niet helemaal aan te sluiten bij mijn liefde voor het vak. In plaats van met grote stappen de geschiedenis door te jakkeren, stond ik liever stil. Stilstaan, zitten en uitweiden bleken voor mij meer bevredigende bezigheden dan rennen en vergelijken. Daar kwam ik vooral achter toen ik eenmaal een boek in handen kreeg dat in alle opzichten aansloot bij mijn interesses: *Fin-de-Siècle Vienna*. Schorske heeft met dit boek in 1981 de Pulitzerprijs gewonnen in de categorie non-fictie. Tijdens zijn loopbaan heeft hij zich gespecialiseerd in de geschiedenis van het Europees denken en de cultuur rond 1900. In het bekroonde boek over Wenen geeft hij de desintegratie van het Habsburgse rijk weer, de tragische ontmanteling van eeuwenoude macht, en de onzekerheid die dit losmaakte bij de culturele elite in de stad Wenen. Een stad die op dat moment artistiek en intellectueel op haar hoogtepunt stond. Aan de hand van kunstenaars als Gustav Klimt en denkers als Sigmund Freud probeert Schorske de tijdgeest te vangen. Daarnaast brengt hij met behulp van de ontstaansgeschiedenis van één bekende Weense straat, de Ringstrasse, de transformatie in beeld die in heel Europa gaande was richting een moderne, geïndustrialiseerde en verstedelijkte samenleving. Schorske's werk wordt geprezen om het vakmanschap dat er in getoond wordt, maar het is zeker geen gemakkelijk boek. Goed doordacht en met een briljant inzicht in de wisselwerking tussen politiek, economie, cultuur en kunst neemt Schorske de lezer werkelijk mee terug in de tijd. Tijdens het lezen van zijn meesterwerk begin je Wenen te zien, te voelen en te ruiken. Het is een boek om te lezen en te herlezen om steeds weer nieuwe inzichten en details in te ontdekken. Door dit boek is mijn passie voor de late negentiende eeuw en de stad als historisch thema ontstaan.

Marjonne Maan



James Joyce, *A portrait of the artist as a young man* (1916), (o.a. Penguin Books: London 2000) 384 blz., prijs € 7,99.

In de vierde ging ik over met een taak voor Engels. Mijn literatuurlijst vertoonde angstvallige leemtes en daar moest volgens mijn leraar hoognodig verandering in komen. Samen met wat lotgenoten moest ik me na het laatste uur melden in de schoolbibliotheek. We werden geposteed voor de kast 'Engelse literatuur' en kregen ieder ogenschijnlijk blind vier boeken in onze handen gedrukt. 'De eerste les na de vakantie van ieder boek een verslag van duizend woorden,' was de snel gegeven opdracht.

Een van die boeken was *A portrait of the artist as a young man* door James Joyce. Daar heb ik die vakantie niet veel plezier aan beleefd. Ik vond het veel te dik met een heleboel moeilijke woorden en verschrikkelijk vaag. De dreiging van blijven zitten, het intrekken van zakgeld en oneindig huisarrest hebben er uiteindelijk voor gezorgd dat ik nader kennismakte met James Joyce.

Het boek gaat over de beslommeringen van Stephen Dedalus, een jongetje uit een redelijk welgesteld gezin dat aan steeds lager wal raakt. Aan het einde van het boek is Stephen volwassen geworden en kiest hij onvoorwaardelijk voor het kunstenaarschap.

Met veel moeite en het Prisma-woordenboekje bij de hand kon ik de ervaringen van Stephen nog net volgen. Een samenvatting van het verhaal zou dus wel lukken. Maar in mijn verslag van duizend woorden moest ook een stukje onder het kopje 'thema en motieven'. Hoe zou ik ooit iets zinnigs kunnen zeggen over een jongetje dat heimwee heeft op een Jezuiteninternaat, dat bang is voor een pastoor, wiens ouders bij het kerstdiner ruzie krijgen over politiek, wiens familie telkens verhuist, dat soms kusjes geeft aan meisjes die hij op straat ziet (hoertjes, begreep ik pas veel later) en dat eerst wel en later ineens weer niet priester wil worden? Ik besloot het boek dan maar 'opgroeien' als thema mee te geven.

Nu is *A portrait of the artist as a young man* zeker een *Bildungsroman* waarin Stephen Dedalus van een brabbellende peuter gevormd wordt tot een zelfstandig individu. Bovendien is het semi-autobiografisch: het meeste van wat Stephen meemaakt, is een beschrijving van Joyce eigen ervaringen. Maar het boek is meer dan een levensverhaal.

Dat blijkt in het eerste hoofdstuk als er tijdens een kerstdiner in huize Dedalus ruzie ontstaat over de Ierse nationalist Charles Parnell. Op dat moment is de politicus in opspraak vanwege een relatie met een (nog slechts op papier) getrouwde vrouw. De gouvernante van de toen nog welgestelde familie was eens aanhanger van Parnell,

maar devoot als zij is, keurt ze de verhouding af en zij volgt daarin de katholieke kerk. Vader Dedalus en een vriend hekelen juist de negatieve houding van de kerk ten opzichte van het Iers streven naar onafhankelijkheid. Deze situatie geeft een onderdeel van de Ierse identiteit weer, ook wel aangeduid met *Parnellism*. De Ieren zijn anti-Brits en diep gelovig, ondanks het feit dat Rome de Britten steunt. Om onafhankelijkheid dichterbij te brengen, moeten de Ieren zich schikken in het politieke spel waarvan de Britten de spelregels bepalen. Zo moeten de Ieren hun eigen taal, het *gaelic*, opgeven, samen met hun onderlinge verschillen. Wanneer het een invloedrijk politicus als Parnell dan bijna lukt om Ierse onafhankelijkheid te verkrijgen, keert een deel van de bevolking zich weer tegen hem, omdat de katholieke dogma's zijn verhouding afkeuren. In de ogen van Joyce lijken de Ieren niet in staat een andere rol aan te nemen dan die van ondergeschikte aan externe autoriteiten. Zijn landgenoten zijn, in de woorden van Stephen, gedoemd *a race of clodhoppers* te blijven. Aan dat volk wil Stephan zich ontworstelen door te kiezen voor een leven als kunstenaar en vrij te zijn in denken en doen. Dat klinkt allemaal wat hooghartig en daarvoor wil Joyce waken. Niet voor niets geeft hij zijn alterego de naam Dedalus mee. Daedalus is de vader van Icarus en zij proberen samen te ontsnappen uit het labirint dat zij voor koning Minos op het eiland Kreta hebben aangelegd. Om van het eiland af te komen, bouwt Daedalus twee vleugelstellen van veren en bijenwas. Icarus vliegt helaas te hoog en zijn vleugels smelten onder de hitte van de zon. Zijn hoogmoed en overdreven zelfvertrouwen worden afgestraft.

Voor mij is *A portrait* een *acquired taste* geweest. Pas met terugwerkende kracht ben ik het boek gaan waarderen. Allereerst omdat het prachtig geschreven is, maar vooral omdat het thema van identiteitsvorming zo'n prominente rol speelt. Stephen wordt gevormd door de tijd, plaats en sociale omgeving waarin hij opgroeit.

Als individu maakt hij deel uit van de Ierse gemeenschap rond 1900. Die verworvenheid van individuele ervaringen en gemeenschapsgevoel is voor mij als historicus een heel belangrijk inzicht geweest. De leraar die mij destijds *A portrait* in mijn handen stopte, is inmiddels al geruime tijd collega. Hij kon wel begrijpen dat het boek veel indruk had gemaakt, maar waarschuwde me voor *Ulysses* en *Finnegans Wake*: 'Ook van James Joyce, maar echt niet om door te komen.'

Daan Schuijt



EEN GREEP UIT VIJFTIG JAAR VGN (1958-2008)

'Geschiedenisdocenten zijn geen dooie vissies die met de stroom meezwemmen'

De Vereniging van docenten in Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland werd op 22 november 1958 opgericht.

In 50 jaar tijd heeft de VGN de naam gekregen een bewogen, en soms lastige vereniging van geschiedenisdocenten te zijn. Autoriteiten hadden nog wel eens moeite met de kritische geschiedenisdocent.

De bakermat van de VGN was een conferentie over het vak geschiedenis op 14 en 15 april 1958 in de Ridderzaal te Den Haag. Organisator van deze conferentie was de Fraternité Mondiale, een internationale organisatie opgericht in 1950 door onder meer Paul-Henri Spaak en Konrad Adenauer. De Fraternité Mondiale wilde verdraagzaamheid en begrip tussen volken in de wereld bevorderen. De organisatie hield zich ook bezig met het zoeken naar oorzaken van onbegrip tussen groepen mensen. Een van die oorzaken was volgens haar de aard van het geschiedenisonderwijs. Dit was te veel gericht op de nationale geschiedenis. De twee wereldoorlogen waren daar een bewijs van. In de jaren vijftig werden door de Fraternité diverse conferenties belegd waarin leraren werden gewezen op de gevaren en op de mogelijkheden van het geschiedenisonderwijs. De conferentie in Den Haag in 1958 handelde over een herziening van de leerboeken. De ruim honderd aanwezigen deelden de wens het geschiedenisonderwijs in Nederland kwalitatief sterk te verbeteren. Hiervoor was een vereniging van geschiedenisdocenten nodig.

Bezorgdheid

Het plan voor een dergelijke vereniging was al eerder geopperd.

Kort voor de conferentie waren overheidsplannen met het voortgezet hoger en middelbaar onderwijs (vhmo) bekend geworden. Deze waren door een werkgroep uit het Rijksschooltoezicht vastgelegd in het Bilderbergrapport (genoemd naar het hotel waar de groep toen vergaderde). De plannen vielen bij de minister van onderwijs Cals in goede aarde. Het vak geschiedenis werd bedreigd door een urenvermindering in de beoogde schoolsoorten vwo en havo. Dit was onacceptabel, omdat de leerlingen van deze schooltypen de overdragers en bewakers van het cultureel erfgoed zouden worden. Juist deze leerlingen dienden daarom goed geschiedenisonderwijs te volgen en dat was alleen mogelijk als er voldoende uren beschikbaar zouden zijn.

In een brochure gaf een groep bezorgde leraren aan dat het geschiedenisonderwijs van alle kanten bedreigd werd en dat veel waardevolle informatie nooit in handen van geschiedenisdocenten kwam. Om met name in dat laatste verandering te brengen - zo vond men tijdens de genoemde conferentie in Den Haag - moest er een vereniging voor geschiedenisleraren komen. Het besluit stond de volgende dag in een landelijk dagblad, waar het zelfs als de belangrijkste uitkomst van de conferentie werd betiteld.

Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland



Peter Wester was van 2003 tot 2007 voorzitter van de VGN.

Hoe groot de behoefte aan een vereniging was bleek uit een brief van de secretaris van de Historische Kring Tilburg, een katholieke leerkring van afgestudeerde historici: *'In dank ontvang ik uw brief voor de plannen tot oprichting van een geschiedenisleraren vereniging hier te lande. Eindelijk! En gelukkig!'*

Bij de oprichting telde de VGN zo'n honderd leden. Aan de oprichtingsvergadering gaf professor P. Geyl kleur met een lezing over 'Het volk in de Bataafse Revolutie'. Het eerste VGN-bestuur bestond uit zeven personen: voorzitter L.M.J. Van der Laar, vice-voorzitter W.J.M. Boonekamp, secretaris H. Sinnema, penningmeester J. Moora en de leden H.J. de Graaf, A.F. Manning en mejuffrouw A.E. Revers.

Mannenclub

De doelstelling van de VGN was het bevorderen van de belangen van het geschiedenisonderwijs in het algemeen en op de scholen voor vhm en kweekscholen (de huidige pabo's) in het bijzonder. Daarnaast wilde de VGN de samenwerking tussen geschiedenisleraren bevorderen en nieuwe gegevens over het onderwijs in geschiedenis en de geschiedwetenschap uitwisselen. Tot aan de invoering van de Mammoetwet in 1968 was de VGN een echte eerstegraders-mannenclub van leraren aan gymnasia, lycea en de hbs.

In het VGN-bestuur hadden de drie zuilgebonden pedagogische centra elk een vertegenwoordiger. Zelf was de VGN een onverzuilde organisatie. Dit is opmerkelijk, omdat het vak zich bij uitstek leende voor het overbrengen van levensbeschouwelijke beginselen in het verzuilde Nederland, getuige bijvoorbeeld de sterk uiteenlopende interpretaties van 'de Opstand' door bekende historici. De angst voor minder uren en voor verschraving van het vak verbond de geschiedenisdocenten. Bestuurslid Moora juichte de 'onverzuilde' van de VGN toe: *'Het is geen alledaags gebeuren in Nederland. Dat een vakvereniging niet verzuild is. Moge de VGN het zo kunnen houden en bloeien tot in lengte van dagen.'*

In de onderstroom werd de verzuiling wel gevoeld, met name door katholieke docenten. De katholieke zuil was de meest hechte zuil in de Nederlandse maatschappij, en integratie was voor katholieke leraren een erg grote stap. Zo wilde de Historische Kring Tilburg wel toetreden tot de VGN maar de katholieke identiteit moest wel middels een kwaliteitszetel in het bestuur worden gewaarborgd. Binnen de VGN zorgden met name zuster Alix van Alkemade en pater P. Geurts ervoor dat ook katholieke leraren zich thuis gingen voelen.

In 1960 werd in samenwerking met de drie landelijke pedagogische centra de commissie voor geschiedenisdidactiek opgericht. De jaarlijkse didactiekconferenties op de Pietersberg kregen een steeds betere naam; ze werden door veel geschiedenisdocenten bijgewoond. In 1962 volgde de commissie voor Postacademiale vorming. Door het hele land gaven vakhistorici lezingen voor geïnteresseerde geschiedenisdocenten.

1962: 'de staatsgreep'

Dat de VGN ooit haar vijftigjarig jubileum zou kunnen vieren had begin jaren zestig niemand kunnen voorspellen. Al in de eerste bestuursperiode dreigde de VGN een zachte dood te sterven. De leden verwachtten van het bestuur acties tegen de urenvermindering. Maar het bestuur liet weinig van zich horen. Er werd protest aangevend. Het bestuur beloofde beterschap, maar er veranderde niets. Alle leden van het dagelijks bestuur waren directeur van een middelbare school, voor hun VGN-functie hadden ze simpelweg onvoldoende tijd. In Den Haag werd de Stijgbeugelgroep opgericht, bestaande uit jonge, progressieve geschiedenisdocenten die twee boekjes met lesmateriaal hadden uitgebracht en/of betrokken waren bij de nieuwe populaire methode *Novem, wereld in wording*. Na een mislukt gesprek met voorzitter Van der Laar werd een 'staatsgreep' beraamd. Tijdens de jaarvergadering van de VGN in 1962 werd onder leiding van Jousma en Geurts het bestuur afgezet. Met name voorzitter Van der Laar kreeg de volle laag. Hij zou geen hart hebben voor het vak en was alleen voorzitter geworden om hogerop te komen. (Zo was het ook, enige tijd later werd hij staatssecretaris van Onderwijs.) Jousma en Geurts schoven de relatief jonge leden Nico Maarsen en Hans de Wolff naar voren als voorzitter en secretaris van de VGN.

De jaren zestig en zeventig

Het nieuwe bestuur liet de opvatting dat er allereerst een hecht contact met de wetenschap moest zijn, los. De VGN moest een vakvereniging worden die de belangen van het vak verdedigt en veel aandacht besteedt aan didactische bij- en nascholing van haar leden. Alle begin is moeilijk. De eerste conferentie van het nieuwe bestuur, gesubsidieerd door het ministerie van Onderwijs, dreigde op een fiasco uit te lopen. De aanmelding viel enorm tegen. Uit vrees in de toekomst van subsidies te worden uitgesloten gaf elk organiserend commissielid familie en vrienden op om de zaal toch maar vol te krijgen.

De postacademiale vorming werd grootscheeps aangepakt. Tot in de eerste helft van de jaren zeven-

Jaarvergadering in het Catharijneconvent. Waarschijnlijk in 1980.



tig werden de regionale scholingsavonden over het algemeen goed bezocht. Rond 1975 daalde het aantal deelnemers sterk en nam de motivatie van wetenschappers en didactici om door het land te reizen af. Op verzoek van didacticus Piet Gieles koos de VGN voor een andere opzet, cursussen gericht op zowel didactische als wetenschappelijke onderwerpen. Doordat deze cursussen niet meer plaatselijk of regionaal waren veranderde voor de trouwe deelnemers het karakter van de VGN sterk. Uit het VGN jaarverslag 1977:

'Dat de VGN ook niet meer de vereniging (is) van de gezellige bijeenkomsten met collega's uit de eigen regio, zo drie, vier keer per jaar, waar een deskundig spreker de laatste ontwikkelingen in het wetenschappelijk onderwijs meedeelde, en waar tijdens de koffietafel, die je ook niet eens zelf hoefde te betalen, ervaringen konden worden uitgewisseld.'

De aandacht die de VGN heeft geschonken aan didactische vorming van geschiedenisdocenten is altijd sterk gerelateerd geweest aan de kritiek op het geschiedenisonderwijs in de samenleving. Kenmerkende geluiden uit de jaren vijftig en zestig waren: leerlingen kennen wel veel feitjes, maar hebben een gebrek aan culturele en maatschappelijke vorming. Het geschiedenisonderwijs zou leerlingen onvoldoende op de maatschappij voorbereiden. De leerstof werd te droog gebracht. Het geschiedenisonderwijs moest meer aandacht besteden aan contemporaine geschiedenis.

De VGN trok zich de kritiek aan en wilde er voor zorgen dat geschiedenis haar vaste plaats in het voortgezet onderwijs zou behouden. Naast de al genoemde activiteiten werden ook de seminaria voor jonge docenten een belangrijk middel voor didactische scholing. Om geschiedenis van het imago van saai feitenvak af te helpen en docenten kennis te laten maken met de nieuwste didactiek bracht de VGN enkele dikke rapporten uit: het *Doelstellingenrapport* uit 1967, het *Brugklasrapport* uit 1971 en het *Onderbouwrapport* uit 1976. Het algemene doel van deze publicaties was een hervorming van het geschiedenisonderwijs. De leerling kwam centraal te staan. Het geschiedenisonderwijs moest gaan aansluiten bij de leef- en de denkwereld van leerlingen.

Was het *Doelstellingenrapport* een theoretisch didactische verhandeling, in de andere twee rapporten stond er een uitgebreid lesvoorbeeld. In het *Brugklasrapport* ging het over 'Het oude Egypte'. Na het lezen van het *Onderbouwrapport* konden docenten direct aan de slag met het onderwerp 'De arbeidende klasse in de negentiende eeuw'.

Het bestuur dat in 1962 aantrad wilde graag het aantal leden uitbreiden. Een Propagandacommissie moest er voor zorgen dat de VGN bekend werd bij geschiedenisdocenten en bij de pers en andere media. Tussen 1964 en 1970 groeide het aantal leden van 475 naar ongeveer 1000.

De stijging na 1968 kan grotendeels worden verklaard door de toestroom van mavo-leraren. Deze docenten gaven vaak les in verschillende vakken. Lid worden van een vakinhoudelijke vereniging was eerder geen gebruik.

Mavo-leraren hebben in de volgende decennia lang een aparte plaats ingenomen binnen de VGN: er werden kortingen aangeboden en gecombineerde lidmaatschappen. Ze waren de eerste groep binnen de VGN die een aparte commissie mocht vormen.

Een breekpunt, het centraal examen

Vanaf 1972 tot 1978 nam het aantal leden explosief toe tot bijna drieduizend. Deze groei hing samen met het plan van het ministerie van Onderwijs om voor het vak geschiedenis een verplicht centraal schriftelijk examen (cse) in te stellen. De hiervoor ingestelde Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (CEGES) leek op zo'n examen aan te koersen. Veel geschiedenisdocenten waren fel tegen een cse vanwege de beperkingen die zo'n examen voor docenten met zich meebracht. Zij vreesden een verschraving van het vak en vestigden hun hoop op de VGN.

Het toenmalige bestuur was echter bang dat geschiedenis en staatsinrichting zonder een cse een vak 'achter de lijn' zou worden. Een vak dat bijvoorbeeld bij bevordering naar een hoger leerjaar niet meetelde. Het bestuur verkoos met de overheidsplannen mee te gaan. Eind jaren zeventig dreigde er een schisma binnen de VGN. Fanatieke tegenstanders van het examen, de groep WEG (Werkgroep Eindexamen Geschiedenis), stond lijnrecht tegenover het bestuur. Op een turbulente ledenvergadering in 1978 spraken de leden zich middels een motie uit tegen de verplichte invoering van een cse. Het bestuur bracht het standpunt van de leden over aan het ministerie. Alle commotie bleek uiteindelijk vergeefs, want in 1980 stelde de staatssecretaris van Onderwijs het cse geschiedenis en staatsinrichting per ingang van het schooljaar 1981-1982 verplicht.

Het oordeel van de leden was verpletterend: de VGN had geen vuist kunnen maken tegen de cse-plannen. Een enorm aantal leden zegde het lidmaatschap op. Nico Maarsen, in 1981 voor de tweede keer als voorzitter aangetreden, verzuchtte 'dat de VGN op dat moment

niet veel meer was dan de uitgeefster van *Kleio*. Ook het feit dat de nascholing, door het ministerie gelegd bij hoofddocenten geschiedenis in universiteitssteden, geen taak meer van de VGN was, deed de situatie geen goed. Het bestuur deed er alles aan om deze identiteitscrisis snel tot een einde te brengen.

Een hernieuwd bestaan

Soms kan leed snel voorbijgaan. De VGN vond na 1981 nieuwe actieve leden en nieuwe uitdagingen. Aan het einde van de jaren tachtig waren er naast de *Kleio*-redactie tien commissies: Pabo, havo/vwo, Didactiviteiten, Volwasseneducatie, Basisvorming, Onderwijsadvies, 12-16 jarigen, Comigo (ict), Vrouwengeschiedenis en de contactgroep Koninklijk Nederlands Historisch Genootschap/VGN. De commissielijsten in *Kleio* weerspiegelden een opvallende instroom van docenten die in het voortgezet onderwijs dagelijks voor de klas stonden. Hun boodschap 'laten we werken aan didactisch materiaal dat bij wijze van spreken morgen in de klas is te gebruiken' klinkt in artikelen in de *Kleio*'s van de jaren tachtig en negentig veelvuldig door.

De *Kleio*-redactie speelde op deze wens in met de serie: *Kleio Didactica*. Het grootschalige mavo-project van het KPC en 'Geschiedenis in de klas' gericht op het gebruik van multimediale bronnen en vaardigheden voedden dezelfde behoefte. Via VGN-commissieleden was de VGN nauw bij deze projecten betrokken.

Na 1988 kwam de nascholing van geschiedenisdocenten weer in handen van de VGN; de jaarlijkse didactiekdagen voor ervaren docenten en voor 'starters' kregen opnieuw vorm.

De reeks katernen, lesvoorbeelden en lespakketten uit de jaren tachtig en negentig was indrukwekkend. Het was interessant om te zien dat een flink deel ervan terugkeerde in de gemoderniseerde en sterk verfraaide schoolboeken voor het vak geschiedenis uit de jaren negentig.

Het cse bleef de gemoederen bezig houden. De VGN organiseerde vanaf 1982 regionale examenbesprekingen. Het bleek een gouden greep te zijn. Geschiedenisdocenten 'vonden elkaar' op de druk bezochte bijeenkomsten. In de loop van de jaren ontstond een zekere consensus over het nakijken en beoordelen van het cse. De VGN kreeg er een nieuw netwerk aan contacten met geschiedenisdocenten in het land voor terug, onder andere goed voor het werven van nieuwe actieve leden en voor de opkomst bij andere VGN-activiteiten.

Over de inhoud van de cse's geschiedenis en staatsin-

richting, met name over de gebrekkige stofomschrijving, bleven docenten ontevreden. De inspecteur voor het geschiedenisonderwijs gaf de onderwerpen aan middels een titelomschrijving en een lijstje losse begrippen en jaartallen. Er verscheen een klein aantal examenkaternen. Elk katern bood een 'eigen samenhang', of iets wat daarvoor door moest gaan. De roep om verandering klonk luid.

De werkgroep Herziening Eindexamen Geschiedenis (HEG 1984-1987) - aangesteld door het ministerie van Onderwijs - zwengelde herhaaldelijk binnen de VGN en in *Kleio* de discussie aan. De uitkomst was: cse-thema's nu ook vóór 1917, de koppeling van thema's aan structuurbegrippen ('kennen en kunnen'), een samenhangende stofomschrijving waaraan docenten uit het voortgezet onderwijs zouden meeschrijven, en een afwisseling van thema's uit de Nederlandse geschiedenis (inclusief de Nederlandse koloniën) en uit 'de wereld daarbuiten'. Dit voorstel en ook de aansluitende voorstellen voor de inrichting van het geschiedenisonderwijs in de onderbouw werden opvallend mild door geschiedenisdocenten ontvangen. De Werkgroep Implementatie Examen Geschiedenis (WIEG), bestaande uit actieve VGN-leden, spande zich tussen 1989 en 1998 in om alle geschiedenisdocenten op de hoogte te brengen van de nieuwe regeling op het gebied van stofkeuze en methodiek.

Midden jaren negentig kreeg het cse geschiedenis en staatsinrichting een nieuwe inhoud en vorm. De geleidelijke invoering van dit nieuwe examen - toentertijd een bron van ergernis - is achteraf bekeken niet zo slecht geweest. Ingrijpende veranderingen vragen immers hun tijd.

Het eerste omschreven examenonderwerp 'Continuïteit en verandering: de positie van de vrouw in Nederland en de Verenigde Staten van Amerika 1929 -1969', een initiatief van de Vereniging voor Vrouwengeschiedenis en de HEG, baande de weg voor de thema's nieuwe stijl. De onbekendheid met dit onderwerp zorgde voor een nascholingsgolf. De VGN bracht de eerste 'examenreader' voor geschiedenisdocenten uit.

In de volgende jaren nam de behoefte aan nascholing verder toe. In 1993 kwamen 550 docenten op zaterdag naar Leiden voor een nascholingsbijeenkomst over de



Het bestuur onder leiding van Nico Maarsen, jaren tachtig.



Vmbo-dag, april 2004.



In de jaren negentig is er nog maar weinig over van het beeld van de VGN als een club van mannelijke eerstegraders uit de bovenbouw. Een jongere generatie geschiedenisdocenten had zich aangemeld en ook tweedegraders van de nieuwe lerarenopleidingen werden lid. In dit decennium vervulden vrouwen binnen de vereniging opvallende rollen. Tussen 1988 en 1997 kende de VGN drie vrouwelijke voorzitters. Naast vele andere activiteiten bouwden zij ook contacten op met vakgenoten en verenigingen van geschiedenisdocenten in Europa. Hieruit ontstond in 1993 Euroclio onder leiding van Joke van der Leeuw. De eindredacteur van Kleio en succesvol VGN-ledenwerver Tineke Bogaerts werd in deze periode een begrip binnen de VGN. De commissie 'Vrouwengeschiedenis' (1989 -2003) was op vele fronten actief. Haar grootste 'wapenfeit' was dat bij het benaderen van leerstof in het geschiedenisonderwijs er gelijktijdig oog diende te zijn voor de positie van mannen en voor de positie van vrouwen.

De afgelopen tien jaar waren enerverend voor veel docenten in Nederland. Alom was er bezorgdheid en ergernis over: de Tweede Fase, de vorming van het vmbo, de vernieuwde onderbouw, een overheid die ene hervorming na de andere in gang wilde zetten zonder te luisteren naar de docent, de opkomst van een 'modern' schoolmanagement met grote dadendrang, en het zogenaamde 'nieuwe leren' in het onderwijs. De lijst is langer, zie het recente rapport over de het onderwijs van de zeer laat wakker geworden Tweede Kamer (commissie 'Dijsselbloem', april 2008).

In september 1997 werd de commissie De Wit (oud-commissaris van de Koningin in Noord-Holland) geïnstalleerd met de opdracht een advies uit te brengen op hoofdlijnen over doel, functie en inhoud van het vak geschiedenis. Oorzaak was een golf van kritiek op het programma voor geschiedenis in de Tweede Fase.

Wat was er gebeurd? Kritiek op het geschiedenisonderwijs is van alle tijden. Het valt op dat critici in de discussie over het vak graag teruggrijpen op het geschiedenisonderwijs dat ze zelf hebben gehad of zouden hebben willen gehad. In 1997 spitste de kritiek zich toe op: de thema's voor het cse, het missen van 'de grote lijn', het gebrek aan tijdsbesef, en het ontbreken van een historische canon. Nieuw was dat de media deze discussie regelmatig voedden. Bij herlezing van kritische krantenartikelen zie je dat de angst voor het verlies van (nationale) identiteit in een steeds groter wordende wereld al voor de eeuwwisseling sterk aanwezig was.

Het toenmalige VGN-bestuur stopte veel energie in de werkzaamheden van de commissie De Wit en de vervolgc commissie onder leiding van professor Piet de Rooy. Op basis van de analyses van commissie De Wit presenteerde 'De Rooy' in 2001 nieuwe voorstellen voor het vak geschiedenis vanaf de basisschool tot en met de eindexamenklassen in het voortgezet onderwijs. Kenmerken zijn: een versterking van het chronologisch besef, onder andere middels een verplichte invoering van tien tijdvakken en de geleidelijke uitbreiding van de basiskennis aan de hand van 49 oriëntatiepunten. In de vergetelheid is geraakt het pleidooi voor een drieslag: op de basisschool, in de onderbouw en in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zou de basiskennis moeten worden opgebouwd, herhaald, verbreed en verdiept. De structuurbegrippen werden gehandhaafd, de daar achterliggende gedachten werden onderschreven. Er zou een nieuw evenwicht ontstaan tussen uitdijende basiskennis en de toepassing van vaardigheden.

Uiteindelijk ging de VGN, op het eindexamenonderdeel na, met de voorstellen van 'De Rooy' akkoord.

De Huib de Ruyter-prijs



Huib de Ruyter

In 1975 besloot het bestuur van de VGN een prijs in het leven te roepen voor het beste artikel of product op het gebied van vakdidactiek. De prijs werd genoemd naar de in 1974 plotseling overleden Huib de Ruyter, die op dat moment hoofdredacteur was van Kleio, maar daarvoor lid van diverse commissies en het VGN-bestuur. Huib was maar 35 jaar geworden. Hij was een enthousiast leraar, een hartelijke en gastvrije man, en besteedde veel tijd aan de VGN.

Tot 1999 werd de prijs meestal jaarlijks uitgereikt aan personen of instellingen die prestaties leverden op het gebied van geschiedenisdidactiek of het bevorderen van het geschiedenisonderwijs. De prijs bestaat uit een oorkonde en een klein geldbedrag. Maar het gaat natuurlijk vooral om de eer. Met de introductie van de historische jeugdboekenprijs werd de Huib de Ruyterprijs een tweejaarlijkse prijs. Na enkele jaren werd de historische jeugdboekenprijs helaas overgenomen door het Historische Platform en enkele commerciële bedrijven.

VGN VERENIGING GESCHIEDENISONDERWIJS NEDERLAND

Oorkonde behorend bij de

HUIB DE RUYTERPRIJS 2006

uitgereikt aan **Jan de Vries**

vanwege zijn verdiensten voor het geschiedenisonderwijs

Nijmegen, 27 maart 2006

Voorzitter VGN, P. Wester



WINNAARS 1976 - HEDEN

- 1976: Plet Gieles, voor al zijn werk op het gebied van vakdidactiek.
- 1977: De samenstellers van het Onderbouwrapport voor het onderwijs in geschiedenis- en staatsinrichting.
- 1978: De redactie van Keesings schoolbladen.
- 1979: Henk van Hoorn en Sonja Tuk voor hun Teleac-programma 'Parlement en politiek'.
- 1980: In dit jaar werd voor zover bekend de prijs niet uitgereikt.
- 1981: De medewerkers van het mavo-project.
- 1982: Leo Dalhuisen, voor zijn grote bijdragen aan de vernieuwing van de geschiedenisdidactiek.
- 1983: De Anne Frank Stichting voor een reizende postertentoonstelling.
- 1984: Thea Beckman voor haar historische jeugdboeken.
- 1985: Joke Rijken voor het opzetten van de reeks Kleio-Didactica.
- 1986: Joop Toebes voor zijn Vragen aan de geschiedenis en algemeen didactisch werk.
- 1987: Jelmmer Beetsma voor zijn hele werk.
- 1988: De sectie Educatieve Diensten van de Nederlandse Museumvereniging voor hun activiteiten voor leerlingen.
- 1989: Tineke Bogaerts voor haar VGN-werk, Kleio en de CE-reader Vrouwengeschiedenis.
- 1990: In dit jaar werd de prijs niet uitgereikt.
- 1991: De makers van de VPRO-programma's 'Het spoor terug', 'Kees Slager' en 'Wie was jouw opa's opa': Henriëtte Teunissen en Niek Koppen.
- 1992: Hella Haasse voor haar historische romans.
- 1993: Cees van der Kooij voor zijn totale werk.
- 1994: Harry van Wijnen voor zijn acties om geschiedenis in de krant te krijgen.
- 1995: De Stichting Historisch Platform voor de activiteiten ten behoeve van werkloze historici/leraren, met name de uitgave van Historisch Nieuwsblad.
- 1996: De vbo/mavo activisten Jopie Daalmans, Hans Kummerer, Will Bouwman en Gerard Twickler.
- 1997: Maria Grever voor haar hele werk.
- 1998: Ruud Soester voor al zijn activiteiten, met name met betrekking tot de didactiekconferenties.
- 2000: Leo Dalhuisen voor zijn hele werk en voor zijn grote verdiensten voor het geschiedenisonderwijs.
- 2002: Arja van Veldhuizen, educator van het Historisch Museum Amsterdam, voor het beter toegankelijk maken van musea voor leerlingen.
- 2004: Albert van der Kaap voor zijn fantastische website en ander ICT-werk voor geschiedenisdocenten.
- 2006: Jan de Vries voor zijn grote bijdrage aan de didactiek van de geschiedenis, in het bijzonder de ontwikkeling van het 'actief historisch denken'.

U mist in deze lijst waarschijnlijk Dr. P.F.M. Fontaine. Hij is erelid van de VGN.

Vervolg van pagina 31.

GER VAN DER DRIFT

Voor mij was de keuze niet zo moeilijk, want ik ga niet zo vaak naar de bioscoop, dus wat hieronder volgt is zo'n beetje alles wat ik aan historisch drama heb gezien. Het bespaart mij bovendien veel pseudo-intellectueel geneuzel over acteerprestaties, artistieke inhoud en zo meer.

1 *One flew over the cuckoo's nest*

Wells waar lijkt deze film, met een onvergetelijke Jack Nicholson in de hoofdrol, in eerste instantie een aanklacht tegen de misstanden in de psychiatrie, maar hij is ook te lezen als een metafoor van de onvrijheid in het toenmalige Tsjecho-Slowakije, het geboorteland van maker Milos Forman.

2 *The Deerhunter*

Dat hoeft ik hier niet uit te leggen.

3 *De eerste twintig minuten van Saving private Ryan.*

Omdat in geen enkel andere film de oorlog zo dichtbij komt.

4 *Zwartboek*

Het had ook Soldaat van Oranje kunnen zijn. Gewoon een ongecompliceerde film over Nederland in de oorlogsjaren.

5 *The Sound of Music*

De allereerste film die ik in mijn leven heb gezien: achteraf gezien de beste propaganda-film voor het zogenaamd onschuldige Oostenrijk. Want als je die film drie keer hebt gezien kan je toch niet meer geloven dat dat schattige Alpenlandje vrijwillig heeft gekozen voor de Anschluss?



len en dat is wat in Shoah gebeurt, zeven uur lang, zonder opsmuk, volstrekt kaal waardoor rauwe emoties te zien zijn en de kijken stukje bij beetje meer informatie te horen krijgt over de holocaust. Deze film levert bijzonder historisch materiaal omdat getuigen aan het woord komen die anders niet gehoord zouden zijn. De verhalen zijn huiveringwekkend, vooral doordat de film verder zo sober is.

2 *Amadeus* (1984)

Amadeus is een prachtige biografische film over het leven van Amadeus Mozart. Het is het verhaal van een grillig maar geniaal talent tegenover het verhaal van een jaloerse hardwerkende man die in Mozart het talent herkent dat hij zelf ontbeert, Salieri. Enerzijds dus een film over een historisch figuur waarbij is gekozen voor een origineel gezichtspunt, anderzijds een film waarin een tijdbeeld wordt getoond van de wereld in de tijd van Mozart: het leven aan het hof, de muziek, het theater, armoede tegenover rijkdom, en prachtige kostuums en decors.

3 *Der Untergang* (2004)

4 *Russian Ark* (2002)

5 *In the name of the Father* (1993)



KLEIO-TOPVIJF

Oorlogsfilms scoren hoog in onze topvijf. Der Untergang staat met een klein verschil bovenaan, de overige vier films staan op een willekeurige tweede tot vijfde plek. Deze films kregen evenveel punten.

1 *Der Untergang*

2 *All quiet on the Western Front*

3 *Soldaat van Oranje/Zwartboek*

4 *Schindler's List*

5 *Sophie Scholl*



MARJONNE MAAN

1 *Shoah* (1985)

Shoah is een unieke film; een ongelooflijk intensief en tijd-rovend project van een gedreven regisseur die uitgesproken opvattingen heeft over film en geschiedenis. Door geschiedenis na te spelen, zoals doorgaans gebeurt in films, wordt de historische werkelijkheid altijd onrecht aangedaan, meent de regisseur Claude Lanzmann. Daarnaast hekelt Lanzmann vooral de Hollywood verfilmingen over de Tweede Wereldoorlog. Volgens hem geven de films de realiteit té mooi weer. Alleen de nabestaanden kunnen de geschiedenis navertel-

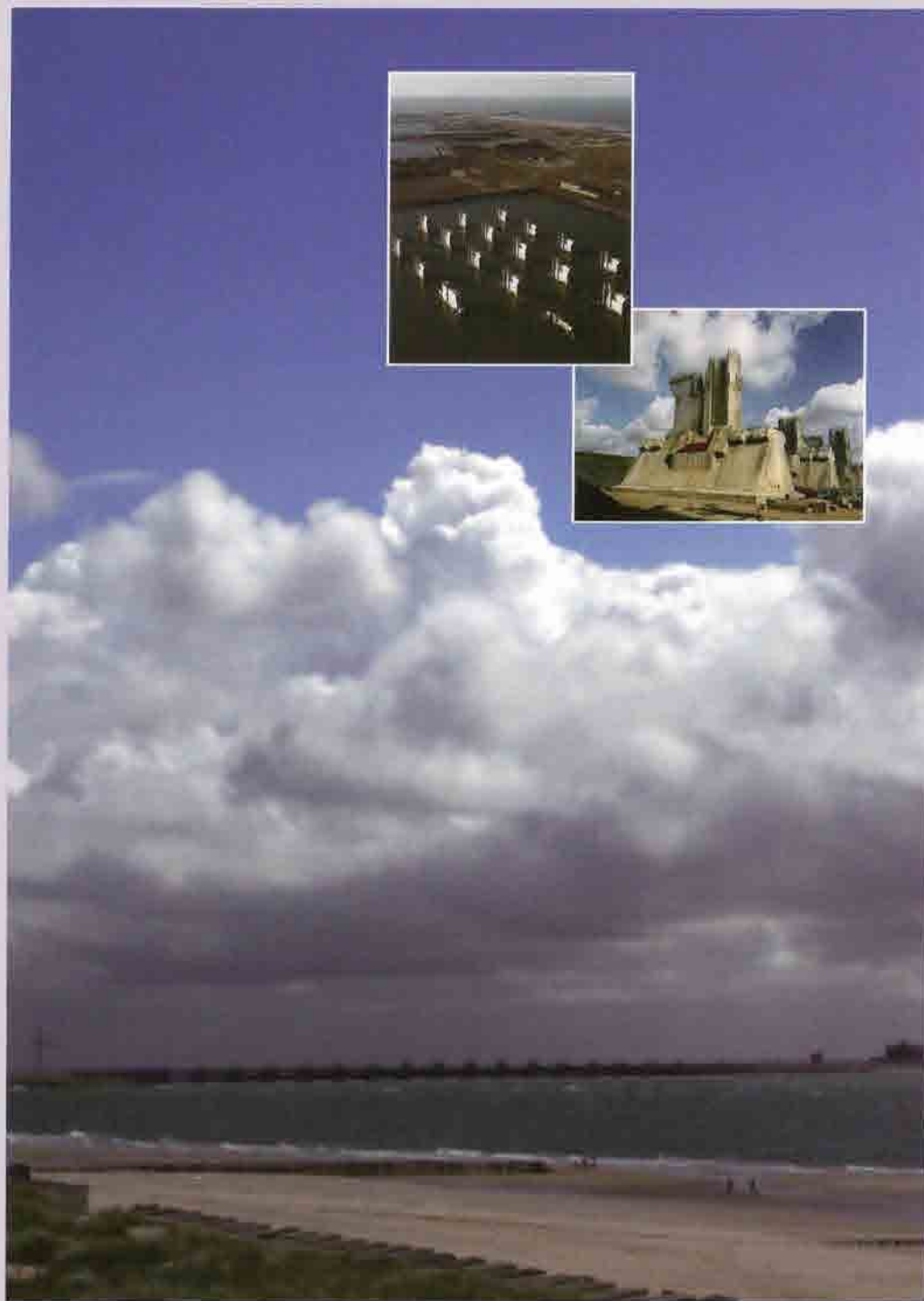
PLAATS VAN HERINNERING

Juul Lelieveld

DE OOSTERSCHELDEKERING

In de nazomer van 1981 ging mijn vader een huisje huren op het strand van Westenschouwen. Omdat er verder niemand was, leek het de verhuurder wel gezellig als hij ons naast een ander stel met kinderen zette. Vanaf die zomer gingen wij elke vakantie met de familie Van Hoek naar Westenschouwen. Forten bouwen, garnalen vangen, bij regen speurtochten met een trommeltje speculaasjes aan het eind, vakkundig begraven op een geheime plek. En ondertussen zagen wij hoe de Oosterscheldekering gebouwd werd. De noodbrug, die later aan Egypte werd verkocht. De komst van de speciale schepen: de mattenlegger *Cardium* en de *Ostrea*, gebouwd om de pijlers op hun plaats te brengen. Elk jaar gingen we kijken hoe ver het was. Het museumpje op Neeltje Jans maakte ook zonder Aquapark al enorme indruk. Met een boot voeren we langs de pijlers, die lagen te wachten in het water achter het eiland.

Toen de eerste pijler op zijn plek werd gezet, in de nacht van 12 op 13 augustus 1983, zaten wij in Westenschouwen voor de tv. De toeter van het schip bleef hangen. Wij naar buiten, en ja hoor, je hoorde de toeter ook! Tv en werkelijkheid waren even een. Best bijzonder als je acht bent. Mijn vader was piloot. Tijdens de opening van de Oosterscheldekering op 4 oktober 1986 mocht hij



Inzetjes: Archief Rijkswaterstaat.

het gezelschap naar Neeltje Jans vliegen. Fergie, de vrouw van prins Andrew, zat aan boord! En Lubbers kwam in de cockpit kijken! Wij waren zwaar onder de

indruk. Natuurlijk zou hij zwaaien. En ja hoor. Op tv zagen we hem uit een van de helikopters hangen en als een gek zwaaien. Mijn vader overleed in 1997. We gaan

nog elk jaar naar Westenschouwen. En we kijken uit op de Oosterscheldekering. Daarboven cirkelt hij vast nog rondjes. En natuurlijk zwaait hij.

Beste collega's

Ook nu er in dit speciale nummer bij het gouden jubileum van de VGN wordt stilgestaan gaat de geschiedenis door en dus ook die van ons prachtige vak. Wij vragen uw aandacht voor enkele recente ontwikkelingen.

Van Euroclio kreeg het VGN-bestuur het verzoek na te gaan of het haalbaar was de Euroclio-conferentie in 2010 in Nijmegen te houden. We hebben hierop bevestigend geantwoord. Een enthousiaste groep mensen is druk bezig met de voorbereidingen. Thema en programma volgen.

De canon heeft inmiddels heel wat navolgers. Regio's, musea en vele andere geschiedenisliefhebbers stellen van allerlei onderwerpen een canon samen. De VGN volgt met name de implementatie van de officiële canon in het onderwijs. Er vindt een scala aan activiteiten plaats en aan aandacht ontbreekt het niet. Toch geeft het VGN-bestuur de voorkeur aan een gecoördineerd aanbod van activiteiten en materialen voor het onderwijs, zodat scholen een duidelijk overzicht krijgen van wat zij kunnen gebruiken. Ons inziens ontbreekt het hieraan nog. Wij betreuren dat, omdat we vinden dat de canon een goede kans verdient om in het onderwijs zijn plek te vinden. We hopen dat deze

gecoördineerde ondersteuning alsnog van de grond komt als de canon wettelijk verankerd wordt in het jaarprogramma van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Voor veel collega's was het schooljaar 2007-2008 een pittig jaar, omdat zij begonnen met het nieuwe examenprogramma havo en vwo. In de loop van het jaar merkten velen dat het programma van leraren en leerlingen veel tijd vraagt. Het aantal studielasturen is niet voor niets aanzienlijk groter dan in het oude programma. Niet overall werd daarmee rekening gehouden bij de toekenning van lesuren. Het VGN-bestuur heeft hierover een aanbeveling opgesteld, die op de site www.vgnkleio.nl te vinden is. Het programma verdient meer dan de twee lesuren per week die op veel scholen in het oude programma gebruikelijk waren.

De syllabus, samengesteld ten behoeve van de pilotscholen Nieuw Examen, is begin september gepubliceerd op de site www.cevo.nl. Ook voor niet-pilotscholen is de syllabus interessant, omdat deze kan dienen als ondersteuning voor het toetsen van de kenmerkende aspecten. VGN en CEVO zijn benieuwd hoe u als docent denkt over de mogelijkheden van de syllabus.

Om met elkaar hierover van gedachten te wisselen is de Commissie havo/vwo van de VGN van plan om op 5 november a.s. een landelijke bijeenkomst te organiseren, met een soortgelijke opzet als de bijeenkomst van maart van dit jaar in Amersfoort. Over plaats, tijd en programma wordt u via de site en de nieuwsbrief geïnformeerd.

Op negen scholen is in augustus 2007 op het vwo een pilot Nieuw Examen gestart. De opzet is hetzelfde als die van de in 2006 afgesloten pilot havo. In 2010 worden de vwo-kandidaten van deze scholen geëxamineerd over de oriëntatiekennis en de kenmerkende aspecten. De VGN heeft naar de organisatoren van de pilot de verwachting uitgesproken dat ook deze pilot grondig geëvalueerd zal worden.

Ook in de komende vijftig jaar zal er in het geschiedenisonderwijs veel veranderen. Het bestuur wenst onze vereniging een 'gouden' toekomst toe en vertrouwt erop dat de VGN blijft staan voor kwalitatief goed en inspirerend geschiedenisonderwijs.

Namens het VGN-bestuur;
Wendy Hinke, secretaris

H.L. WESSELING, *ZOON EN VADER – VADER EN ZOON.*

(BERT BAKKER: AMSTERDAM 2008), 304 BLZ., PRIJS € 19,95.

'Zo vader, zo zoon' luidt een bekend Nederlands gezegde. Maar het zou geen goede titel zijn geweest voor het dubbelportret dat de Leidse historicus Henk Wesseling, ter gelegenheid van zijn zeventigste verjaardag, schreef over zijn vader en zichzelf. Want het contrast kon bijna niet groter zijn. De vader mislukte in bijna alles wat hij aanvatte terwijl Wesseling junior gerust een zondagskind mag worden genoemd wie alles, althans op het eerste gezicht, kwam aanwaaien. Het gymnasium werd moeiteloos doorlopen, ook al deed hij alfa en beta tegelijkertijd, en omdat hij 'nu eenmaal een jeugdige intellectueel met een sterke culturele en wetenschappelijke belangstelling was' koos hij voor de studie der geschiedenis in Leiden. En daar waren het versieren van mooie studentes en de vraag of God eigenlijk wel bestond (Wesseling was van huis uit rooms-katholiek) grotere problemen dan de ondergang van het Romeinse Rijk. Na het behalen van zijn doctoraal verwierf hij zich moeiteloos een promotieplaats en in het verlengde daarvan al op zijn zesendertigste verjaardag het professoraat in de algemene geschiedenis (ook in Leiden). We weten dan inmiddels dat zijn proefschrift, *Soldaat en krijger* genaamd, het *judicium cum laude* kreeg en dat de handelseditie ervan in binnen- en buitenland met veel waardering was ontvangen. En ook hebben we kennis gemaakt met de elegante wijze waarop de auteur zijn ijdelheid weet te verbergen: de kritische

en bescheiden weergave van zijn prestaties wordt ruim gecompenseerd door de loftuitingen van anderen. En de lezer mag salderen. Wesseling was in alle opzichten nog een ouderwetse hoogleraar: hard werken dat wel, maar het moest wel leuk blijven. En leuk was het. Hij had goede contacten met de eminente historici van zijn tijd, onder andere met, de naar eigen zeggen, 'wellicht grootste historicus van de twintigste eeuw' Fernand Braudel (een van de epigonen van de *Annales*-school), maakte daarvoor vele reizen en veraangenaamde deze met smakelijke diners en goede wijn. Zelfs Freddy Heineken (voor de goede orde: geen historicus) behoorde tot zijn inner circle al kon deze er niet voor zorgen dat zijn 'meesterwerk' (*dixit* Wesseling), *Verdeel en heers*, in het Engels verscheen. Hij richtte in Leiden het Instituut voor de Geschiedenis van de Europese Expansie op en was van 1995 tot 2002 nog rector van het NIAS, een landelijk oord in de duinen van Wassenaar waar geleerden in alle rust een jaar lang kunnen werken aan een publicatie. Toen hij in 2002 met emeritaat ging, kon hij terugzien op een welbesteed leven in een vak dat hij 'min of meer toevallig is gaan studeren en waarin hij min of meer toevallig is blijven steken'. Het andere gedeelte van de diptiek zal echter niet zo vrolijk stemmen. Ook Wesseling *père* was een drukbezet man: korte tijd onderwijzer en lange tijd journalist bij het weekblad *De Haagsche Post* en het dagblad

De Tijd, lid van de Haagse gemeenteraad en Provinciale Staten van Zuid-Holland namens de Rooms-Katholieke Staatspartij, auteur van veel brochures en vlugschriften en zo nog veel meer. Het geheel was vooral bedoeld als springplank naar de Tweede Kamer. Het zou er nooit van komen. Hij ontwikkelde zich namelijk binnen de katholieke zuil al snel tot een omstreden figuur. Dit vond vooral zijn oorzaak in de progressieve opvattingen die Wesseling koesterde over theaterbezoek, de bestrijding van grondspeculatie en de samenwerking met de sociaal-democraten. Maar ook Wesselings privé-leven strookte niet met de opvattingen van Rome. Hij liet zich scheiden van zijn vrouw en hertrouwde vervolgens met een veel jongere. Bovendien gingen er in het Haagse allerlei geruchten over buitenechtelijke escapades, geruchten die steeds meer het karakter kregen van een regelrechte *Rufmord*, want volgens Wesseling *filis* was in katholieke kring alles toegestaan om notoire scheurmakers tegen te werken. Daar stonden geen wetten in de weg, laat staan praktische bezwaren. Overigens krijgen we niet te lezen waaruit die geruchten dan bestonden. Het leidde ertoe dat hij uiteindelijk de partij werd uitgewerkt. Wesseling begon een nieuwe vooruitstrevende katholieke partij maar dat werd geen succes. Het brengt de zoon ertoe de carrière van zijn vader te omschrijven als 'totaal mislukt'. C.D. Wesseling zou in 1947 overlijden.



De aanschaf van 'een Wesseling' is nooit weggegooid geld. Dat geldt ook voor dit boek. De auteur is niet alleen een begnadigd historicus, maar ook een goed verteller die de ideale mengeling heeft gevonden van understatement en ironie. Zijn taalgebruik ontbeert alle gewichtigdoenerij en ademt een aangename nonchalance. Mooi voorbeeld is het antwoord op de

vraag wat je nu eigenlijk precies tijdens je studie geschiedenis leert waardoor je je van anderen onderscheidt: '...sinologen doorgronden het Rijk van het Midden, de kunsthistorici kunnen je vertellen welke Rembrandts echt en welke vals zijn. Maar wat kan een historicus nu eigenlijk wat een niet-historicus niet kan? Dat is voor mij nog steeds niet erg duidelijk.' De

beschrijving van het leven van vader biedt ons een mooie kijk van binnenuit op de politieke mores van de katholieke zuil en vooral voor de alumni van de faculteit geschiedenis in Leiden zal het relaas van de wetenschappelijke loopbaan van junior een feest van herkenning zijn.

Ger van der Drift

ANTOON DE BAETS, *GEBRUIK EN MISBRUIK VAN DE GESCHIEDENIS*

(UITGEVERD BOOM: AMSTERDAM 2008), 272 BLZ., PRIJS € 24, 90.

'Het moreel besef is in het historisch beroep altijd tamelijk groot geweest en tegelijk altijd tamelijk onzichtbaar'. In de jaren negentig van de vorige eeuw werd de beroepsethiek meer zichtbaar. Een belangrijke reden hiervoor is de val van verschillende dictaturen 'die berucht waren door hun geschiedvervalsing en grove schendingen van mensenrechten'. Dictators zetten vaak geheime archieven op en deze repressieve archieven bevatten dikwijls beklemmend en soms afstotend documentatiemateriaal. Denk aan de Gestapodossiers, de archieven van de Rode Khmer en van de Baathisten in Irak. 'Deze repressiearchieven (moeten) bewaard worden om een volk de kans te geven de geschiedenis van zijn onderdrukking te leren kennen als deel uitmakend van zijn erfgoed.'

Antoon De Baets, als historicus verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen, heeft ruim vijfentwintig jaar onderzoek gedaan naar censuur in de geschiedenis en historische propaganda. Het resultaat van zijn omvangrijke onderzoek is *Gebruik en misbruik van de geschie-*

denis geworden. Het is opgebouwd uit twee delen: de eerste drie hoofdstukken hebben betrekking op onverantwoorde geschiedenis (conflict en misbruik) en de laatste drie gaan over verzoening en verantwoord gebruik van het verleden. Hoofdstuk één geeft een theorie over misbruik van de geschiedenis. De bedoeling van deze theorie is historici handreikingen te geven om 'misbruik te identificeren, te bewijzen, te verklaren en te beoordelen'. De beide volgende hoofdstukken beschrijven gevallen van misbruik. Het tweede hoofdstuk analyseert en beschrijft repressiearchieven van voormalige dictators. Eveneens gaat het in op de vraag waarom dictators archieven hebben aangelegd. Processen die wereldwijd tegen historici werden gevoerd, ook in Nederland, vormen het onderwerp van het derde hoofdstuk. Het gaat vaak om politici, (zittende) staats- hoofden, oorlogsveteranen en, een opmerkelijke groep, de loochenaars van de Holocaust, die een rechtszaak wegens smaad (laten) aanspannen. Hoofdstuk vier en vijf horen eigenlijk bij elkaar. Het vierde

hoofdstuk onderzoekt en omschrijft de plichten van de levenden tegenover de doden. Ook worden zaken die hiermee samenhangen geanalyseerd zoals postume waardigheid en postuum eerherstel. In hoofdstuk vijf staat herinneren centraal. Is de herinnering aan het verleden een recht of een plicht? En hebben we recht op geschiedenis? Het laatste hoofdstuk biedt een ethische code voor historici en een pleidooi om het te aanvaarden. De Baets vindt het noodzakelijk dat 'de historische professie een coherente visie formuleert op haar vier onherleidbare waarden: vrijheid en integriteit (van historici), respect (voor hen die de historici bestuderen) en de zorgvuldige en methodisch uitgevoerde zoektocht naar waarheid (als het resultaat van de interactie tussen historici en de anderen)'. Dit boek biedt gedegen analyses, systematische beschouwingen en informatieve schema's en tabellen om aan te tonen dat verantwoorde geschiedenis noodzakelijk is. Een absolute must voor historici.

Anny Hartgerink



De overheid implementeert een canon van Nederland in het geschiedenisonderwijs en wil van scholen een actieve bijdrage aan burgerschapsvorming. De discussie over integratie is verhard en de overheid stelt hogere eisen aan inburgeraars. De nationale identiteit lijkt in ere te worden hersteld. De publicatie *Nationale identiteit en meervoudig verleden* is zeer de moeite waard voor een ieder die betrokken is bij het geschiedenisonderwijs. Deze gaat namelijk over de vraag wat de Nederlandse natie als identiteitskader en de geschiedenis van Nederland voor jongeren zelf betekenen. Een relevante vraag, zeker voor de vele scholen die een grote diversiteit aan nationaliteiten en culturen herbergen. De publicatie bevat de resultaten van het historisch en sociaal-wetenschappelijk onderzoek dat Maria Grever en Kees Ribbens in opdracht van de WRR uitvoerden. Na een historische verkenning van ontwikkelingen in de herinnerings- en herdenkingscultuur in Nederland, Groot-Brittannië en Frankrijk, volgen de resultaten van een enquête onder in totaal 678 jongeren van 14 tot 18 jaar uit Rotterdam, Londen en de regio Lille. Bij de resultaten voor Rotterdam wordt een onderscheid gemaakt tussen autochtone, Surinaams-Antilliaanse, Marokkaanse en Turkse leerlingen. Ruim de helft van de autochtone jongeren beschouwt zichzelf op de eerste plaats Nederlander. Veel autochtone jongeren identificeren zich vooral met

hun wijk, dorp, stad of provincie. Bij de allochtone jongeren maakt de Nederlandse identiteit wel deel uit van de top vijf van belangrijkste identiteiten, maar staat bij bijna de helft de herkomstland-identiteit voorop. Vooral voor Marokkanen en Turken is de godsdienst-identiteit belangrijk. Gezien de hernieuwde aandacht voor geschiedenis van Nederland in het curriculum, is het opvallend dat slechts 2 (Turken) tot 25% (autochtonen) van de onderscheiden groepen deze geschiedenis als meest belangrijk voor zichzelf ziet. De geschiedenis van de familie wordt het belangrijkste gevonden. Geschiedenis van Europa is minder populair dan wereldgeschiedenis. Vooral Marokkaanse en Turkse jongeren hebben interesse in de geschiedenis van hun godsdienst. Verder blijken autochtone jongeren zich meer trots en verbonden te voelen met de geschiedenis van Nederland dan allochtone jongeren (die zich meer betrokken voelen bij migrantengeschiedenis). De auteurs geven met hun studie zelf de beperkingen aan. Het gaat om een pilot study. Maar hoewel er dus geen sprake is van een representatief onderzoek, de resultaten zijn voor wat betreft de Nederlandse leerlingen wel significant. Dat blijkt ook uit de uitgebreide statistische bijlagen achterin het boek. In hun slotbeschouwing pleiten Grever en Ribbens voor een terughoudende rol van de overheid als het gaat om het opleggen van een nationale identiteit.

Elk individu heeft meerdere identiteiten. Volgens Grever is het risico van alle huidige aandacht voor de historische ijkpunten van de natiestaat de uitsluiting van bepaalde perspectieven en verhalen, met als mogelijk gevolg dat vooral allochtone jongeren ontheemd raken of zich gaan afzetten tegen de dominante cultuur. Nederlandse geschiedenis zou verbonden moeten worden met Europa en de wereld, zodat ook het land van herkomst van allochtone jongeren een plaats kan krijgen. Daarnaast zou veel aandacht moeten worden gegeven aan transnationale en wereldhistorische confrontaties en contacten, zoals migratie, transatlantische slavenhandel, wereldoorlogen en de mediarevolutie. Dit onderzoek vraagt om meer. We krijgen nu wel een beeld van hoe verschillende groepen leerlingen de Nederlandse geschiedenis waarderen, afgezet tegen bijvoorbeeld familiegeschiedenis, streekgeschiedenis Europese geschiedenis en wereldgeschiedenis in de vorm van een top-5. Maar welke verhalen maken ze van de Nederlandse geschiedenis? En hoeveel tijd besteden de docenten aan Nederlandse geschiedenis in de klas?



MARTIN BRIL, *DE KLEINE KEIZER: VERSLAG VAN EEN PASSIE*

(PROMETHEUS, AMSTERDAM 2008) 193 BLZ., PRIJS € 14,95.

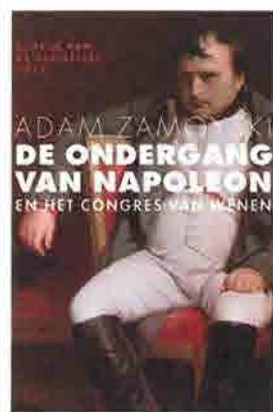
ADAM ZAMOYSKI, *DE ONDERGANG VAN NAPOLEON EN HET CONGRES VAN WENEN*

(UITGEVERIJ BALANS, AMSTERDAM 2008) 587 BLZ., PRIJS € 34,95.

Over Napoleon zijn zoveel omvangrijke werken verschenen dat het boek van Martin Bril aandoenlijk aandoet. Het is klein en telt nog geen tweehonderd bladzijden. Er kan nauwelijks opzienbarende informatie in staan. Bril is geen historicus en heeft geen nieuwe bronnen en historische inzichten ontdekt. Wat kan hij toevoegen? De meerwaarde van het werkje komt tot uiting in de goed gekozen ondertitel. Het is niets meer of minder dan een verslag van een jarenlange persoonlijke passie. Martin Bril schrijft op de voor hem kenmerkende wijze over zijn fascinatie voor één van de beroemdste mannen uit de geschiedenis en deelt zijn ervaringen met de lezer. Hij is geobsedeerd door het bezoeken van plaatsen waar Napoleon is opgegroeid, waar hij heeft gewoond, gevochten, overwinningen heeft gevierd en tegenslagen moest incasseren. Op die manier tracht Bril in het hoofd van Napoleon te kruipen en iets terug te halen van de lang vervlogen tijden. Zijn verlangen hiernaar en zijn frustratie over de onmogelijkheid van zijn wens leveren voor geschiedenisliefhebbers veel momenten van herkenning op. Door de persoonlijke stijl spat de historische sensatie regelmatig van het papier. Bril verwondert en verbaast zich; is afwisselend teleurgesteld, enthousiast en melancholiek maar blijft verliefd op zijn onderwerp. Daarmee is *De kleine keizer* niet alleen een verhaal over Napoleon geworden, maar vooral een boek over liefde voor geschiedenis. Bril benadert Napoleon in alle opzichten op een per-

soonlijke manier: hij schrijft niet alleen over zijn eigen ervaringen, maar probeert ook een persoonlijke relatie met hem aan te gaan. Hij wil grip krijgen op de man achter alle roem en bombarie en richt zich daarom vooral op zijn dagelijks leven, zijn relaties, zijn onvermijdelijke eenzaamheid en details over onhebbelijkheden en gewoonten. De schrijver creëert met behulp van deze informatie een diffuus beeld van een mens, en laat daarmee de legende die Napoleon voor veel mensen is geworden ver achter zich. Omdat het boek in korte hoofdstukjes is geschreven, is het goed voorstelbaar dat dit boekje in de klas gebruikt wordt om leerlingen op een andere manier kennis te laten maken met Napoleon. Van heel andere orde lijkt het boek van de historicus Adam Zamoyski over de ondergang van Napoleon en het Congres van Wenen. Zamoyski, bekend geworden door zijn bestseller 1812 over Napoleons fatale veldtocht naar Moskou, beschrijft het wel en wee van de Europese overwinnaars in de periode vanaf 1812 tot en met 1815, na de tekening van de akkoorden die tijdens het Congres werden bereikt. Napoleon speelt in dit boek op het eerste gezicht nauwelijks een rol, maar op de achtergrond en in de hoofden van de betrokkenen is hij voortdurend aanwezig. Zeer gedetailleerd verhaalt de historicus over de hoofdpersonen, de besprekingen, de intriges, de geheime affaires en de vele politieke spelletjes achter de schermen van het Congres. Alhoewel dit boek wel een weten-

schappelijk karakter heeft en er uitvoerig bronnenonderzoek aan vooraf is gegaan, komen ook hierin de mensen goed tot leven. Om inzicht te krijgen in de gebeurtenissen verdiept Zamoyski zich met veel verbeeldingskracht in de karakters en persoonlijkheden die doorslaggevend waren voor de toekomst van Europa. Meedogenloos schetst hij de menselijke onvolkomenheden van historische figuren als tsaar Alexander I, de Oostenrijkse minister van Buitenlandse Zaken graaf Von Metternich, Frans I van Oostenrijk en Frederik Willem III van Pruisen. Het is een groot verdienste van Zamoyski dat hij geschiedenis invoelbaar weet te maken en pagina's lang verslag kan doen van politieke besprekingen zonder dat het saai wordt. Zijn belangrijkste conclusie is dat de onderhandelaars in Wenen totaal geen rekening hebben gehouden met de publieke opinie en de tijdgeest. Het restaureren van de oude orde ging voorbij aan de niet meer te stuiten opkomst van de stem van het volk. Die stem diende gehoord te worden, maar de politici op het Congres hielden zich doof en dachten enkel aan hun eigen kortzichtige belangen. Het rigoureuze negeren van de tendensen die in Europa aan de gang waren, ziet Zamoyski als de belangrijkste mislukking van het Congres. Nationalistische gevoelens onder de bevolkingen van landen als Duitsland, Italië en Polen konden hierdoor in de tijd na het Congres een eigen dynamiek krijgen. De machthebbers waren niet voorbereid toen de ont-



wikkelingen zich in de loop van de negentiende eeuw ontvouwen en verloren daardoor juist de controle. Vooral de opkomst van Pruisen was onvoorzien. Zamoy-ski citeert Bismarck, de architect

van het nieuwe Duitsland, die na een waarschuwing dat hij de afkeuring van Europa over zichzelf afriep niet voor niets uitschreeuwde: "Wie is Europa?" Iedereen die inzicht wil krijgen

in de geschiedenis van Europa na Napoleon en iedereen die smult van politieke intriges zal dit boek zeker kunnen waarderen.

Marjonne Maan

PLAATS VAN HERINNERING

Marjonne Maan

SCHITTEREND GLAS

Geschiedenis bestond voor mij lange tijd uit woorden. Historische romans zoals die van Thea Beckman waarvan ik als kind genoot, verhalen van de geschiedenisleraar, boeken. Tijdens mijn studie werd dat aanvuld met originele bronteksten en archieven. Pas later ben ik gaan inzien dat geschiedenis ook wordt gemaakt door plaatsen, afbeeldingen en voorwerpen. Wandelend langs antieke overblijfselen in Turkije voelde ik voor het eerst wat de historische sensatie genoemd wordt. Even kon ik een glimp opvangen van hoe het geweest moest zijn. Op die plaats in Turkije hadden ooit mensen gelopen, zoals ik, maar in een heel andere tijd, met andere gedachten en leefgewoonten. Ik zag het voor me. Een moment leek het verleden heel dichtbij. Geschiedenis werd tastbaar. Maar tegelijkertijd wakkerde dat gevoel van sensatie vooral het verlangen aan om terug in de tijd te kunnen, om het echt te beleven. Een wens die iedere

geschiedenisliefhebber bij tijd en wijle moet overvallen. Wat historische sensatie werkelijk inhoudt, begreep ik echter pas goed toen ik nog niet zo lang geleden op de tentoonstelling *Schitterend Glas* in het Rijksmuseum van Oudheden in Leiden was. De collectie antiek glas die het museum vanaf 1818 heeft verzameld, is uitzonderlijk. Het is de grootste en meest gevarieerde verzameling in Nederland. Het omvat, naast vondsten van Nederlandse bodem, oudheden uit Egypte, Griekenland, het Nabije Oosten en Rome. In deze gebieden kwam de glaskunst tot ontwikkeling en bloei vanaf ongeveer 1500 voor Christus. Meer dan vierhonderd objecten heb ik in januari 2007 gezien en ik werd gegrepen door de magie van het glaswerk uit de Griekse en Romeinse tijd. Zo fragiel, transparant en kunstig gemaakt, maar al die jaren hebben de prachtige vondsten de tand des tijd doorstaan. Ongelooflijk en wonderschoon. Mooi zijn

de vele verschillende vormen: karaffen, parfumflesjes, glazen schalen, beeldjes en vazen. Ik probeerde me voor te stellen hoe die in de klassieke oudheid de huizen sierden. Sommige glazen voorwerpen zijn nog helder, bij andere objecten heeft irisatie plaatsgevonden waardoor er schitterende zilverkleurige laagjes op het materiaal zijn gekomen. Eén van de indrukwekkendste objecten die ik zag was een Romeinse vaas die is gevonden in Cuijk, de plaats waar de weg van Nijmegen naar Tongeren de Maas overstak. De kan is gemaakt van 'optisch geblazen' glas. Dit betekent dat een combinatie van technieken is gehanteerd bij het produceren van de kan. In de wand van de kan zijn daardoor decoratieve ribben ontstaan. Het glas is helderblauw, het handvat gemaakt van groen glas. Ik had graag zo'n kan in huis gehad. Dan had ik er iedere dag ongestoord met verliefde blik naar kunnen staren.



Vervolg van pagina 62.

Naast beperkingen zagen docenten ook nieuwe mogelijkheden getuige de woorden van professor Piet de Rooy: 'verschillende deelnemers kwamen mij na afloop vertellen dat ze het rapport ondanks alle kritiek interessant en uitdagend vonden. Ik vond dat contrast bemoedigend. Zoals het in Amsterdam heet: alleen dooie vissies zwemmen met de stroom mee.' (Kleio januari 2001)

Of de voorstellen van 'De Rooy' werken moet in het komende decennium blijken. Te lang lagen ze bij OC&W in de la. Bij de invoering van het nieuwe vmbo en bij de herinrichting van de onderbouw liep OCW er met een boog omheen; het rapport 'De Rooy' paste niet in de beoogde vakkenintegratie (vmbo) of bij de vorming van leergebieden (havo/vwo).

Vanaf 2002 lobbyde de VGN regelmatig bij Tweede Kamersfracties voor een doordachte invoering van de voorstellen van 'De Rooy'. De Kamer had immers de voorstellen breed gesteund. Het resultaat was mager. In de nieuwe kerndoelelen voor de onderbouw werd met moeite een schamel zinnetje over de tijdvakken opgenomen. Acht havo scholen mochten gaan experimenteren met nieuwe examenvormen en deelnemen aan een experimenteel examen in 2006. De voorstellen van 'De Rooy' staan vanaf augustus 2007 in het examenprogramma voor geschiedenis in de bovenbouw havo en vwo, zij het tot nadere datum alleen voor het schoolonderzoek. Er werd geen enkele mogelijkheid geboden voor een doordacht implementatie zoals in de tijd van de WIEG.

Van Oostrom

In de samenleving hield de ontevredenheid over het geschiedenisonderwijs aan. In 2004-2005 klom vooral de roep om een geschiedenis canon voor het hele onderwijs. Zo'n canon zou ook moeten bijdragen aan de gewenste nationale cohesie en de gewenste burgerschapsvorming. Er werd een canoncommissie gevormd onder leiding van professor Van Oostrom, voorzitter van de KNAW. De VGN werd buiten deze commissie gehouden. Het was ondertussen op het ministerie van OCW een gebruik geworden om vakinhoudelijke verenigingen bij onderwijshervormingen zoveel mogelijk op afstand te houden.

De commissie Van Oostrom bracht in 2006 een canon met vijftig vensters op de geschiedenis van Nederland voor het basisonderwijs en voor de eerste jaren van voortgezet onderwijs. De voorstellen boden interessante historische vergezichten en een nieuwe uitdaging voor geschiedenisdocenten. Geschiedenisdocenten onderstreepten de

klacht van de commissie dat de historische vorming van aanstaande docenten zwaar te kort schoot. Bezwaren werden ook gehoord: bijvoorbeeld de beperkte doelgroep 10- tot 14 jarigen en de sterke focus op Nederland met weinig aandacht voor haar grote buitenwereld. Tot vreugde van de VGN gaf de commissie Van Oostrom aan dat het tijd werd om de schoolvakken terug te geven aan de docent. De docenten zouden onderling kennis en ervaring moeten uitwisselen, al jaren een kernactiviteit van de VGN.

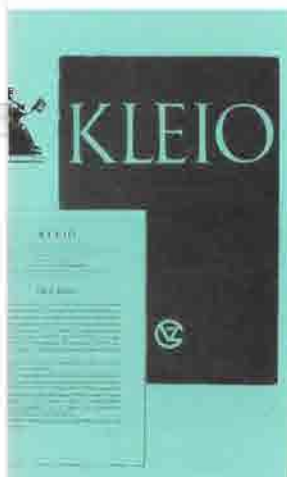
In deze onrustige jaren smolt het onderdeel staatsinrichting weg, tot treurnis van docenten geschiedenis en staatsinrichting. Na 1980 klonk menigmaal de vraag 'hoort staatsinrichting nu bij geschiedenis of bij maatschappijleer'? De oplossing die het ministerie bood, geschiedenis krijgt 'de wording' en maatschappijleer 'de werking', functioneerde niet. De VGN en de NVLM (vereniging leraren maatschappijleer) leefden jaren met elkaar op gespannen voet. De oplossing werd gezocht in een nieuw vak voor het gemeenschappelijke deel in de Tweede Fase: midden jaren negentig 'Mens en Maatschappij Wetenschap', en in 2001 het 'Combivak' (een voorstel van 'De Rooy'). Aan de invulling ervan werkte de VGN loyaal mee. Telkens haalde OCW een streep door de plannen.

Al 50 jaar lang verwachten geschiedenisdocenten dat de VGN hen informeert en zich breed inzet voor de belangen van het geschiedenisonderwijs. Helaas vond de VGN dit niet terug in een sterke groei van het ledenaantal. Het huidige VGN-bestuur is al blij als het ledenbestand iets boven de 2000 blijft liggen; nieuwe leden komen het laatste decennium vooral binnen via de mooie en inmiddels bekende website van de VGN. Kleio blijft het boegbeeld. De Kleio-redactie ondersteunt op een uitstekende wijze de geschiedenisdocenten in het voorgezet onderwijs en in de tertiaire sector met informatie en didactische artikelen. Er is 'oog en oor' voor de sores van docenten. Het herlezen van de Kleio's uit de laatste tien jaar is een waar genoegen.

Verplicht vak?

Na 2003 had het VGN bestuur het gevoel te hollen van het ene probleem naar het andere.

Geschiedenis dreigde als verplicht vak in het profiel economie en maatschappij op havo en vwo te verdwijnen. Bovenbouwdocenten vmbo klaagden over de eenzijdigheid en overlappingen in het eindexamenprogramma geschiedenis. Geschiedenisonderwijs werd in de onderbouw vmbo gemarginaliseerd of versmolten in leergebieden. In onderbouw havo/vwo bleef een massale vakkenintegratie



uit, maar 'het nieuwe leren' sloeg toe. Voor de aanhangers hiervan lijkt de aanwezigheid van vakdocenten eerder een last dan een voordeel. Grote zorg was er ook onder geschiedenisdocenten over de marginalisering van de historische vorming op pabo's en de lerarenopleidingen geschiedenis: hoe kun je deze ontwikkeling terugdraaien?

Dankzij een intensieve lobby bleef geschiedenis in het profiel economie en maatschappij op havo/vwo een verplicht vak. Onder druk van de VGN werd in het examenprogramma geschiedenis vmbo het gewenste overzicht van de twintigste eeuw ingevoerd.

Voor de aanpak van de andere problemen had de VGN nieuwe contacten en meer actieve leden nodig. Dit laatste werd een probleem. Het aantal actieve leden binnen de VGN nam de sterk af, commissies verdwenen. Voor een deel lagen de oorzaken in alom bekende maatschappelijke ontwikkelingen, voor een deel in veranderingen binnen het onderwijs. Actieve leden kozen voor een verdere loopbaan in het nieuwe schoolmanagement met zijn vele vacatures. Docenten voelden zich opgeslokt door de onderwijsvernieuwingen op hun school en lieten zich moeilijk overhalen iets voor de VGN te doen.

Focus vmbo

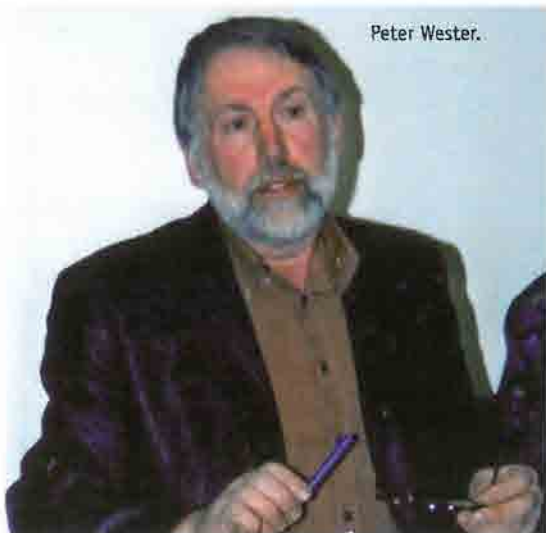
Op verzoek van de jaarvergadering in 2003 werd het vmbo een speerpunt in het beleid van de VGN. Immers zestig procent van de leerlingen dreigde van een doordachte historische vorming verstoken te blijven. Een vmbo-enquête verschaftte inzicht in 'de toestand op het vmbo' en op de uiteenlopende visies van geschiedenisdocenten over vakkenintegratie. Voor vmbo kwam een aparte nascholing, de behoefte hieraan was groot. Tot groot geluk van het bestuur trad in 2006 weer een gemotiveerde vmbo-commissie aan voor het ontwikkelen

van nieuwe ideeën en het leggen van contacten met geschiedenisdocenten in het land. Zonder hun steun kan de VGN geen invloed uitoefenen op de min of meer autonoom handelende schoolleidingen.

Dat er nog veel mogelijk is binnen de VGN liet de Kleio-redactie samen met het bestuur van de VGN zien. Min of meer in stilte wisselde de Kleio-redactie sterk van samenstelling, van werkwijze, van uitgever en van uiterlijk. Tegelijk werd voortzetting van de kwaliteit geborgd. Operaties die van tevoren als moeilijk waren ingeschat.

Samenwerking met andere organisaties

Door een reeks van factoren droogde de jarenlange samenwerking tussen de VGN en het Koninklijk Nederlands Historisch Genootschap op. De VGN zocht nieuwe samenwerkingspartners en vond dit bij organisaties die inspelen op de groeiende belangstelling voor geschiedenis in Nederland: bijvoorbeeld de erfgoedorganisaties, Anno, het Rijksarchief, het Centrum voor Volkscultuur en regionale historische verenigingen. In het kader van de heroriëntatie 'herdenken en herinneren Tweede Wereldoorlog' groeide een vruchtbaar contact met het ministerie voor Volksgezondheid, Welzijn en Sport. De VGN ging in op elk verzoek om deel te nemen aan een debat over de canon, het Nationaal Historisch Museum, of de gebrekkige opleiding van docenten. Elke gelegenheid werd gebruikt om buitenstaanders te informeren over het geschiedenisonderwijs in Nederland en om oplossingen voor de geschetste problemen aan te bieden. De boodschap drong door, zelfs tot de Raad van State die zich uitsprak voor verplicht geschiedenisonderwijs in de maatschappijprofielen havo en vwo. Met bewondering volgde het VGN-bestuur de commissie Pabo die door hechte samenwerking en slim gebruik te maken van de mogelijkheden van de canon 'goede historische vorming in de Pabo's 'weer op de kaart kreeg'. Het motto van het VGN-bestuur richting andere geschiedenisdocenten werd 'goed voorbeeld doet goed volgen.'



Peter Wester.

Nawoord

Dit artikel is een bewerking van het artikel van Anita Pijpelink verschenen ter gelegenheid van het 40-jarige bestaan van de VGN in 1998 (Kleio, februari 1999). Anita schreef eerder een doctoraal scriptie over de VGN in de eerste 25 jaar. Voor de aanvulling herlas ik Kleio's en ook documenten uit de tijd dat ik lid was van de havo/vwo commissie (1981-1990) en van het VGN-bestuur (2001-2007). Daarnaast volgde ik eigen herinneringen en waarnemingen. Vijftig jaar VGN leent zich voor een diepgaand historisch onderzoek. Het verenigingsblad Kleio, als spiegel van ontwikkelingen in het (geschiedenis)onderwijs en in de samenleving, zou in het middelpunt ervan kunnen staan.

'THE WILLEM POST'

EERSTE AMERIKAANSE VERKIEZINGSKRANT IN NEDERLAND
Clingendael-deskundige Willem Post schreef speciaal voor bovenbouwleerlingen een unieke verkiezingskrant over de Amerikaanse verkiezingen. De krant bevat allerlei informatie over de presidentskandidaten, hun *running mates* en andere feiten en wetenswaardighe-

den over de verkiezingen. Bekende Nederlanders geven hun mening over de verkiezingen.

De krant bevat acht pagina's en is op A3-formaat. 'The Willem Post' kost 2 euro, exclusief btw en verzendkosten. Graag duidelijk aflever- en factuuradres vermelden.
willempost@wanadoo.nl

MUSEA

RIJKSMUSEUM VOOR OUDHEDEN, LEIDEN

IRAN IN VOGELVLUCHT

Een verrassende combinatie van spectaculaire foto's en antiquiteiten in Iran is vanaf 8 oktober te zien in de tentoonstelling 'Iran in vogelvlucht' in het Leidse Rijksmuseum voor Oudheden. De tentoonstelling presenteert vijfendertig adembenemende lucht-

opnamen van de internationaal gerenommeerde fotograaf Georg Gerster. Levensgrote foto's tonen de grote verscheidenheid van het Iraanse landschap, zoals de uitgestrekte woestijn, kobaltblauwe meren en besneeuwde bergen, maar ook de befaamde archeologische vindplaatsen en monumenten, bijvoorbeeld de 'Torens der Stille' van de Zoroastriërs,

de Perzische koningsstad Persepolis en het meer dan duizend jaar oude culturele centrum Isfahan. Behalve foto's worden ook voorwerpen getoond. Sommige objecten zijn direct uit het gebied van de foto

afkomstig. Soms is er meer sprake van een associatieve gedachte. De tentoonstelling is te zien tot en met 8 maart 2009.

www.rmo.nl

RIJKSMUSEUM, AMSTERDAM
Onderwijs-projectpakketten
Het Rijksmuseum heeft voor leerlingen tot en met vijftien jaar kant en klare documentatiepakketten ontwikkeld. Voorbeelden zijn: 'Middeleeuwse stad.

Nederlandse steden en hun samenleving in de late middeleeuwen', 'Nova Zembla. De overwintering van Barentsz en Van Heemskerck', 'de Gouden Eeuw', 'Nederland voert oorlog' (van de Tachtigja-

rige Oorlog tot Nederland als koloniaal machthebber). De projectpakketten bestaan uit teksten en afbeeldingen. Ze zijn voor leerlingen te gebruiken bij een werkstuk of verslag. Een deel van de pakket-

ten kan online worden bekeken en een aantal is ook online te bestellen. Ze worden, zolang de voorraad strekt, gratis toegestuurd.

www.rijksmuseum.nl

NATIONAAL MONUMENT KAMP VUCHT, VUCHT
The Games must go on...
Sport in een museum? Jawel. In deze tentoonstelling wordt de gespannen verhouding tussen sport, politiek en mensenrechten in beeld gebracht. Twee kanten van de medaille

worden getoond: enerzijds de spanning en schoonheid van sportieve krachtmetingen, anderzijds de wijze waarop mensenrechten en politiek tijdens een aantal Spelen vanaf 1936 een rol speelden. Speciale aandacht is er voor het 'Drama in München', het

gijzelingsdrama in 1972, 'De Spelen van Hitler' in 1936, waar het nazi-regime het sportevenement als propagandamiddel gebruikte en de 'Spelen van Melbourne', waar Nederland in 1956 vrijwel als enig land overging tot een boycot. Tijdens de ex-

positie wordt doorlopend een selectie van historische beelden vertoond. De toegang tot NM Kamp Vucht en de expositie is vrij. The Games must go on... is te zien tot en met 9 januari 2009.

www.nmkampvucht.nl

The Willem Post

4 november 2008, 'Washington aan zee'

De wereld houdt de adem in



Profiel Joe Biden



Profiel Sarah Palin



Wie wordt er?



Samenhang: Republikein, Democraten



HUIS DOORN, DOORN

Rondleiding gecombineerd met de tentoonstelling 'De keizer en Europa'

Huis Doorn dankt zijn bekendheid aan de Duitse ex-keizer Wilhelm II. Hij vluchtte, toen de Duitse nederlaag in de Eerste Wereldoorlog een feit was, naar het neutrale Nederland. Huis Doorn, op de Utrechtse Heuvelrug, heeft Wilhelm bewoond van 1920 tot aan zijn dood in 1941. De inrichting is afkomstig uit paleizen in Berlijn en Potsdam. Schitterende meubels, schilderijen en zilver

maakten het de vorstelijke asielzoeker mogelijk op stand te blijven leven. Ze vormen een decor van Europese allure, waartegen zich dagelijks een hofprotocol in zakformaat afspeelde. Rondleidingen kunnen tot uiterlijk één week voor het bezoek gereserveerd worden. De rondleidingen kunnen op het niveau van de leerlingen worden afgestemd. Prijs: per groep van minimaal twintig leerlingen (6 tot en met 17 jaar): € 3,00.

www.huisdoorn.nl



HERMITAGE, AMSTERDAM

Caspar David Friedrich en het Duitse romantische landschap

Voor het eerst zijn alle werken van Caspar David Friedrich (1774-1840) uit de collectie van het Hermitage Museum in St.-Petersburg uitgeleend voor een bijzondere ten-

toonstelling rondom deze kunstenaar. Centraal staan de schilderijen en tekeningen van Friedrich, maar ze worden omgeven door werken van tijdgenoten, voorgangers en navolgers. Allemaal verbeelden ze aspecten van het romantische landschap en illustre-

ren ze de bijzondere band tussen deze romantische schilders en tsaar Nicolaas I en zijn familie. Tot circa 1960 vertegenwoordigden Friedrichs schilderijen voor de meeste kunstkenneren in Nederland een foute wereld die te maken had met een fataal

nationalisme, gevoed door gedachten over 'Blut und Boden'. Sindsdien is er veel veranderd. Friedrich is al jaren weer 'in' en voor velen is hij een cultfiguur geworden. Tot en met 18 januari 2009 te zien.

www.hermitage.nl

GRAPHIC DESIGN MUSEUM, BREDA

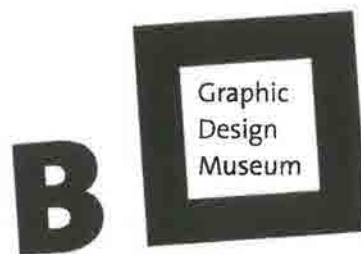
Tentoonstelling over koningszegels

'Ontwerp je eigen postzegel!' is een ontwerpwedstrijd voor de onder- en bovenbouw die is gekoppeld aan de expositie van postzegels over het koningshuis. In deze tentoonstelling zijn

alle koningszegels vanaf 1852 tot op heden te zien. Als voorbereiding op het museumbezoek is een filmpje beschikbaar dat tijdens de les getoond kan worden. Tijdens het museumbezoek leren de leerlingen over de telkens veranderende rol van het koningshuis en over de vormgeving van postzegels

en hun ontwikkeling. Na het museumbezoek wordt de uiteindelijke zegel gemaakt in de klas met behulp van een ontwerphandleiding die is opgesteld door het museum. De winnende postzegel wordt uitgegeven door TNT Post.

www.graphicdesign-museum.nl



VOORAANKONDIGING

Van 27 april t/m 5 mei 2009 gaat de VGN-studiereis naar het Oekraïense Lviv (of: Lemberg)

en omgeving, ooit het Florence van het Oosten genoemd. De geheel verzorgde reis bevat, zoals gebruikelijk,

een aantal typische VGN-kenmerken. De prijs is 1495, all-in! Meer gegevens zijn te vinden op de website www.vgnkleio.nl

en in Kleio 8. Opgave en/of inlichtingen bij Johan Raven, 058 - 257 40 50 of johanraven@hetnet.nl.

CATHARIJNECONVENT, UTRECHT *Allemaal Engelen*

Beschermengelen, wraakengelen, aartsengelen, cherubijnen en serafijnen: ze zijn allemaal te zien tot 25 januari 2009 in de grote tentoonstelling 'Allemaal Engelen' in Museum Catharijneconvent in Utrecht. Wat is een engel precies?

Op zijn minst een geheimzinnig wezen dat heen en weer fladdert tussen de menselijke en de goddelijke wereld. Ook wie niet in engelen gelooft, kan zich er een voorstelling van maken. 'Allemaal Engelen' vertelt het verhaal van de engel door de eeuwen heen tot op de dag van vandaag.

Waar komt hun precieze vorm vandaan en wat is hun betekenis? Nog steeds vormen zij een geliefd symbool! De expositie laat de engel in de meest uiteenlopende verschijningsvormen zien, bijvoorbeeld als meervleugelige serafijn op religieuze kledij, als illustratie in eeuwenoude ma-

nuscripten en als bazuinblazer in de christelijke en islamitische traditie. Met een verrassend concept weet stylist en artdirector Maarten Spruyt de grootsheid en tijdloosheid van de engelen tot uitdrukking te brengen.

www.catharijneconvent.nl

CANONKARAVAN

De Canonkaravaan van Erfgoed Nederland is een reeks conferenties voor het onderwijs en culturele instellingen over de canon van Nederland. Interactieve presentaties over de canonvensters, workshops over bijvoorbeeld historische jeugdliteratuur, de koppeling tussen de nationale en lokale canon en over de rol van bibliotheek en archief bij de canonlessen, moeten de draagkracht voor de canon in het onderwijs en bin-

nen culturele instellingen vergroten. Ook maken de deelnemers kennis met lesmaterialen die in ontwikkeling zijn, van filmpjes en websites tot complete ca-

nonspellen. Daarnaast zijn er lezingen van canoncommissieleden, groepsdiscussies en er is een informatiemarkt. Meer informatie over de Canonkaravaan is

te vinden op www.erfgoednederland.nl. Hier vindt u tevens informatie over de programma's van de bijeenkomsten en hoe u zich kunt aanmelden.

Waar kunt u de Canonkaravaan de komende maanden aantreffen?

Provincie of stad	Datum	Locatie	Plaats
Utrecht	29 oktober 2008	Marnix Academie	Utrecht
Overijssel	4, 11 en 12 nov 2008	Diverse locaties	Hasselt, Olst/Wijhe en Enschede
Rotterdam	5 november 2008	Nationaal Onderwijs Museum	Rotterdam
Noord-Brabant	12 november 2008	PABO 's-Hertogenbosch	's-Hertogenbosch
Gelderland	19 november 2008	Openluchtmuseum	Arnhem
Friesland	20 november 2008	Abt Lamsstra Stadion	Heerenveen
Groningen	26 november 2008	Aletta Jacobs College	Hoogerzaad
Den Haag	28 november 2008 (o.v.v.)	Nog niet bekend	Den Haag
Amsterdam	april 2009	Nog niet bekend	Amsterdam

PROGRAMMA CANONKARAVAN UTRECHT

Op woensdagmiddag 29 oktober is de Canonkaravaan in Utrecht. Van 13.00 tot 17.00 uur bent u van harte welkom op de Marnix Academie, Vogelsanglaan 1 in Utrecht (inclusief lunch). Deze middag is speciaal bedoeld voor docenten van het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs in de provincie Utrecht. Er zijn twee aparte programma's samengesteld. Eén speciaal gericht op pri-

mair onderwijs en één voor voortgezet onderwijs. Er zijn interactieve presentaties waarbij u kennis maakt met thema's als canon-didactiek en de kunstvensters in de canon. Ook kunt u diverse leermiddelen die in ontwikkeling zijn voor het canon-onderwijs van dichtbij bekijken en testen. Van filmpjes tot websites en complete canonspellen. Er zijn groepsdiscussies waarin u met andere deelnemers van mening kunt wisselen over diverse canonongereleerde onderwer-

pen. Er is een informatiemarkt met presentaties van diverse standhouders, zoals educatieve uitgeverijen en culturele instellingen. Een lid van de canoncommissie vertelt u over het hoe, wat en waarom van de canon.

Deelname aan deze middag is gratis. I.v.m. de beperkte ruimte is het belangrijk dat u zich tijdig aanmeldt. Doet u dit in elk geval vóór 21 oktober. U kunt zich aanmelden via de website van Landschap Erfgoed Utrecht (organisatie/

agenda) of stuur een e-mail naar onderwijs@landschapergoedutrecht.nl o.v.v. 'Canonkaravaan Utrecht'. Het complete programma vindt u op www.landschapergoedutrecht.nl en een routebeschrijving op www.hsmarnix.nl.

Aanvulling artikel 'Kennedy's blues' (Kleio #5)

De muziek die in dit artikel genoemd werd is verkrijgbaar is op cd. U kunt deze nummers, samen met het artikel goed gebruiken in uw les. Kijk voor meer informatie op: home.tiscali.nl/guido.

HISTORISCH CENTRUM OVERIJSEL, ZWOLLE

*Overijssel in kleur
1938 – 1970*

De tentoonstelling toont de oudste kleurenfoto's van Overijssel. Het geeft een beeld van het dagelijks leven op het Overijsselse platteland en in de steden. Feesten, folklore, bloeiend verenigingsleven, de eerste

rijdende winkel. Van bijna alle steden, dorpen en buurtschappen in Overijssel zijn unieke kleurenafbeeldingen te zien. Daarnaast draaien er non-stop enkele kleurenfilms uit de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw, zoals 'Zwolle in 1964' en '100 jaar gasfabriek Deventer'. De tentoonstelling is te

zien tot en met 11 januari 2009.

Naast wisselende tentoonstellingen biedt het HCO lespakketten voor het voortgezet onderwijs, onder andere 'Wat bewaren we in een archief?' en 'Leskisten Tweede Wereldoorlog'.

www.historischcentrum-overijssel.nl



historischcentrumoverijssel

Overijssel in kleur 1938-1970

MUSEUM BOIJMANS VAN BEUNINGEN, ROTTERDAM

Erasmus in beeld

Vanaf 8 november 2008 presenteert Museum Boijmans van Beuningen een grootschalige Erasmustentoonstelling. Schilderijen, tekeningen, prenten en objecten maken het gedachtegoed van

Erasmus inzichtelijk. Ook wordt zijn invloed op de kunst en de maatschappij duidelijk gemaakt. Desiderius Erasmus Roterodamus (1466-1536) was tijdens zijn leven al een beroemdheid in heel Europa. De expositie brengt portretten van Erasmus bijeen die zijn gemaakt door de

beste kunstenaars van zijn tijd, zoals Hans Holbein de Jonge. 'Erasmus in Beeld' markeert de vijf-honderdste verjaardag van Lof der Zotheid, het boek waarin Erasmus allerlei menselijke dwaasheden aan de kaak stelde. Het boek is door de eeuwen heen populair gebleven.

Erasmus leefde in een woelige periode van opstanden en oorlogen. Hij sprak zich nadrukkelijk uit over maatschappelijke problemen en correspondeerde met veel vorsten in Europa. De tentoonstelling is te zien tot 8 februari 2009.

www.boijmans.nl

VERLEDEN VAN NEDERLAND

Vanaf 12 oktober zendt de NPS/VPRO wekelijks om 20.20 uur op Nederland 2 de documentaireserie 'Verleden van Nederland' uit. Charles Groenhuijsen treedt op als presentator en maakt een speurtocht op locatie door het Nederlands verleden. Hiervoor is gefilmd op talloze historische plekken – in Nederland en daarbuiten, onder meer in België, Duitsland, Rome, Indonesië, Ghana, Suriname en New York. Ireen van Dits-

huyzen en Ad van Liempt verzorgen de eindredactie van de documentaireserie, die wordt geproduceerd door IDTV Docs. De serie vormt het kloppend hart van een grootscheepse geschiedeniscampagne die van 10 oktober t/m 7 december plaatsvindt in het hele land. www.verledenvan-nederland.nl

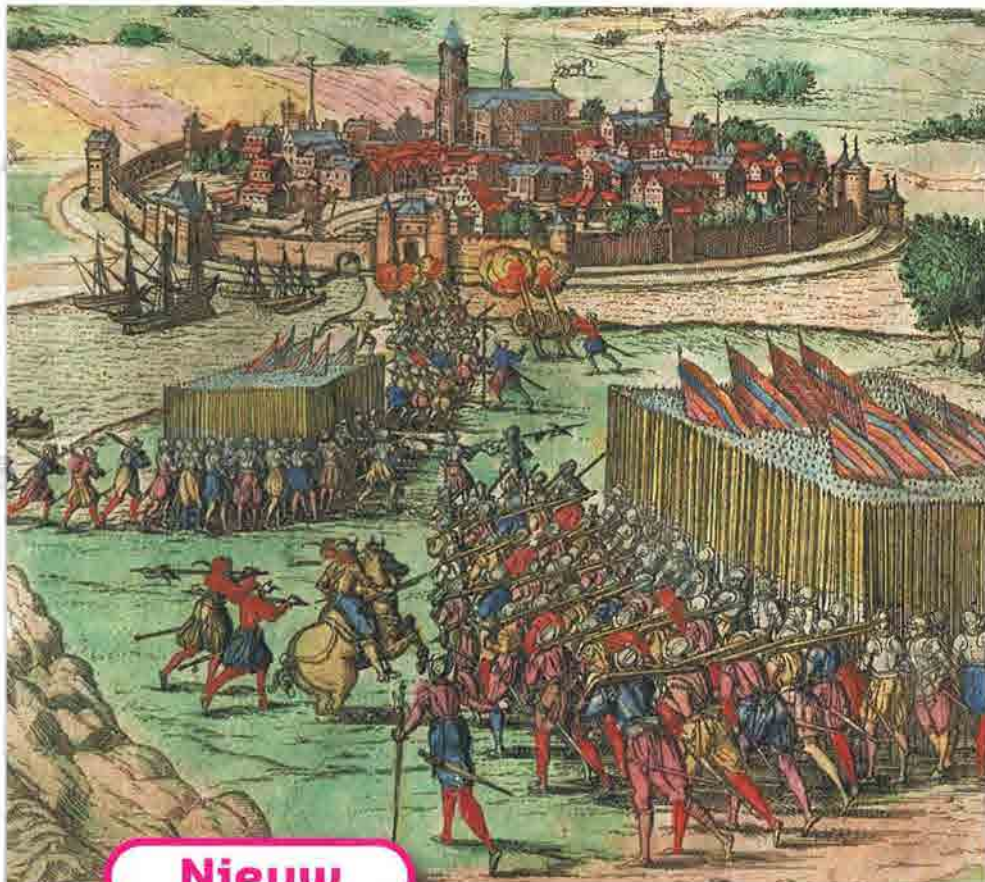


NACHT IN DE PLANTAGE

De Plantagebuurt werd opgezet als een plek waar in het groen gerecreëerd kon worden. Het was een voorstad die uit verschillende mooie lanen bestond met mooie bomen en pittoreske woningen waar de inwoners van Amsterdam 's avonds of zondags de genoegens van de rust en van het buitenleven konden smaken. De Plantage, ruim driehonderd jaar oud, is nog altijd de groenste buurt in de binnenstad. Na verloop van tijd verschenen cafés, herbergen, bordelen. En ook theaters. Rond 1900 was deze buurt het uitgaanscentrum van de stad, met de Parkschouwburg, de Plantage Schouwburg, de

Hollandsche Schouwburg en cafés waar aan cabaret en variëteé werd gedaan. Allemaal op een steenworp afstand van elkaar. Het avond- en nachtleven bloeide. Maar de woorden nacht in de Plantage roepen natuurlijk ook herinneringen op aan een geheel andere tijd, die van de Tweede Wereldoorlog. De joodse Plantagebuurt was na die periode niet joods meer. Een verhaal over de Plantage is niet compleet zonder bij deze duistere episode stil te staan. Lezing van Ko van Geemert op 16 november, 14.00 in De Burcht in Amsterdam. Toegang € 7,-. Reserveren gewenst.

www.deburcht.org



Nieuw

HistoClips

boeiende geschiedenis

Dit najaar zendt Schooltv drie nieuwe afleveringen uit van HistoClips. HistoClips is een serie korte, krachtige afleveringen die dienen als aanvullende lesstof voor het vak geschiedenis en/of het leergebied mens & maatschappij in klas 1 en 2 van het vmbo.

HistoClips biedt uw leerlingen informatie over drie verschillende tijdvakken:

- **De opstand in de Nederlanden**
(Tijd van ontdekkers en hervormers, 1500-1600)
- **Nederland wordt een koninkrijk**
(Tijd van burgers en stoommachines, 1800-1900)
- **Hoe kwam Hitler aan de macht?**
(Tijd van de wereldoorlogen (1900-1950))

HistoClips

- Drie afleveringen van 15 min., eenvoudig in te passen in uw lessen
- Sluit volledig aan bij de kerndoelen voor de onderbouw vmbo
- Aangevuld met praktische handleiding
- In te zetten naast uw lesmethode geschiedenis

Ook verkrijgbaar op dvd!

De nieuwe serie HistoClips is na uitzending van de afleveringen ook verkrijgbaar op dvd, voor € 32,50. Bij de serie hoort een praktische handleiding, verkrijgbaar voor € 14,00.

Bestellen?

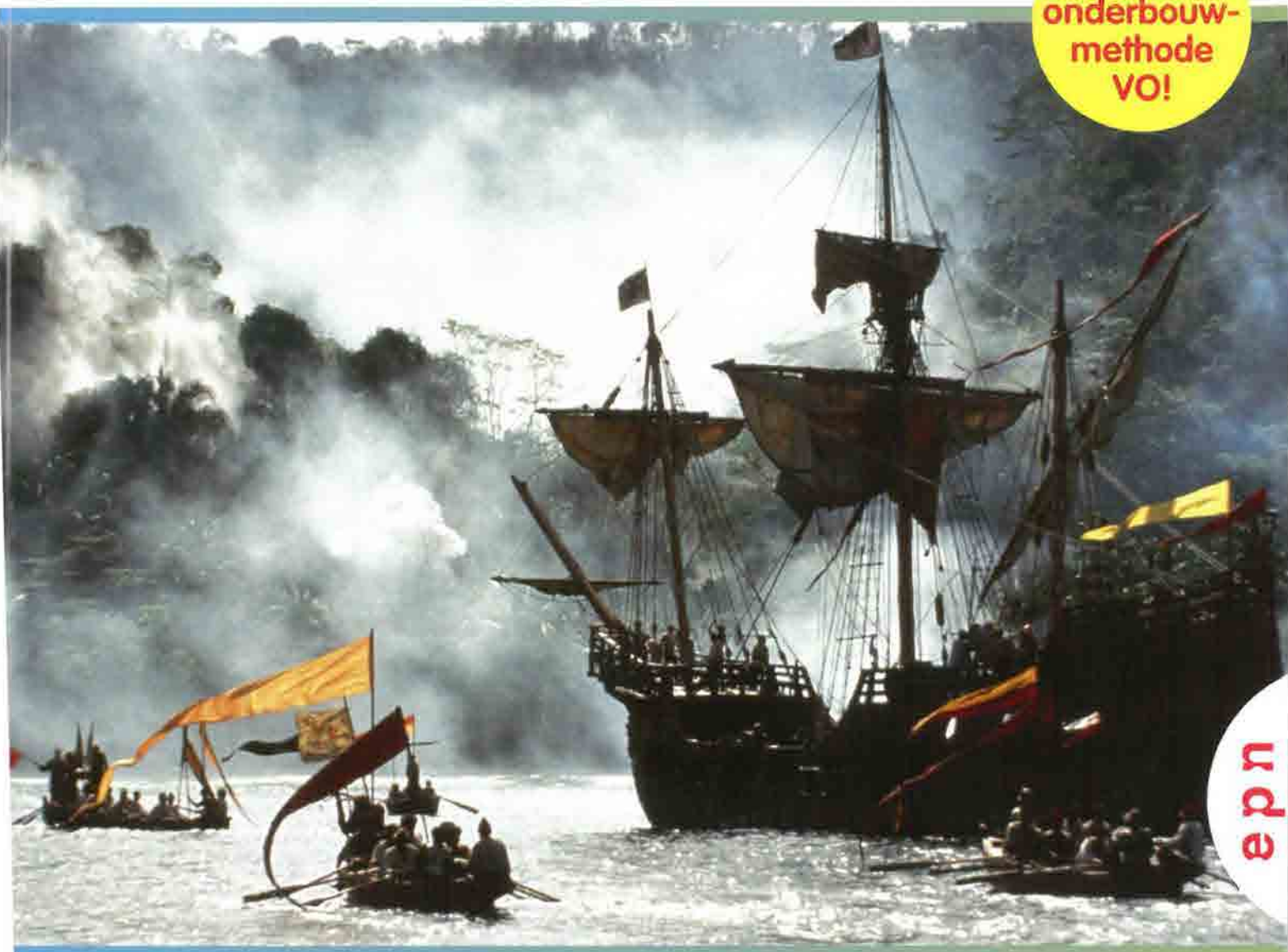
Ga naar www.schooltv.nl/bestellen

Uitzenddata op Nederland 2 > 13, 20 en 27 november 2008 van 10.00-10.15 uur

columbus

ontdek het verleden

Nieuwe
onderbouw-
methode
VO!



columbus laat uw leerlingen met gemak het verleden ontdekken. Door de heldere structuur en spannende weetjes wordt geschiedenis een eitje.

Uw voordelen:

- spannende en boeiende onderwerpen
- veel variatie in werkvormen op alle niveaus: vmbo t/m vwo
- maximale flexibiliteit met het Boek&Web arrangement
- de Studio, online presentatietool voor levendige lessen

Beoordeel columbus leerjaar 1 én 2 nu zelf. Wilt u een beoordelingsexemplaar of sectiepresentatie aanvragen, bel (030) 63 83 330.



Meer weten? Kijk op de nieuwe website www.epn.nl/columbus



GESCHIEDENIS WERKPLAATS

VRAAG NU EEN
(DIGITAAL)
BEOORDELINGS-
EXEMPLAAR AAN OP
[WWW.GESCHIEDENIS-
WERKPLAATS.NL](http://WWW.GESCHIEDENIS-
WERKPLAATS.NL)



Noordhoff Uitgevers

Nieuw in de onderbouw

- Aparte didactiek voor vmbo en thv
- Glasheldere structuur
- Tijdvakken en canonvensters
- Afwisselende werkvormen
- Edities op maat (vmbo bk, vmbo kgt, vmbo-t/h, h/v en vwo)
- Alle lesstof ook digitaal beschikbaar

Geschiedeniswerkplaats brengt de magie van het vak tot leven