

KLEIO

NR. 3 | MEI 2007 | JAARGANG 48



Oercatastrofe
op herhaling
1914-1984

Ideeën voor een
nieuw lesprogramma
havo 4/5

De chronische canonitis
van
Frits van Oostrom

Algemeen Bestuur VGN

Jan-Maarten de Wit

voorzitter (Cevo en Cita/
tweede fase, Kleio)
Van den Berghweg 13
6942 ZL Didam
Tel. 0316 - 226 568
jm.dewit@liemerscollege.nl

Wendy Hinke-Michels

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

Maud Knook

penningmeester
(commissie Didactiek en
activiteiten)
Ertskade 133
1019 ED Amsterdam
Tel. 020 - 418 55 10
piketknook@planet.nl

Marjan de Groot-Reuvekamp

vice-voorzitter
(commissie PABO; SLO)
Rompertdreef 26
5233 EK Den Bosch
Tel. 073 - 64a2 06 92
p.m.degroot@home.nl

Wim Duyff

(commissie vmbo, nieuwe
onderbouw)
Karnstraat 6
1445 KT Purmerend
Tel. 0299 - 649 870
w.duyff@planet.nl

Maas van Egdom

(redactie website)
Serenadestraat 19
2402 JD Alphen a/d Rijn
Tel. 0172 - 415 071
mvanegdom@wanadoo.nl

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

VGN giro: 128701 t.n.v.
penningmeester VGN Stiens
E-mail: vgn-kleio@orange.nl
Website: www.vgnkleio.nl

Redactie Kleio

Jan van Oudheusden

hoofdredacteur
Massenetstraat 21
5144 WP Waalwijk
Tel. 0416 - 33 74 30
jan.oudheusden@home.nl

Hans Pols

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

Joke Noordstrand

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

Martijn Strobos

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

Carla van Boxtel

Langemeijerstraat 13
5473 GS Heeswijk-Dinther
Tel. 0413 - 29 29 96
c.vanboxtel@fss.uu.nl

Stefan Boom

Graaf Janlaan 46
1412 GH Naarden
Tel. 035 - 694 87 42
s.boom@hccnet.nl

Ger van der Drift

Bouwlust 193
3162 SB Rhoon
Tel. 010 - 481 22 43
g.vanderdrift@penta.nl

Erik Joosse

Hooglandse
Kerkgracht 30
2312 HV Leiden
Tel. 071 - 512 81 31
ejoosse@yahoo.com

Juul Lelieveld

eindredacteur
Tooropstraat 171
6521 NL Nijmegen
Tel. 024 - 360 22 83
redactie@juul.nl

Uitgever: SchoolBV

Opmaak: Fizz reclame com-
municatie

Fotografie: Saskia Lelieveld
Met dank aan de leerlingen
en docenten van het Liemers
College, Zevenaar

Druk: Drukkerij Giethoorn Ten
Brink, Meppel

ISSN 0165-6449

Kopij voor de Kleiokrant kunt
u sturen naar Martijn Strobos.
Neem voor informatie over
adverteren in Kleio contact op
met Joke Noordstrand.

COLOFON

Contributies 2007

Zoals tijdens de jaarvergadering besloten zullen de contributie en het
abonnementsgeld per 1-1-2007 met € 10,- worden verhoogd. Voor
toelichting zie het financiële jaarverslag over 2006.

- 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 € 18,-
incl. verzendkosten

Leden- en abonnementenadministratie

Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlänsdyk 50
9051 DH Stiens

Tel 058 - 257 54 47
Fax 058 - 257 39 99
henk_adema@hotmail.com

VAN DE REDACTIE

Historische parallellen trekken is
meestal even boeiend als riskant.
Bij ons in Brabant waagt een
promovendus zich zelfs aan de ver-
gelijking tussen Willem van Oranje
en ... Jozef Stalin. Ja, u leest het
goed! Deze historicus bestudeerde
de verschroeide-aarde-tactiek in de
jaren 1580, door de troepen van
de prins, waardoor het bevolkings-
aantal in de Meierij dramatisch
daalde. Hij vergelijkt die acties met
de kunstmatige hongersnood die
Stalin in 1932-33 in de Oekra-
ine opwekte, om het verzet tegen
de collectivisatie te breken (zes
miljoen doden). De pers dikte de
these lekker aan. Tien dagen vóór
koninginnedag, het koninklijke
bezoek aan Den Bosch en Woudri-
chem, kopte het *Brabants Dagblad*
op de voorpagina: 'WILLEM VAN

ORANJE BESCHULDIGD VAN
GENOCIDE'. Aandacht verze-
kerd.

Kleio schuwt de historische parallel
evenmin, zij het in principe een
slag genuanceerder dan de dag-
bladpers. Zo laat collega Marinus
van Santen zien hoe de herin-
nering aan de fatale julidagen van
1914 door de hoofden spookte van
westerse leiders tijdens de Koude
Oorlog. Zijn bijdrage vormt een
smaakmaker voor het komende
examenonderwerp Ten oorlog!
Verder leest u over de verwerking
van een echte genocide (Srebren-
ica), over drie soorten PTA's, en
over de canonitis van Frits van
Oostrum. En nog veel meer. Veel
leesplezier!

Jan van Oudheusden

INHOUD

4



MILITAIRE STRATEGIE ALS RISICOFACITOR 1914-1984

Oercatastrofe op herhaling

MARINUS VAN SANTEN

14



IDEEËN VOOR EEN VERNIEUWD GESCHIEDENISPROGRAMMA HAVO-4/5

PTA-B-C

GREETJE DE VRIES

18



EEN THEATERPRODUCTIE DOOR LEERLINGEN OVER SREBRENICA

En wat dan?

KITTY LEUVERINK

22



THE MELTING POT ALS INSPIRATIEBRON VOOR DE DISCUSSIE OVER INTEGRATIE

De Amerikaanse droom

FRANS VERHAGEN

29



VERSLAG VAN EEN CANONDEBAT

De chronische canonitis van Frits van Oostrom

STEFAN BOOM

32



DE CANON ALS EPISCH VERHAAL

De controverse voorbij

GUIDO EVERTS

EN VERDER

11

Rondom Sneek, omgevingsonderwijs voor 2 en 3 vmbo

20

Boek van de maand

22

Museumnieuws: The Amsterdam Dungeon

25

Register 2006

41

Boeken

42

Recensies

47

Kleiokrante

▷ Daarbij moet worden gedacht aan de weigering van de Amerikaanse Senaat verdergaande wapenakkoorden in 1976 te ratificeren, problemen rond de naleving van de mensenrechten in Oost-Europa, de Russische inval in Afghanistan (1979) en de spanning rond Polen (begin jaren tachtig).

Oercatastrofe op herhaling?

MILITAIRE STRATEGIE ALS RISICOFACITOR 1914-1984

De Julicrisis van 1914 maakte duidelijk dat de monarchieën van Rusland en Duitsland niet langer de macht bezaten waarover zij altijd gemeend hadden te kunnen beschikken. Nicolaas II noch zijn neef Wilhelm II bleken tijdens die zomer in staat om de zich ontketenende wereldbrand binnen de door hen gewenste grenzen te houden. Dergelijke ervaringen van frustrerende machteloosheid in het zicht van een naderende ramp hebben ertoe geleid dat ook na de Eerste Wereldoorlog meer dan normale belangstelling is blijven bestaan voor het losbreken van 'de oercatastrofe van de twintigste eeuw'. Ook in de jaren tachtig dook '1914' weer op. In die tijd beleefde de Koude Oorlog een nieuwe, en naar later zou blijken, laatste opleving. Welke lessen konden toen worden geleerd uit de periode voorafgaand aan het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog?

De hernieuwde spanning tussen beide supermachten trad op juist na een periode waarin sprake was geweest van afnemende spanning, hetgeen aanleiding gaf tot enig optimisme over de internationale verhoudingen. Die periode was merkwaardig genoeg begonnen met het ultieme dieptepunt in de naoorlogse Oost-Westrelatie, de Cubacrisis van oktober 1962, toen de wereld enige dagen letterlijk op de rand van de atomaire afgrond balanceerde. Ook daarbij speelde de herinnering aan 1914 een rol. Zo had de Amerikaanse president John F. Kennedy kort tevoren Barbara Tuchmans *De kanonnen van augustus* gelezen. Het had diepe indruk op hem gemaakt als waarschuwend voorbeeld. Vrijwel onmiddellijk nadat de spanning geweken was, zetten de tegenstanders zich rond de tafel om maatregelen te

treffen die een herhaling moesten voorkomen. Naast de *hot line*, een rechtstreekse telexverbinding tussen het Witte Huis en het Kremlin, kwam er in de jaren zestig en zeventig een reeks van afspraken en verdragen die de atoombewapening aan banden diende te leggen. Het was de tijd van de zogeheten *détente*, waarin echter tegen de tweede helft van de jaren zeventig de klad begon te komen.¹

Kruisraketten

Kenmerkend voor deze nieuwe periode van spanning was de kwestie van de zogeheten 'kruisraketten'. Vanaf 1976 begonnen de Russen met het plaatsen van SS-20 raketten, nucleaire wapens met een reikwijdte tot de grenzen van West-Europa. Een vergelijkbaar antwoord

Marinus van Santen is docent aan het Corderius College te Amersfoort en lid van de 'Western Front Association Nederland'.



bleef aan de andere zijde voorlopig uit. Daar beschikten de VS, Groot-Brittannië en Frankrijk alleen over atoomwapens voor de korte afstand en de alles en iedereen verwoestende intercontinentale raketten. In oktober 1977 gooide de West-Duitse bondskanselier Helmut Schmidt de knuppel in het hoenderhok. Volkomen afhankelijk van de Amerikaanse atoomparaplu als zijn land was, vroeg hij zich af in hoeverre kon worden gerekend op steun van Washington als de Sovjetunie de BRD politiek zou trachten te chanteren. Dit leidde uiteindelijk tot het 'NAVO-dubbelbesluit' van 1979. Inmiddels waren namelijk ook door de VS middellange afstandswapens ontwikkeld en die zouden niet worden geplaatst in Europa, op voorwaarde dat de Sovjetunie haar SS-20's zou ontmantelen. De discussies over eventuele plaatsing liepen vervolgens hoog op en leidden in geheel West-Europa tot massale demonstraties. Zowel Schmidt als de actievoerders overwogen de risico's van een onbedoeld uit de hand lopend conflict,

met alle verschrikkelijke gevolgen van dien. Daarbij werd door beide partijen nadrukkelijk teruggedacht aan het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog. Een oorlog die de hoofdrolspelers op het laatste moment hadden trachten te verhinderen. Maar hun inspanningen waren vergeefs geweest, omdat de militaire strategie met ijzeren hand de dienstregeling van de gebeurtenissen dicteerde.²

Het Amerikaanse tijdschrift *International Security* liet het niet bij deze alarmerende, doch oppervlakkige vergelijking. In 1984 nodigde men een aantal gerenommeerde wetenschappers uit om zich te buigen over de problematiek van de rol die de militaire strategie speelde bij het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog en de lessen die hieruit eventueel zouden kunnen worden getrokken voor de eigentijdse, eveneens gespannen internationale verhoudingen. Dit resulteerde uiteindelijk in de bundel met bijdragen die centraal staat in deze beschouwing.³

Ook op andere momenten wordt de relatie tussen '1914' en de actualiteit nogal eens gelegd. Op 11 augustus 2006 publiceerde NRC Handelsblad op de voorpagina een stuk van de voormalige Amerikaanse VN-ambassadeur Richard Holbrooke, onder de titel 'Wereld dreigt te verzeilen in onbeheersbare crisis', waarin de situatie rond Libanon en Irak op dat moment met die aan de vooravond van de Eerste Wereldoorlog werd vergeleken. Het stuk opende met de zin: "Augustus 2006 doet denken aan augustus 1914, toen een onbeheerste crisis tot een wereldbrand leidde."

Steven E. Miller, *Military strategy and the origins of the First World War, an International Security reader* (Princeton 1985)

▷ Paul Kennedy, *The rise and fall of the great powers, economic change and military conflict from 1500 to 2000* (New York 1987)

▷ Michael Howard, *Men against fire, expectations of war in 1914*, blz. 41-57

▷ Stephen van Evera, *The cult of the offensive and the origins of the First World War*, blz. 58

De lange termijn

Het boek opent met een bijdrage van Paul Kennedy, bekend door zijn magnum opus *The rise and fall of the great powers*.⁴ Hij houdt zich bezig met de vraag in hoeverre de Eerste Wereldoorlog op lange termijn het machtsevenwicht in de wereld heeft beïnvloed, waarbij hij zich concentreert op de economische aspecten. Weliswaar verdween de Donaumonarchie uit het politieke krachtenveld, maar Frankrijk bleef na 1918 nog steeds de mindere van Duitsland. Engeland zette zijn economische groei voort. Rusland zou volgens Kennedy ook zonder revolutie en communistisch regime gepoogd hebben het Westen economisch in te halen, terwijl de groei van de VS onverstoord doorging. Tabel 1 laat dus zien dat de 'oercatastrofe' economisch uiteindelijk minder ingrijpend is geweest, dan men op grond van de zware offers geneigd is om aan te nemen.

Uit de cijfers blijkt verder dat de bijdrage van het Britse imperium aan de oorlog essentieel was om de Geallieerden aan de winnende hand te krijgen. De deelname van de VS bezegelde het lot van de Centralen.

Lessen vanuit het verleden

In 1898 publiceerde de Russische zakenman Ivan Bloch zijn boek *La Guerre Future; aux points de vue technique, economique et politique*. Aangezien hij verantwoordelijk was geweest voor de logistiek van de spoorwegen in de oorlog van Rusland tegen het Osmaanse Rijk in 1877-'78, had hij grote kennis van zaken verworven en zijn werk is dan ook sindsdien onovertroffen, volgens de Britse krijgshistoricus Michael Howard in zijn bijdrage aan de bundel.⁵ In het laatste deel van zijn boek vroeg Bloch zich af, in hoeverre een oorlog in zijn tijd nog mogelijk was. Hij achtte een oorlog tussen grote mogendheden niet alleen onmogelijk, maar zelfs een vorm van zelfmoord. Door de accuratesse, vuursnelheid en het bereik van de moderne vuurwapens kon de infanterie geen charges meer met de bajonet uitvoeren en voor

de cavalerie gold dezelfde boodschap, waar het ging om het gebruik van de sabel. De troepen zouden zich moeten ingraven. 'De spade zal even onmisbaar voor de soldaat zijn als zijn geweer', voorspelde Bloch. Tot zover waren zijn inzichten niet uniek. Ook anderen hadden deze conclusies getrokken uit de bestudering van de oorlogen uit de tweede helft van de negentiende eeuw. Door de consequente wijze van doorredeneren krijgt Blochs werk echter het unieke karakter dat de werken van zijn tijdgenoten missen. Hij voorspelt allereerst enorme slachtpartijen, die een beslissende slag onmogelijk maken en die in toenemende mate de reserves van de combattanten uitputten. Vervolgens ziet hij 'geen gevechten, maar hongersnood, niet het doden van mannen, maar het bankroet van naties en de ineenstorting van de gehele sociale orde'. Er zou revolutie uitbreken in de moderne industriële samenlevingen. De Russisch-Japanse Oorlog (1904-'05) toonde aan dat Blochs voorspellingen bleken te kloppen: langdurige veldslagen in Mantsjoerije die niet beslissend waren, gepaard gaande met zware verliezen, een overwinning door uitputting en revolutie in Rusland. Maar de militaire deskundigen waren onder de indruk geraakt door de Japanse aanvalstactiek. De Japanners naderden bij voorkeur de vijand 's nachts en gingen niet in linie, maar in groepen in de stormaanval, waarbij tenslotte op het beslissende moment toch de bajonet werd gehanteerd. Hoewel ze daarbij zware verliezen leden, werd de overwinning dankzij doodsverachting behaald. Dat de Japanse soldaten zich zonder protest opofferden, werd gezien als het product van een doelgerichte opvoeding van de natie, iets wat de West-Europese bewonderaars node in hun eigen landen misten. Daar werd de gemiddelde burger volgens hen teveel in de watten gelegd. Maar alles op alles zetten, zoals Japan had gedaan, kon dus tot de overwinning leiden. En met die gretig getrokken les stapten zij in 1914 de oorlog in...

Tabel 1:
Het potentieel
van de industriële
mogendheden met
elkaar vergeleken
(Groot-Brittannië in
1900 = 100).

	1880	1900	1913	1928	1938
Britain	73.4	100	127.2	135	181
France	25.1	36.8	57.3	82	74
Russia	24.5	47.5	76.6	72	152
Germany	27.4	71.2	137.7	158	214
Austria-Hungary (until 1914)	14.0	25.6	40.7	-	-
Italy	8.1	13.6	22.5	37	46
Japan	7.6	13	25.1	45	88
U.S.	46.9	127.8	298.1	533	528

Bron: Paul Bairoch, 'International Industrialization Levels from 1750 to 1980,' *Journal of European Economic History*, vol. 11, no. 2 (spring 1982), pp. 294, 299.

De cultus van het offensief

Stephen van Evera, als onderzoeker verbonden aan de universiteit van Harvard, stelt dat de kloof tussen mythe en werkelijkheid op het terrein van de oorlogvoering nooit groter is geweest dan in 1914.⁶ Ondanks de voordelen die de technische vooruitgang de verdedigende partij bood (machinegeweer, prikkeldraad en de ontwikkeling van spoorwegen), heerste de hardnekkige overtuiging dat de aanvaller de overhand op het slagveld zou hebben. Politici en militairen, met name in Duitsland en Frankrijk droegen deze boodschap uit, zelfs niet gespeend van mystieke elementen. Joseph Joffre introduceerde niet toevallig het begrip *le culte de l'offensive*.⁷ Men ging ervan uit dat het tonen van initiatief tot succes zou leiden, geheel vanuit de filosofie van de *survival of the fittest*.

Theoretische beschouwingen gaan er vanuit dat een gevaarlijke situatie vanzelf dreigt te ontstaan, wanneer de aanval als mogelijke optie de voorkeur krijgt boven de verdediging. Als deze stelling klopt, kan hieruit de conclusie worden getrokken dat de cultus van het offensief een oorzaak was van het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog. Uitgangspunt is het opkomen van Duitsland aan het einde van de negentiende eeuw, waardoor de bestaande machtsverhoudingen in Europa onder druk komen te staan, wat ertoe leidt dat de spanning in wisselwerking oploopt en tot handelen uitnodigt. Het streven om snel te handelen is eveneens een kenmerk van de gebeurtenissen in de laatste julidagen van 1914. Deze haast, die in de uitspraken van alle politici en militairen opvalt, was nodig om in het offensief te kunnen gaan. Van Evera hamert erop dat een verdedigende houding wat minder tijdsdruk zou hebben betekend voor het tempo van de mobilisatie, met meer politieke speelruimte als mogelijkheid daardoor. Een opvallend bijkomend gegeven was, dat beide partijen zowel hoopen hun eigen mobilisatie geheim te kunnen houden, terwijl ze tegelijkertijd meenden dat de tegenpartij op dezelfde manier opereerde. Zeker bij Duitsland en Oostenrijk-Hongarije speelden 'kwetsbaarheidsvooruitzichten' (*windows of vulnerability*) een belangrijke rol bij het besluit om in de aanval te gaan.

De mobilisatieplannen zelf ademen deze geest eveneens: de mobilisatie van het Russische leger, behalve tegen Oostenrijk óók meteen tegen Duitsland, de Duitse mobilisatie behalve tegen Rusland óók meteen tegen Frankrijk en België. De plannen waren daarom ook star en de militairen waren bevreesd voor een gedeeltelijke mobilisatie, die voor een fatale achterstand zou zorgen. Waarom hadden de Russische militairen in hun plannen alleen rekening gehouden met een totale, en niet ook met een mogelijk gedeeltelijke mobilisatie? Van Evera meent met behulp van meningen van de betrokkenen over verwante onderwerpen indirect antwoord op deze vraag te kunnen geven. De Russen vreesden dat een

oorlog met Oostenrijk automatisch ook oorlog met Duitsland betekende. Zij geloofden dit op grond van de in Duitsland levende sociaaldarwinistische ideeën over expansie ten koste van Rusland, bespiegelingen over een preventieve oorlog, en zorgen in Berlijn over de zwakke bondgenoot Oostenrijk die men niet in de steek kon laten. Reeds de gedeeltelijke Russische mobilisatie had geleid tot het Duitse aanvalsbesluit, zoals Jagow de Russen op 29 juli openlijk meedeelde.⁸ Een defensieve opstelling zou wederzijdse spanningen wellicht hebben kunnen kanaliseren en een gedeeltelijke, zuidelijke mobilisatie zou, zonder de cultus van het offensief een betere optie voor Rusland zijn geweest, maar Van Evera veronderstelt dat de Russische legerleiding een dergelijk plan meed, juist vanwege de vrees dat de burgers (en Nicolaas II!) het zouden kunnen omarmen.

Van Evera geeft vervolgens een vernietigende karakteristiek van het Schlieffenplan: 'een rampzalig ontwerp dat alleen dichtbij het succes kwam, omdat het Franse krijgsplan net zo dwaas was'.⁹ Een confrontatie van Duitsland met Rusland zou ongetwijfeld een Franse aanval op Duitsland ten gevolge hebben, zo meende Von Schlieffen. In dat geval gaf hij als ontwerper van het Duitse krijgsplan er de voorkeur aan eerst met Frankrijk af te rekenen, alvorens de confrontatie met de Russen aan te gaan. De te verwachten inmenging van Engeland zou door een snelle overwinning in het westen kunnen worden voorkomen. Vanuit een door offensieve overwegingen bepaald denkpatroon was dit een logische consequentie. De beslissing om te mobiliseren impliceerde intussen automatisch oorlog, aangezien het besluit tot mobilisatie in dit geval inhield dat spoorwegknooppunten in Luxemburg onverwijld dienden te worden bezet. Bovendien moesten de voorbereidingen van de inname van de vesting Luik plaatsvinden, voordat de Belgen hun verdedigingsmaatregelen zouden kunnen treffen. Haast was dus om meerdere redenen geboden. De Russen en Fransen reageerden vanuit dezelfde overwegingen als de Centralen. Mogelijkheden voor een beleidslijn die de spanning zou hebben kunnen wegnemen, werden niet door Sint-Petersburg en Parijs onderzocht, aangezien men bevreesd was de boot anders te zullen missen. 'Voor elke Servische soldaat die door een kogel aan de Morava wordt gedood kan een Pruisische soldaat naar de Moezel worden gestuurd,' sprak een Franse waarnemer in die dagen. Daarbij kwam dat men zich gedwongen voelde om de bondgenoot onvoorwaardelijk te steunen. De door Bismarck in de jaren tachtig gesloten verdragen hadden beoogd de oorlog te voorkomen, maar de bondgenootschappen van 1914 waren er juist op gericht de bevriende mogendheid in de moeilijke omstandigheden bij te staan, desnoods via een 'blanco cheque', zoals die door Duitsland in het begin van de Julicrisis aan Oostenrijk werd verstrekt.

Maarschalk Joffre, Mémoires du Maréchal Joffre (Parijs 1932) blz. 33.
Verwijzing in besproken artikel

Stephen van Evera, *Cult of the offensive*, noot blz. 88. Gottlieb von Jagow, Duitse minister van Buitenlandse Zaken (1913-1916). Imanuel Geiss maakt echter duidelijk dat deze mededeling werd gedaan door de Duitse gezant in Petersburg, Von Pourtalès. Deze handelde op instructie van Von Bethmann Hollweg, die op zijn beurt van Von Moltke had vernomen dat ook een gedeeltelijke Russische mobilisatie interventie van Duitsland zou vereisen. Zie Imanuel Geiss, *Juli 1914, die europäische Krise und der Ausbruch des Ersten Weltkrieges* (München 1965), blz. 264-284

Stephen van Evera, *Cult of the offensive*, blz. 89



10 Cult of the offensive, blz. 103

11 Jack Snyder, *Civil-military relations and the cult of the offensive, 1914 and 1918*, blz. 108-146

12 Generaal Colmar von der Goltz, in *The nation in arms*. Citaat in *Civil-military relations*, blz. 116

13 *Civil-military relations*, blz. 128

Aangezien de Russische oorlogsplannen een offensief karakter droegen, stonden Fransen en Britten voor de keus om de bondgenoot in het oosten zijn gang te laten gaan, of hem te dwingen af te zien van de aanval, waardoor de tegenstanders echter alle kans zouden krijgen om hun 'agressieve' opzet uit te voeren. Intussen waren de Britten zich er niet van bewust dat voor de Duitsers mobilisatie automatisch ook oorlog betekende. Van Evera is mild voor de falende politieke hoofdrolspelers van 1914, als hij concludeert dat de schuld minder bij hen ligt dan bij de omstandigheden en de zware eisen die aan hen werden gesteld.¹⁰

De explosieve omstandigheden van die julidagen vergemakkelijkten het de Duitsers om hun verantwoordelijkheid voor het verloop van de crisis naderhand af te schuiven. Intussen waren hun oorlogsplannen slecht afgestemd op de strategie van het nemen van uiterste risico's (*brinkmanship*) en vreedzame expansie die veel Duitsers tot 1914 beoogden, kanselier Bethmann-Hollweg voorop. Maar de militaire plannen van de continentale mogendheden en de achterliggende overtuigingen moedigden tegelijkertijd het ontketen van een oorlog aan. De conclusie mag dan ook zijn dat de cultus van het offensief de gang van zaken in 1914 beslissend heeft bepaald. Dit brengt Van Evera tot een waarschuwing die hij richt tot de politici van de jaren tachtig. Wissel de zekerheid van de nucleaire *mutual assured destruction* (MAD) niet in voor de onzekere strategie van de *counterforce*, ofwel de overweging dat het mogelijk is om de tegenstander uit te schakelen, voordat die in staat is jouw eigen land te vernietigen. Dat vormde immers voor velen het eerder besproken angstbeeld van de eerste helft van de jaren tachtig van de twintigste eeuw.

Burgers, militairen en de aanvalscultus

De Amerikaanse historicus Jack Snyder beschrijft in zijn artikel hoe reeds vóór de Eerste Wereldoorlog werd nagedacht over een mogelijk rampzalig verloop van een dergelijk conflict, niet alleen door de relatieve buitenstaander Bloch, maar eveneens door militaire strategen, zoals Von Schlieffen.¹¹ In één van zijn oorlogsspellen

liet die bijvoorbeeld zijn eigen opmars aan de Marne tot staan brengen, dankzij een goed gebruik van spoorwegverbindingen door de Fransen. Precies zoals Joffre later zou doen. Dit werpt de vraag op waarom de offensieve plannen niettemin toch de overhand kregen. In Duitsland begon dat reeds in 1891 gestalte te krijgen, toen Von Schlieffen de legendarische Helmuth von Moltke als stafchef opvolgde, in Frankrijk toen in 1911 *l'offensive à l'outrance* de overhand in de strategie kreeg, en in Rusland waar tussen 1912 en 1914 dezelfde doctrine de militaire plannen ging domineren.

Snyder stelt dat de keuze van de Duitse generale staf voor het offensief als de enig aangewezen manier om oorlog te voeren, deels is te herleiden tot de merkwaardige manier waarop de generaals oorlog als instrument van de politiek zagen. Het ging er Schlieffen en de zijnen niet om dat politieke doelen de inzet van militaire middelen zouden bepalen, maar dat een initiatiefrijke oorlog volgens hen de mogelijkheid was om een netwerk van politieke problemen te ontwarren, iets waartoe de diplomaten blijkbaar niet in staat waren. 'De totale nederlaag van de vijand dient altijd de politiek,' aldus één van hen.¹² Daarbij moet worden bedacht dat het offensief organisatorisch overzichtelijker is dan de verdediging, die meer wordt bepaald door het flexibel reageren op initiatieven van de tegenstander, waardoor in toenemende mate de bemoeienis van politici wordt uitlokt. Dat Schlieffen en zijn staf intussen hardnekkig bleven vasthouden aan een offensief in het westen, en daarvoor zelfs de resultaten van onderzochte alternatieven bewust manipuleerden (die wezen namelijk uit dat een defensieve opstelling tegenover Frankrijk uiterst effectief zou zijn), had te maken met de overtuiging dat een offensief in het oosten nog minder perspectief bood. Schlieffen, die veel meer dan Moltke een technocraat was, had een a-politieke visie op oorlogvoering. Zo was de beoogde schending van de Belgische neutraliteit in zijn zienswijze uitsluitend een technische kwestie. De politieke consequenties waren voor hem niet relevant. Dat moesten de diplomaten maar uitzoeken. En dat in het kader van een staatsinrichting waarbij burger en militair in feite

volledig apart van elkaar opereerden, zoals duidelijk bleek in 1914. Het streven van Bethmann-Hollweg was er tijdens de crisis op gericht om via zijn zogeheten 'in-gecalculeerde risico' diplomatieke resultaten te boeken, maar het Schlieffenplan maakte er in Snyders woorden 'een blinde hoop op een grote overwinning' van, zonder dat men meende daarmee meteen een wereldoorlog te behoeven riskeren.¹³

De Franse Derde Republiek en het leger hadden vanaf het begin een moeizame relatie. De meeste officieren waren Bonapartisten of aanhangers van de monarchie. Dat de onderlinge verhoudingen tijdens de jaren tachtig en negentig van de negentiende eeuw tijdelijk verbeterden, was te danken aan de toenmalige minister van oorlog, Charles de Freycinet. Hij steunde de militairen in hun wensen op materieel en personeel gebied, en wist anderzijds toch de teruggang van een zevenjarige naar de driejarige dienstplicht geaccepteerd te krijgen. De Dreyfusaffaire rond de eeuwwisseling leidde echter weer tot een opleving van de wederzijdse reserves. De ruk naar links die de Franse politiek als gevolg van deze affaire doormaakte, leidde ertoe dat van regeringswege werd geprobeerd om het elitaire, katholiek getinte, officiersbastion te slechten. Verder werd in 1905 de dienstplicht tot twee jaar beperkt. Als reactie hierop ontstond een groep van officieren, de 'Jong Turken' geheten, onder leiding van kolonel De Grandmaison, die een nieuw *élan* bepleitte. Dat kon worden bereikt met het herstellen van de driejarige dienstplicht, waardoor de saamhorigheid van de soldaten ingeval van oorlog groter zou worden. Bovendien kon dan meteen het oproepen van reservisten afnemen. Die waren inmiddels namelijk volgens hen 'bedorven' door de burgermaatschappij. In 1911 moest de republikeins geachte opperbevelhebber generaal Michel, die een defensieve opstelling ingeval van oorlog bepleitte, mede door toedoen van de 'Jong Turken' plaatsmaken voor generaal Joseph Joffre. Onder diens leiding ontstond *Plan XVII*, dat niet alleen door het streven naar *l'offensive à outrance* het zojuist genoemde *élan* verwachtte te kunnen benutten, maar dat door zijn karakter ook de militair weer heer en meester van de besluitvorming in oorlogstijd kon maken. Tussen 1910 en 1912 verwisselden de Russen hun defensieve strategie voor een offensieve, wat Snyder verklaart uit de toegenomen militaire kracht van het land en het hechter worden van de bondgenootschappen met Frankrijk en Engeland.

De vergelijking met 1984

Een vergelijking met de internationale situatie van de jaren tachtig van de twintigste eeuw vormde het uitgangspunt van het hier besproken boek. Is dat zinvol? Tegenwoordig is men er immers, in tegenstelling tot de oude Grieken, van overtuigd dat de geschiedenis zich niet herhaalt. Bovendien kon geen van de auteurs

in 1984 bevroeden dat kort nadat hun bijdragen werden gepubliceerd, Michail Gorbatsjov de nieuwe leider van de Sovjet-Unie zou worden, met ingrijpende veranderingen als gevolg.

Resteert voor ons de vraag, wat de inzichten over de vergelijking tussen 1914 en 1984 kunnen opleveren om te komen tot een beter inzicht in de gecompliceerde factoren die leidden tot het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog. Richard Ned Lebow buigt zich in de slotbijdrage van de bundel over de vraag in hoeverre het perspectief van een wellicht tijdelijk overwicht op de tegenstander kan leiden tot het ontketenen van een oorlog. Daarbij vergelijkt hij enkele situaties uit de twintigste-eeuwse geschiedenis met elkaar, waarin deze optie zich leek voor te doen. Behalve tijdens de crisis van juli 1914, gold dat voor het gegeven van het nucleaire overwicht dat de Verenigde Staten enige tijd na de Tweede Wereldoorlog bezat op de Sovjet-Unie, en de confrontatie tussen de beide communistische reuzen Rusland en China aan het eind

Richard Ned Lebow,

*Windows of opportunity, do
states jump through them?,*
blz. 162



van de jaren zestig.

Wat 1914 betreft, acht hij het minder verrassend dat Duitsland op dat moment de oorlog inging, dan dat Berlijn hiertoe niet besloot in 1905, 1909 of 1912. De Duitse generale staf bepleitte in die jaren namelijk telkens tevergeefs bij de keizer en de rijkskanselier een preventieve oorlog tegen Rusland en Frankrijk. De militairen maakten zich ernstige zorgen over de voortgaande uitbouw van de Russische spoorwegen en de militaire hervormingen in dat land, die op den duur het Schlieffenplan onuitvoerbaar dreigden te maken. Lebow vraagt zich daarom af waarom zij toen geen gehoor kregen, terwijl de voorwaarden voor een succesvolle oorlog in die jaren gunstiger schenen, dan in de zomer van 1914 het geval was.

Wanneer Wilhelm II en zijn respectievelijke kanseliers op de eerstgenoemde momenten tot de gevraagde militaire actie hadden besloten, zou dat zijns inziens 'een bewuste en betrekkelijk ondubbelzinnige beslissing van de Duitse leiders geweest zijn om het zwaard te trekken'.¹⁴ De houding van de tegenstanders bevorderde een eventuele oorlog namelijk niet. Zo was Rusland in 1905 ernstig verzwakt door de oorlog tegen Japan en de revolutie die mede als gevolg daarvan was uitgebroken. De optie van een gemakkelijke veldtocht naar het oosten werd niet benut, en Wilhelm en rijkskanselier Von Bülow betoonden zich zelfs opgelucht dat de vrede gehandhaafd bleef. Tot 1914 schoof de regering het probleem voor zich uit. Dat keizer en kanselier voor hun gevoel tijdens de Julicrisis als het ware werden meegezogen door de gebeurtenissen, betekende voor hen in feite een soort opluchting. Lebow stelt dat de verantwoordelijkheid voor het Duitse besluit om de strijd aan te gaan min of meer op de schouders van stafchef Von Moltke werd gelegd. Die scheen koelbloedig, had reeds eerder met nadruk op oorlog aangedrongen en deed dit ook nu. Zijn zenuwinkling naderhand kan niet alleen worden toegeschreven aan het verloop van de strijd, maar is ook te herleiden uit het bewustzijn dat hij een bepalende rol had gespeeld bij het ontstaan van de oorlog, terwijl de andere verantwoordelijken zich achter hem hadden getracht te verschuilen. Dat ook de buitenlandse opposenten deze keer een beslissende rol in het oorlogsscenario speelden, maakte het nog gemakkelijker voor Wilhelm en Bethmann om hun eigen schuldgevoel te sussen. Uiteindelijk valt het nauwelijks aan te nemen dat zij bereid zouden zijn geweest de verantwoordelijkheid voor de oorlog te accepteren, als de schuld niet had kunnen worden gedeeld met anderen.

Truman waarschuwt

Er bestaan duidelijke overeenkomsten tussen de situatie aan de vooravond van 1914 en die voor de Verenigde

Staten in de periode 1948 tot 1960. De VS hadden toen een duidelijk strategisch voordeel op atomair gebied, dat echter snel zou verdwijnen als gevolg van de Russische inhaalrace. Veel hooggeplaatste Amerikanen en de Nationale Veiligheidsraad (rapport NSC-68) gingen uit van een Russische aanval, uiterlijk in 1955, tenzij de VS een omvangrijk bewapeningsprogramma zouden lanceren. Beide kenmerken vinden we ook terug in de Duitse politiek aan de vooravond van 1914. Maar noch de presidenten Truman en Eisenhower, noch de Amerikaanse stafchef Bradley wensten dezelfde ongewisse stap te zetten als Wilhelm II en Bethmann-Hollweg. Rusland liet het aan het einde van de jaren zestig evenmin tot een nucleair conflict met China komen. Vanwaar dat verschil met 1914?

Lebow stelt dat de Amerikaanse leiders nooit zo overtuigd zijn geweest van de onvermijdelijkheid van de oorlog als de Duitse regering in 1914. Daardoor kon de factor van het militaire overwicht de politieke overwegingen meteen minder domineren.

Dat de Duitsers de oorlog met een gevoel van fatalisme accepteerden, kan mede worden verklaard uit het gegeven dat zij anders tegen de oorlog als verschijnsel aankeken. Het was ook voor hen een sprong in het duister, maar die ging gepaard met gevoelens van glorie en mannelijkheid, ja de oorlog werd zelfs geestelijk verheffend geacht. Bovendien hoopte Berlijn dat een succesvolle oorlog een patriottische euforie teweeg zou brengen, waardoor de bestaande binnenlandse tegenstellingen tussen klassen en politieke partijen wellicht als sneeuw voor de zon zouden verdwijnen. Daarmee kon de dreiging van een ondergang van het keizerrijk worden afgewend.

Dergelijke overwegingen ontbraken ten enenmale bij de Amerikaanse beleidsmakers na de Tweede Wereldoorlog. Niet alleen verkeerden de VS sedert 1945 in meerdere opzichten in het zenit van hun macht, de gedachte aan een atoomoorlog was voor de leiders in zowel Washington als Moskou uiteindelijk onbespreekbaar, zonder dat men daartoe door uiterste noodzaak gedwongen zou worden. Zoals president Truman het vlak na de oorlog uitdrukte tegenover David Lilienthal, toen hij sprak over het eventuele gebruik van het atoomwapen: 'I don't think we ought to use this thing unless we absolutely have to. It is a terrible thing to order the use of something that is so terribly destructive beyond anything we ever had. You have got to understand that this isn't a military weapon. It is used to wipe out women, children and unarmed people, and not for military use. So we have to treat this differently from rifles and cannon and ordinary things like that'.¹⁵ In 1914 werden dergelijke overwegingen node gemist.

Random Sneek

OMGEVINGSONDERWIJS VOOR 2 EN 3 VMBO

Goed onderwijs maakt nieuwsgierig en stimuleert leerlingen op onderzoek uit te gaan. Dit is een eeuwenoud principe. Maar hoe bereik je dit? De RSG Magister Alvinus in Sneek ontwikkelde het project Random Sneek: vakoverstijgend omgevingsonderwijs voor mens- en maatschappij.

Het project *Random Sneek* stelt de eigen omgeving van de leerling centraal en probeert het alledaagse van deze directe omgeving minder alledaags te maken door ze hier systematisch onderzoek naar te laten doen. Ze leren de vaardigheden die hiervoor nodig zijn en bekijken de omgeving vanuit verschillende perspectieven (historisch, geografisch, economisch, sociaal-maatschappelijk). Abstracte vakinhoudelijke begrippen die daarbij aan bod komen worden concreet gemaakt aan de hand van voorbeelden uit de directe omgeving: de Reformatie gaat leven bij bezoek aan een oude kerk, de Industriële Revolutie bij een bezoek aan een fabriek in de buurt. De vakken geschiedenis, aardrijkskunde, economie en maatschappijleer werkten in dit project samen. Er is geëxperimenteerd met een meer vakoverstijgende thematische aanpak voor 3 vmbo en meer vakgerelateerde aanpak voor 2 vmbo.

Bij de uitvoering is ook nadrukkelijk gebruik gemaakt van ICT. Het verstrekken en innemen van leerlingopdrachten verliep via de elektronische leeromgeving van school en leerlingen verzamelden en verwerkten informatie digitaal.

Op de fiets

Het project begon met een fietstocht door de omgeving van Sneek. Gewapend met kaart en opdrachtenboekje trokken leerlingen het fraaie Friese terpen- en polderlandschap in. De route voerde langs dorpen als Tirns, Boazum, Scharnegoutum, Wiuwert en Reahûs. Kenmerkend voor dit gebied, dat vroeger aan de Middelzee lag, zijn de dijken, terpen en polders. Deze overblijfselen van

de strijd tegen het water vind je overal in het landschap terug. Zo loopt er tussen Oosterbierum en Raerd een oude zeedijk met oude dijkhuisjes. In de buurt van Tirns lag het klooster Thabor. Monniken van dit klooster begonnen al in de vroege vijftiende eeuw dijken aan te leggen als verdediging tegen de Middelzee. In het gebied liggen ook vele terpendorpen. Een fraai voorbeeld is Boazum, waar midden op de terp een prachtige Romaanse kerk staat.

De manier waarop dit landschap is gevormd en de geschiedenis van zijn bewoners zijn nauw met elkaar verbonden. De opdrachten die leerlingen onderweg maakten hadden dan ook betrekking op zowel de natuur- en landschapskenmerken, als de geschiedenis van het gebied. Geschiedenis en aardrijkskunde vulden elkaar op een natuurlijke manier aan. Leerlingen kregen door de fietstocht en de opdrachten vooraf een goed algemeen beeld van het landschap. De fietstocht leende zich bovendien goed voor het oefenen van vaardigheden als het berekenen van afstanden in combinatie met kaartlezen.

In het verdere verloop van het project liepen de wegen van de 2-vmbo en 3-vmbo-klassen uiteen. De tweede klassen voerden het project gedurende zes weken uit

Voorbeeldvragen bij de fietstocht:

1. Toen de terp waarop de kerk stond werd afgegraven, ging er iets mis. Er kwam grondwater omhoog! Wat is daar ontstaan?
2. Bekijk bron 4: de plattegrond van Boazum. Fiets richting 'de havens'. Leg uit hoe deze straat aan zijn naam is gekomen.
3. Geef de naam van het water dat door Boazum stroomt.
4. Bereken de afstand (hemelsbreed) van de kerk naar het café/restaurant aan de Waltei.

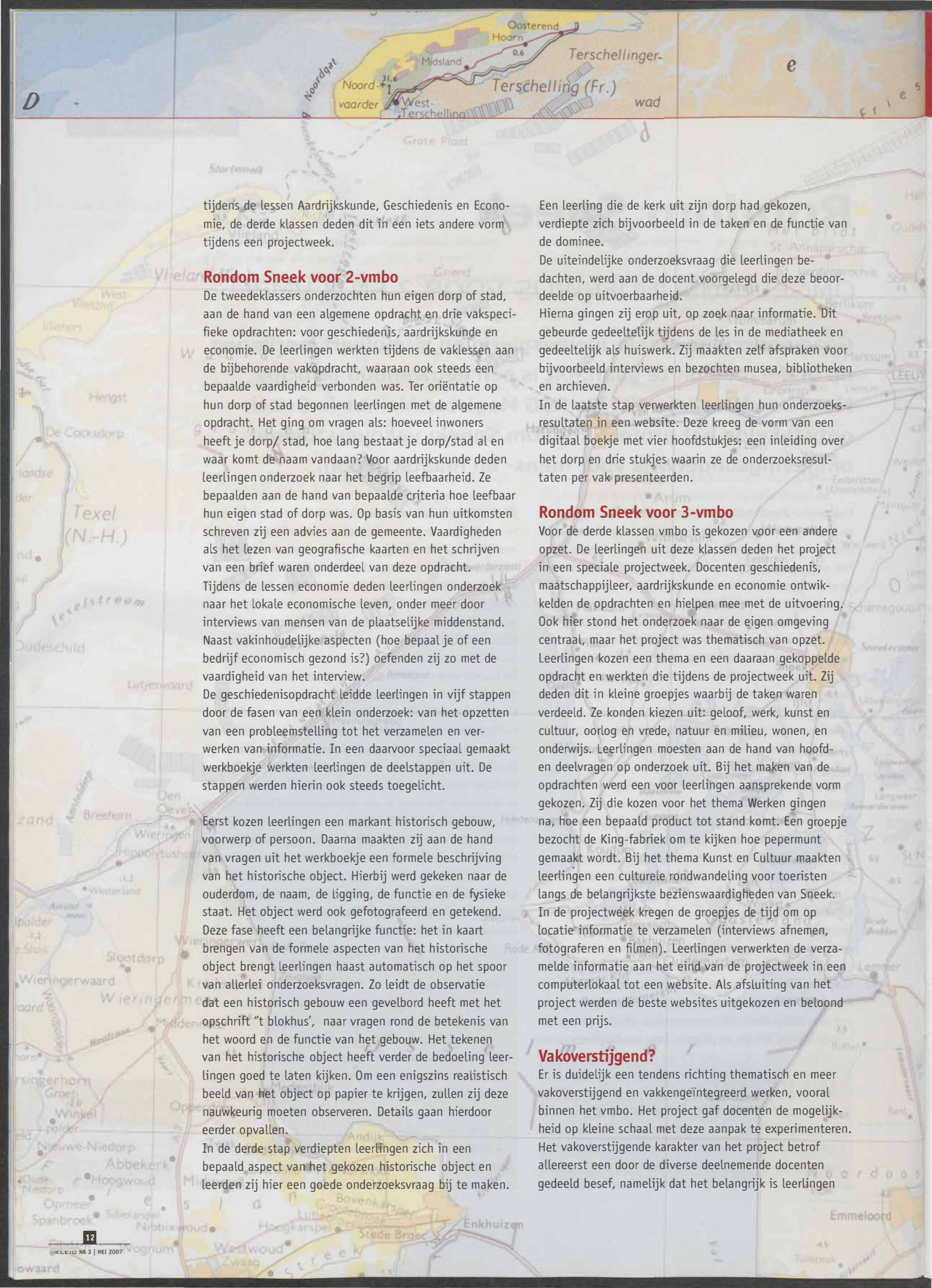
WEBSITES:

www.rsg-sneek.nl/files/randomsneek/random_sneek.htm

www.frieslandleernetwerk.nl

websitemaker.scholier.kennisnet.nl

Simon van der Wal is docent aan de RSG Magister Alvinus in Sneek.



tijdens de lessen Aardrijkskunde, Geschiedenis en Economie, de derde klassen deden dit in een iets andere vorm tijdens een projectweek.

Rondom Sneek voor 2-vmbo

De tweedeklassers onderzochten hun eigen dorp of stad, aan de hand van een algemene opdracht en drie vakspecifieke opdrachten: voor geschiedenis, aardrijkskunde en economie. De leerlingen werkten tijdens de vaklessen aan de bijbehorende vakopdracht, waaraan ook steeds een bepaalde vaardigheid verbonden was. Ter oriëntatie op hun dorp of stad begonnen leerlingen met de algemene opdracht. Het ging om vragen als: hoeveel inwoners heeft je dorp/stad, hoe lang bestaat je dorp/stad al en waar komt de naam vandaan? Voor aardrijkskunde deden leerlingen onderzoek naar het begrip leefbaarheid. Ze bepaalden aan de hand van bepaalde criteria hoe leefbaar hun eigen stad of dorp was. Op basis van hun uitkomsten schreven zij een advies aan de gemeente. Vaardigheden als het lezen van geografische kaarten en het schrijven van een brief waren onderdeel van deze opdracht.

Tijdens de lessen economie deden leerlingen onderzoek naar het lokale economische leven, onder meer door interviews van mensen van de plaatselijke middenstand. Naast vakinhoudelijke aspecten (hoe bepaal je of een bedrijf economisch gezond is?) oefenden zij zo met de vaardigheid van het interview.

De geschiedenisopdracht leidde leerlingen in vijf stappen door de fasen van een klein onderzoek: van het opzetten van een probleemstelling tot het verzamelen en verwerken van informatie. In een daarvoor speciaal gemaakt werkboekje werkten leerlingen de deelstappen uit. De stappen werden hierin ook steeds toegelicht.

Eerst kozen leerlingen een markant historisch gebouw, voorwerp of persoon. Daarna maakten zij aan de hand van vragen uit het werkboekje een formele beschrijving van het historische object. Hierbij werd gekeken naar de ouderdom, de naam, de ligging, de functie en de fysieke staat. Het object werd ook gefotografeerd en getekend. Deze fase heeft een belangrijke functie: het in kaart brengen van de formele aspecten van het historische object brengt leerlingen haast automatisch op het spoor van allerlei onderzoeksvragen. Zo leidt de observatie dat een historisch gebouw een gevelbord heeft met het opschrift 't blokhus', naar vragen rond de betekenis van het woord en de functie van het gebouw. Het tekenen van het historische object heeft verder de bedoeling leerlingen goed te laten kijken. Om een enigszins realistisch beeld van het object op papier te krijgen, zullen zij deze nauwkeurig moeten observeren. Details gaan hierdoor eerder opvallen.

In de derde stap verdiepten leerlingen zich in een bepaald aspect van het gekozen historische object en leerden zij hier een goede onderzoeksvraag bij te maken.

Een leerling die de kerk uit zijn dorp had gekozen, verdiepte zich bijvoorbeeld in de taken en de functie van de dominee.

De uiteindelijke onderzoeksvraag die leerlingen bedachten, werd aan de docent voorgelegd die deze beoordeelde op uitvoerbaarheid.

Hierna gingen zij erop uit, op zoek naar informatie. Dit gebeurde gedeeltelijk tijdens de les in de mediatheek en gedeeltelijk als huiswerk. Zij maakten zelf afspraken voor bijvoorbeeld interviews en bezochten musea, bibliotheken en archieven.

In de laatste stap verwerkten leerlingen hun onderzoeksresultaten in een website. Deze kreeg de vorm van een digitaal boekje met vier hoofdstukjes: een inleiding over het dorp en drie stukjes waarin ze de onderzoeksresultaten per vak presenteerden.

Rondom Sneek voor 3-vmbo

Voor de derde klassen vmbo is gekozen voor een andere opzet. De leerlingen uit deze klassen deden het project in een speciale projectweek. Docenten geschiedenis, maatschappijleer, aardrijkskunde en economie ontwikkelden de opdrachten en hielpen mee met de uitvoering. Ook hier stond het onderzoek naar de eigen omgeving centraal, maar het project was thematisch van opzet. Leerlingen kozen een thema en een daaraan gekoppelde opdracht en werkten die tijdens de projectweek uit. Zij deden dit in kleine groepjes waarbij de taken waren verdeeld. Ze konden kiezen uit: geloof, werk, kunst en cultuur, oorlog en vrede, natuur en milieu, wonen, en onderwijs. Leerlingen moesten aan de hand van hoofden deelvragen op onderzoek uit. Bij het maken van de opdrachten werd een voor leerlingen aansprekende vorm gekozen. Zij die kozen voor het thema Werken gingen na, hoe een bepaald product tot stand komt. Een groepje bezocht de King-fabriek om te kijken hoe pepermunt gemaakt wordt. Bij het thema Kunst en Cultuur maakten leerlingen een culturele rondwandeling voor toeristen langs de belangrijkste bezienswaardigheden van Sneek. In de projectweek kregen de groepjes de tijd om op locatie informatie te verzamelen (interviews afnemen, fotograferen en filmen). Leerlingen verwerkten de verzamelde informatie aan het eind van de projectweek in een computerlokaal tot een website. Als afsluiting van het project werden de beste websites uitgekozen en beloond met een prijs.

Vakoverstijgend?

Er is duidelijk een tendens richting thematisch en meer vakoverstijgend en vakkengeïntegreerd werken, vooral binnen het vmbo. Het project gaf docenten de mogelijkheid op kleine schaal met deze aanpak te experimenteren. Het vakoverstijgende karakter van het project betrof allereerst een door de diverse deelnemende docenten gedeeld besef, namelijk dat het belangrijk is leerlingen

te prikkelen nieuwsgierig te zijn naar hun omgeving en hier onderzoek naar te doen. De docenten die het project ontwikkelden verdiepten zich in de specifieke methoden, concepten en inhouden van de andere vakken om zo leerdoelen en leerinhouden op elkaar af te kunnen stemmen. Ook binnen de context van een vakoverstijgend project is het goed mogelijk het specifieke karakter van de diverse vakken een plaats te geven. Bij de uitvoering van het project in de tweede klassen was het expliciet de bedoeling dat leerlingen hun onderzoeksobject (uit de eigen omgeving) bekeken vanuit verschillende vakperspectieven (historisch, economisch, geografisch). De verschillende vakken zijn hier nodig om leerlingen een beeld te geven van de diversiteit en gelaagdheid van hun onderzoeksobject. De vakoverstijgende projectmatige aanpak kan overigens niet de plaats innemen van reguliere vaklessen. Voor het vak geschiedenis is het bijvoorbeeld belangrijk dat leerlingen gebeurtenissen en ontwikkelingen in de tijd kunnen plaatsen en daarvan op den duur een totaaloverzicht krijgen. Om dit te bereiken blijft een over meerdere jaren gepland vakcurriculum nodig.

BrainBox en Webmaker

Het Magister Alvinus gebruikt BrainBox als elektronische leeromgeving (elo). Een belangrijk deel van de communicatie en de organisatie van het project verliep via dit systeem. Voor leerlingen is het handig met een elo te werken omdat ze via internet ook thuis toegang hebben tot lesmateriaal bij een bepaald vak of project. Dit kan 'plat' materiaal zijn in de vorm van word-documenten, maar ook interactief multimediaal materiaal als animaties, instructie filmpjes en digitale toetsen. Voor docenten is het mogelijk met behulp van BrainBox digitaal leerlingenvoerwerk op te halen, na te kijken en weer terug te zetten. Daarnaast biedt werken met een elo de kans om onderwijsmateriaal met collega's te delen en het op een centrale plaats te archiveren.

In het project werkte BrainBox vooral goed als middel om lesmateriaal (opdrachten, handleidingen, roosters, groepsindelingen) onder leerlingen te verspreiden. Daarnaast is bij de evaluatie van het project dankbaar gebruikgemaakt van de optie in het programma om enquêtes af te nemen. Uit de evaluatie kwam ook een belangrijke beperking van BrainBox aan het licht. Zowel leerlingen als docenten ervoeren het systeem nogal eens als omslachtig. Zeker in een kort project waarbij leraren leerlingen elkaar regelmatig zien, werkt fysiek contact beter dan virtueel. Voor het maken van een website gebruikten leerlingen het programma Webmaker dat gratis door Kennisnet ter beschikking wordt gesteld. Met dit programma kunnen leerlingen op een eenvoudige manier een website vullen en op internet publiceren. Het verwerken van de onderzoeksresultaten in een website werkte goed. Leerlingen vonden op technisch gebied snel hun weg. De handleiding bij het programma werd nauwelijks gebruikt.

Als ze er met Webmaker niet uit kwamen, schakelden ze moeiteloos over op een alternatief. Het digitaal knutselen werkte haast verslavend. Regelmatig waren de derdeklassers aan het eind van de dag slechts met moeite te bewegen het lokaal te verlaten. Op digitaal gebied bleek hun vindingrijkheid. Sommige groepjes trokken erop uit met een digitale videocamera om het onderzoeksobject of een interview te filmen. Het beeldmateriaal werd vervolgens geplaatst op de videosite van Google en gelinkt aan de eigen website.

Praktijkonderzoek: de conclusies

Leerlingen bleken vooral het gebruik van ICT en het niet alledaagse karakter van het project te waarderen. Ze vonden het leuk op een praktische en actieve manier bezig te zijn. Hadden ze meer geleerd dan in 'gewone lessen'? Wel als het ging om ICT-gebruik, maar wat specifieke vakinhouden betreft waren ze minder uitgesproken: meer dan de helft vond dat ze evenveel of minder hadden geleerd dan in een normale lessituatie.

De docenten oordeelden overwegend positief over de activerende leerlingopdrachten, de natuurlijke integratie van ICT en het enthousiasme van de leerlingen. Een docent verzuchtte in de evaluatie: 'werkten ze tijdens de normale lessen ook maar met zoveel inzet.' Wel viel op dat leerlingen zich sterk richtten op de technische en vormgevingskanten van hun digitale werk. Dit ging ten koste van de aandacht voor de inhoud. Ze verzamelden vaak op eenzijdige manier hun informatie via internet; die namen ze letterlijk en zonder bronvermelding over. Op zaken als betrouwbaarheid van informatie en eisen van bronnenverantwoording moet beter gelet worden en juist een vak als geschiedenis heeft hierin een belangrijke rol.

In het project is geprobeerd leerlingen te stimuleren nieuwsgierig te zijn naar hun omgeving. Dit heeft zeker gewerkt. Een derdeklasser merkte in de leerlingenenquête op: 'Ik ben meer te weten gekomen over Sneek en bijvoorbeeld het standbeeld van Gerbrandy waar ik elke dag langs fiets'. De kunst is nu om de vorm van omgevingsonderwijs-met-ICT in evenwicht te brengen met de inhoud: een solide kennis- en vaardighedenbasis.



Vooruit!

Rondom Sneek is een samenwerkingproject tussen de RSG Magister Alvinus, het lectoraat ICT en Veranderende Didactiek van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en uitgeverij Malmberg. Het project werd financieel mogelijk gemaakt door een subsidie van de beleidsregel Vooruit! Het ministerie van OC&W stimuleerde op deze wijze innovatieve onderwijsprojecten.

PTA-B-C

IDEEËN VOOR EEN VERNIEUWD GESCHIEDENISPROGRAMMA HAVO-4/5

Met ingang van het schooljaar 2007-08 geldt het nieuwe examenprogramma geschiedenis. Vanaf klas 4 moeten naast thema's ook de 49 kenmerkende aspecten van tien tijdvakken op de een of andere manier in het programma van toetsing en afsluiting verwerkt zijn. Dit kun je natuurlijk op allerlei manieren doen. Vaak zal de vorm waarvoor je kiest afhangen van de omstandigheden op de school. Hoeveel onderwijstijd heb je? Kies je nu al voor een nieuwe methode of wacht je liever nog even? Hoe ziet je programma er nu uit en hoeveel vernieuwing kan de sectie in één jaar aan? Hieronder worden de mogelijke keuzes van drie vaksecties op een rijtje gezet. In de hoop dat dit bruikbare ideeën oplevert voor anderen. We bekijken de plannen die er bestaan op het Peellandcollege in Deurne, de school van Ad Oostveen, op het Carmel College Salland, de school van Arnoud Spanjer en op het Zernike College in Groningen, de school van Greetje de Vries. De secties werken niet onder dezelfde omstandigheden en ze overwegen ook verschillende oplossingen. Wat zijn ze van plan?

'Fasen en Facetten'

Model 1: Oriëntatiekennis en thema's gescheiden

In het meest eenvoudige model behandel je in de havo alle oriëntatiekennis in de vierde klas en de thema's, waaronder twee examenthema's, in de vijfde. Dat is ook

de meest logische volgorde: eerst de basis, daarna de verdieping. Dit kan echter alleen zolang de oriëntatiekennis niet via het centraal examen wordt afgevraagd. Zou daartoe besloten worden, dan moet de volgorde anders en wordt hij minder logisch.

Deze aanpak wordt op het Peelland College overwogen. De sectie is van plan de methode *Feniks* van ThiemeMeulenhoff in te voeren in havo-4 en het hele boek in een jaar door te werken. De stof moet dan verdeeld worden over drie of vier periodes en wordt na afloop steeds getoetst. Zolang deze stof niet centraal geëxamineerd wordt, is de school vrij in de wijze van toetsing van oriëntatiekennis. Of, en zo ja wanneer, het tot invoering van centrale toetsing van uitsluitend oriëntatiekennis komt, is onduidelijk; de politieke besluitvorming rond dit onderwerp ligt stil. Zolang dit zo is, geldt de overgangssituatie: de tijdvakken moeten wel op het programma staan, maar worden via het schoolexamen getoetst. Dit betekent op twee paarden wedden en dat kan soms ook lastig zijn. Hoe besluit je bijvoorbeeld tot de aanschaf van een methode, wanneer je niet weet of je die ook moet gaan gebruiken voor een mogelijk toekomstig vernieuwd eindexamen? Sommige uitgevers hebben enorme pillen samengesteld over de tien tijdvakken of zijn hier nog mee bezig. Goed bruikbaar als basisboek of naslagwerk, maar misschien wat te veel stof voor een havo-leerling om voor een examen allemaal in je hoofd te krijgen.

Wat we wel zeker weten is dat 'Wording van parlementaire democratie en rechtsstaat' een verplicht thema is dat in jaar 4 of jaar 5 aan de orde moet komen en via het schoolexamen moet worden getoetst. Hiervoor wil het Peellandcollege een apart boekje gebruiken, net als *Feniks*. De rest van het havo-5 jaar moet besteed worden aan de twee examenthema's.

'Van Hunebed tot Heden'

Model 2: Afwisseling van (Nederlandse) oriëntatiekennis en (internationale) thema's

Op het Carmel College Salland grijpt men de vernieuwingen aan om ook voor havo-leerlingen eens wat meer exotische onderwerpen op het programma te zetten. Ogenschijnlijk geheel in strijd met het programma-De Rooy, kiest men hier voor een thema over China en een

PEELLAND COLLEGE

Havo-4

Behandeling van de oriëntatiekennis in tien tijdvakken.

Havo-5

- thema 'Wording parlementaire democratie en rechtsstaat'
- examenthema 1
- examenthema 2

Aantal uren geschiedenis op het Peellandcollege:

- in havo-4: 3
- in havo-5: 3

Lengte: 50 minuten

Greetje de Vries is docente geschiedenis aan het Zernike College te Groningen en lid van de havo-vwo-commissie van de VGN.



CARMEL COLLEGE

Havo-4

- *Nederland: Van Hunebed tot Hanzestad (tijdvakken 1 t/m 5)*
- *thema: China, een nieuwe supermacht? (tijdvakken 9-10, voor zover passend)*
- *Nederland: Opkomst en neergang van de VOC: Nederland in de Gouden Eeuw (tijdvak 6-7)*
- *thema: Irak en Israël en de invloed van de VS als supermacht (tijdvak 9-10, voor zover passend)*
- *praktische opdracht over nader te bepalen onderwerp*

Havo-5

- *Nederland: Van patriot tot Pim Fortuyn (tijdvakken 2-8-9-10 en het verplichte thema 'Wording')*
- *praktische opdracht in de vorm van een kranten-dossier over een actueel thema*
- *examen Thema 1*
- *examen Thema 2*

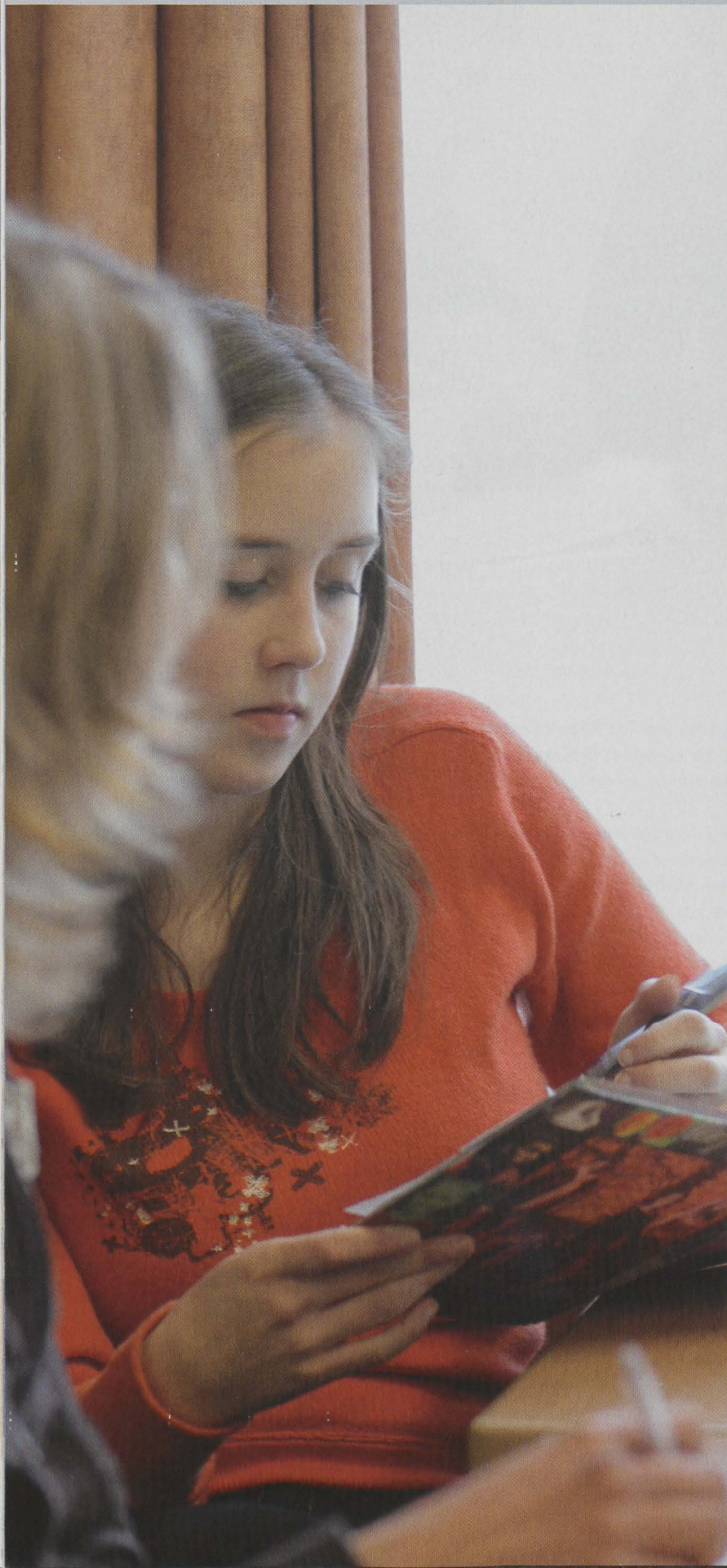
Aantal uren geschiedenis op het Carmel College Salland

- in havo-4: 2
- in havo-5: 3

Lengte: 50 minuten

thema over het Midden-Oosten voor havo-4. Ter compensatie worden de tijdvakken zo veel mogelijk met Nederlandse geschiedenis ingevuld.

Bij deze wat meer eigenzinnige, maar ook wel behoorlijk ambitieuze aanpak kunnen we de volgende kanttekeningen plaatsen. Zeer te prijzen valt de intentie om vanuit de actualiteit naar het verleden te werken, en om die reden thema's als 'China' en 'het Midden-Oosten' in het havo-programma op te nemen. Thema's die nu vaak toch vooral in vwo-programma's voorkomen. Daar staan dan de tijdvakken tegenover, die vooral aan de Nederlandse geschiedenis worden opgehangen. Voor alle 49 kenmerkende aspecten lukt dat natuurlijk niet en dat begint al meteen in tijdvak 1 en 2: waar blijven bijvoorbeeld de stedelijke culturen uit de oudheid? De Nederlandse geschiedenis heeft op dit punt slechts hunebedden en terpdorpen in de aanbieding. Ook buitengewoon boeiend, maar het is geen Babylon. De sectie realiseert zich dit en lost dit voor een deel op door bij voorbeeld in het havo-5 thema 'Van patriot tot Pim' ook de Atheense democratie op te nemen. Of het slim is de oriëntatiekennis over de laatste twee tijdvakken (de belangrijkste twee in Cito-termen) vooral via de thema's 'China' en 'Midden Oosten' aan te bieden, is ook de vraag. Want ook daar vereist het nogal wat kunst- en vliegwerk om alle bijbehorende kenmerkende aspecten erin kwijt te raken. Niet erg, zolang de stof via het schoolexamen wordt getoetst. Mocht dit in



ZERNIKE COLLEGE

Havo-4

- thema 1: De wording van de Verenigde Staten (ca. 1750 – ca. 2000)
(kenmerkende aspecten: 18-23-25-27-29-30-32-35-39)
- thema 2: Industriële Revolutie (ca. 1750 – ca. 1900)
(kenmerkende aspecten: 13-18-25-26-27-30-31-32-33-34-35-36)
- thema 3: Het ontstaan van (het huidige) Nederland (ca. 1500 – ca. 2000)
(verplichte thema 'Wording' en 12-13-14-17-18-19-21-22-23-24-25-27-30-31-32-33-34-35- 47-48-49 van de kenmerkende aspecten:)
- thema 4: Internationale betrekkingen in de twintigste eeuw (ca. 1880 – ca. 1990)
(kenmerkende aspecten: 36-37-38-39-40-41-43-44-45-46-47)
- project 'Andere Tijden en Culturen', i.s.m. literatuurgeschiedenis, kunstgeschiedenis en muziekgeschiedenis een product maken waarin alle tijdvakken met hun kenmerkende aspecten op aantrekkelijke en overzichtelijke wijze worden gepresenteerd (denk aan: (virtueel) plakboek, powerpoint, tijdbalk met uitleg en illustraties etc.).

Havo-5

- schoolthema, bijvoorbeeld: Van Kind tot Burger (kan jaarlijks wisselen)
- examenthema 1
- examenthema 2

Aantal uren geschiedenis op het Zernike College:

- in Havo-4: 2
- in Havo-5: 2

Lengte: 60 minuten

de toekomst veranderen en zou oriëntatiekennis centraal getoetst gaan worden, dan zal deze sectie het programma waarschijnlijk moeten omgooien. Een acuut probleem vormt mogelijk wel het thema 'Nederland in de Gouden Eeuw'. Het havo-4-publiek dat dit thema voorgeschoteld krijgt, doet een jaar later examen. Dan staan de volgende thema's op het programma: 'Ten Oorlog!' en 'Nederland in de Gouden Eeuw'...

'Geschiedenis in Thema en Taak'

Model 3: Oriëntatiekennis via thema's en via een project
Op het Zernike College vormt het belangrijkste probleem het aantal lessen. De sectie heeft momenteel in havo-4 één wekelijks uur en in havo-5 twee. De 'uitbreiding'

die haar ten deel zal vallen behelst één uur erbij in havo-4. Een aparte behandeling van de oriëntatiekennis en daarnaast nog de behandeling van thema's acht men hier op basis van de toebedeelde onderwijstijd niet haalbaar. Zelfs de behandeling van alleen de oriëntatiekennis in havo-4 zit er niet in, als je tenminste niet wilt vervallen in het opdreunen van jaartallen en rijtjes. De school reserveert zo weinig contacttijd per vak omdat de lesuren 60 minuten duren en de school ook nogal wat projecturen heeft ingezet.

De sectie heeft dus een programma samengesteld dat rekening houdt met deze wensen van de school en wil een deel van de oriëntatiekennis uitsluitend via een project aan de orde stellen (de eerste vier tijdvakken). De overige zes tijdvakken wil de sectie zowel aan het project koppelen als aan thema's. Men hoopt zo ook nog wat herhaling in te bouwen. Het programma van havo-4 bestaat dan uit een themadeel en een projectdeel, in havo-5 wordt uitsluitend via thema's gewerkt. Voor het project, met als voorlopige werktitel 'Andere tijden en culturen' wil de sectie gaan samenwerken met Nederlands, waar voor de havo vanaf 2007 literatuurgeschiedenis weer op het programma staat, met CKV-kunstgeschiedenis en voor wat betreft de muziekstromingen met muziek.

Bij de beschouwing van het programma blijken bepaalde kenmerkende aspecten vaak aan bod te komen en andere hoogst zelden. In jaar 4 zien we vaak de aspecten rond de thema's 'Verlichting' en 'Democratisering' voorbij komen, direct gevolgd door die rond het thema 'Industrialisatie' en 'Democratisering' (27 t/m 35). De aspecten uit de vroegmoderne tijd, die vaak in samenhang met de Nederlandse Opstand worden besproken (12 t/m 24), komen één keer voor, evenals de aspecten uit de twintigste eeuw (36 t/m 49). Het kan zijn dat sommige daarvan in jaar 5 nog een keer aan de orde komen, maar dat hangt ook af van de examenthema's van dat jaar. Van de moderne geschiedenis komt helemaal niet aan de orde: de Duitse bezetting van Nederland. Dit - mogelijk genoegzaam bekende onderwerp - moet samen met de aspecten uit de eerste drie tijdvakken natuurlijk wel door de leerlingen in het project worden verwerkt. Vanuit het lesprogramma ontvangen de leerlingen voor die onderwerpen weinig ondersteuning. Voor alle andere aspecten en tijdvakken geldt, dat deze zowel in de les als in het project aan de orde komen. Daardoor kan de zelfstandige verwerking van die aspecten in het project wel via klassikale uitleg worden ondersteund.

Wanneer we dezelfde exercitie zouden uitvoeren voor de huidige examenthema's, valt nog iets op. Van de 49 kenmerkende aspecten zitten er een heleboel in het onderwerp 'Van Kind tot Burger' en in 'Nederland en Nederlands-Indië'. Deze onderwerpen blijven dus ook in de toekomst geschikt als thema. Het examenonderwerp

'Ten Oorlog' heeft op dit punt echter zeer weinig te bieden. Dat zal dus wel een kwestie van 'twee jaar draaien en afvoeren' worden. Jammer. (Wel hebben we allemaal natuurlijk 'Vietnam' nog in de kast liggen...).

Tot slot

Vroeger heette het geschiedenisboekje voor de lagere school *Van hunebed tot heden*, dat in het voortgezet onderwijs werd opgevolgd door *Fasen en Facetten*, *Mensen en Machten* of *Geschiedenis in thema en taak*. Maar met de vernieuwingen van de jaren tachtig veranderde dit. Leerlingen moesten *Vragen aan de Geschiedenis* stellen en kregen daardoor hopelijk een *Kijk op de Tijd*. Maar ondanks een *Sprekend Verleden* beklifde de historische kennis onvoldoende, ondanks *Memo* viel het memoriseren van historische kennis tegen. *Toen voor (en) Straks* werden door elkaar gehaald. Thematisch onderwijs belemmerde de ontwikkeling van chronologisch overzicht en historisch besef. We gaan het nu dus weer anders doen, *Anders en Beter*. De kopjes boven de in dit artikel beschreven modellen, suggereren alsof wij teruggaan in de tijd. Terug naar ouderwets onderwijs. Maar is dit werkelijk zo? Gaan we het met het programma-De Rooy weer hebben over *Mensen en Machten* en doen we dat in een overzicht van *Hunebed tot Heden*, met nadrukkelijke aandacht voor de *vaderlandsche* geschiedenis? Dat valt nog te bezien. We hebben natuurlijk wel het een en ander geleerd van het 'studiehuis'. We weten dat, mits binnen heldere kaders, zelfwerkzaamheid en projectonderwijs hele aardige resultaten kunnen opleveren. Die kennis en ervaring komen van pas: tijdvakken en kenmerkende aspecten kunnen we inzetten als inhoudelijke kaders, maar ook de studiehuis-ervaring, als het gaat om didactiek. Laat leerlingen leuke dingen doen met die oriëntatiekennis! Juist nu het examen nog bestaat uit thema's. De kaders kunnen soms wel wat duidelijker. Niet alle kenmerkende aspecten geven voldoende houvast, zoals de mededeling dat beide wereldoorlogen moeten worden gekend (aspect 40). Dit constateerde het evaluatierapport van het pilotproject ook al, en daar wordt nu (hopelijk) aan gewerkt. We staan voor een uitdaging, maar wel een aangename. We kunnen de oriëntatiekennis onderwijzen en toetsen op een manier die is toegesneden op onze eigen schoolsituatie. Dat deze kennis niet heel specifiek omschreven is, vormt bij een schoolexamen geen probleem. Het centraal examen gaat nog steeds over twee heel duidelijk omschreven thema's. In de toekomst zou dat voor havo misschien ook één thema kunnen zijn, aangevuld met kennis van de tijdvakken die daarbij horen. Hoe dan ook, de overgangsregeling biedt ruimte om ons onderwijs zó in te richten dat we havo-leerlingen nu 'the best of both worlds' kunnen bieden. Laten we hopen dat het kabinet de wijsheid kan opbrengen om dit zo te laten.

En wat dan?

EEN THEATERPRODUCTIE DOOR LEERLINGEN OVER SREBRENICA

Het Internationale Gerechtshof in Den Haag heeft officieel vastgesteld dat de massamoord die in juli 1995 in Srebrenica plaatsvond, genocide was. Wij wisten dat al lang. Wij: het team van *En wat dan? Overleven na genocide*.

Vijf leerlingen uit 6-vwo van de Openbare Regionale Schoolgemeenschap (ORS) Lek en Linge te Culemborg werken aan een theaterproductie in het kader van hun eindexamen, als profielwerkstuk. Kern van het stuk is een dialoog tussen een moslimvrouw uit Srebrenica en een overlevende van Auschwitz. Het idee voor deze theaterproductie kwam van Marco Baars, geschiedenisdocent. Marco: 'Het was een bijzondere samenloop van omstandigheden. Ik wilde al jaren iets met het boek *Is dit een mens?* dat Primo Levi schreef over zijn verblijf in Auschwitz. Zou dit iets voor Alma Ibrahimovic zijn, vroeg ik me af. Ik kende haar van de schooltoneelclub. Een week nadat ik haar het boek gaf, verscheen het boek *Vrouwen van Srebrenica* van Alok van Loon. Ook dat boek kreeg

ze. Het gegeven, een fictieve ontmoeting tussen twee overlevenden van volkerenmoord, kreeg gestalte. Daarna ging het snel.'

Tranen

Alma is een van de vijf leerlingen die aan het project werken. Ze speelt de hoofdrol in het stuk; de moslimvrouw uit Srebrenica. Alma komt uit Kozluk, een Bosnisch dorpje in de buurt van Srebrenica. In haar verslag schrijft ze: 'Ik ken de dikke tranen van deze vrouwen en hun verhalen. De treurige blik in hun ogen, afgewisseld met een "ach ja" en een diepe zucht. De kinderen die zij vasthouden. Maar ik ken ook hun grapjes en hun harde lach.... Zelf ben ik erg bang om over dit onderwerp te

Zie voor meer informatie over dit bijzondere project: www.enwatdan.nl

Collega's die met hun leerlingen (15+) de voorstelling willen bezoeken kunnen contact opnemen met Marco Baars: Baa@lekenlinge.nl, 0345-517371/06-23107405



Vlnr: Kees van der Zwaard, Eduard Schmidt, Marco Baars, Alma Ibrahimovic, Michel Kok, Willemijn van der Zwaard en Kitty Leuverink. Op de foto ontbreekt Mark van Dooren. De foto is genomen bij het vredespark, een park dat opgericht is ter herinnering aan de genocide van juli 1995.



praten, omdat ik er snel geëmotioneerd door raak. Dan lijkt het misschien alsof ik zielig ben, maar dat is absoluut niet het geval. Ik heb juist heel veel geluk gehad. Het zijn deze vrouwen die het zwaar hadden en hebben. Dit boek heeft me doen inzien, dat ik juist iets voor deze vrouwen kan betekenen door het er wél over te hebben.'

Bosnië

Het idee om de geschiedenisopdracht uit te werken tot een theaterproductie sprak Alma erg aan. Ze vertelt: 'Mijn betrokkenheid met Bosnië is altijd groot geweest. Ik wil altijd alles weten. Nu we het stuk aan het voorbereiden zijn, is die honger naar informatie alleen maar groter geworden. Door dit te spelen heb ik het gevoel dat ik iets doe. Ten eerste voor de vrouwen in Bosnië van wie ik er een had kunnen zijn als we niet waren gevlucht. Ik wil niet dat ze vergeten worden. Maar ik doe het ook voor mezelf, ik móet dit gewoon doen om een boodschap over te brengen. De voorbereidingen, die in januari 2006 zijn begonnen, gaan prima. Het zijn allemaal betrokken mensen die meewerken. Dat geeft je het besef dat je niet alleen staat. Daarom verwacht ik dat het stuk een groot succes gaat worden.'

Gevecht

De joodse man wordt gespeeld door Kees van der Zwaard, professioneel theatermaker. Ook hij is zeer gemotiveerd om aan het stuk te werken. 'Het gevecht tegen de hopeloosheid is het gevecht om mens te zijn. De hoop voor de humaniteit willen we nooit opgeven. Voor dat gevecht hebben we elkaar nodig. Daarom maken we *En wat dan?*' Zijn dochter Willemijn (16) heeft de derde prominente rol in de theaterproductie. Zij speelt op haar viool zelfgecomponeerde theaternmuziek.

De voorstelling zal opnieuw aandacht vragen voor de problematiek van overlevenden in het algemeen, en de vrouwen van Srebrenica in het bijzonder. Er worden 3000 bezoekers verwacht. De makers gaan ervan uit, dat de impact van de voorstelling nog groter zal zijn. Iedereen van vijftien jaar of ouder die geïnteresseerd is in de mens in oorlogstijd en de wederopbouw daarna, zal zich in deze voorstelling kunnen vinden.

Organisatie

Michel Kok houdt zich bezig met de fondsenwerving. Eduard Schmidt en Kitty Leuverink zijn verantwoordelijk voor de publiciteit en de organisatie van het stuk. Er moet veel geregeld worden: theaters benaderen, reclame maken, stukjes voor de krant schrijven. Toen het project nog in de kinderschoenen stond, was het vooral aanvragen van subsidies, zoals bij de Mondriaan Stichting en het Hivos. Een echte organisatorische uitdaging was de bijeenkomst op 7 maart. Op deze vooravond van de Internationale Vrouwendag heeft de groep aan 150

genodigden laten zien waar ze mee bezig was. Op het programma stond de aangrijpende documentaire *Nie-mand hilde, het verhaal van Kata Hotic*. Alok van Loon, oprichtster van de stichting Toekomst Overlevenden Srebrenica, trad op als gastspreker. De reacties waren bijzonder aanmoedigend en gaven het team een extra boost om door te gaan.

Motivatie

Mijn eigen motivatie voor dit profielwerkstuk komt voort uit de drang om iets te betekenen voor de vrouwen van Srebrenica. Afgelopen najaar is het hele team zes dagen in Bosnië-Herzegovina geweest. Deze mooie, maar confronterende reis stond in het teken van de genocide die in Bosnië heeft plaatsgevonden. De reis was bedoeld om zelf de impact van de massamoord te ervaren. Op het programma stonden onder andere een bezoek aan het identificatiecentrum, een vluchtelingenkamp en diverse ontmoetingen met vrouwen die de genocide hebben overleefd. Deze bezoeken hebben op mij een diepe indruk gemaakt. Het land probeert zich niet meer door de genocide te laten leiden, maar dit is niet gemakkelijk. De motivatie om nog harder aan de realisatie van deze theaterproductie te gaan werken is na deze studiereis enorm gegroeid.

Iedereen is dan ook vol goede moed bezig met de laatste, maar niet geringe, stappen van dit project. De première vindt op 14 juni 2007 plaats in Culemborg. Na deze voorstelling volgt een tournee door het land; onder andere op Oerol en in Westerbork. De laatste voorstelling is op 11 juli in Nationaal Monument Kamp Vught.



▽
Alma Ibrahimovic

ROB DE RUIJ



Lothar Machtan
**Der Kaisersohn
bei Hitler**

| Hoffmann und Campe |

LOTHAR MACHTAN

DER KAISERSOHN BEI HITLER

(Hoffmann und Campe: Hamburg 2006) 463 blz., € 30,-

Het nationaal-socialisme lijkt gedetailleerd in kaart gebracht. Toch is er op zijn minst één opvallende lacune. Een samenvattende studie over de adel en het nationaal-socialisme ontbreekt. Vult Lothar Machtan de lacune op?

Machtan onderzoekt aan de hand van één biografie, die van de vierde zoon van de laatste Duitse keizer, tot in detail hoe de oude elitaire wereld van erfelijke rang en status bezweek voor die mobilisering van één Volksgemeinschaft door Hitler. Machtan is het tegen-deel van een royalty verslaggever. In zijn levensverhaal van prins August ('Auwi') Wilhelm hoopt hij meer te weten te komen over dat andere veelbesproken individu, Hitler. Hét thema van Machtan is diens ongeëvenaarde meesterschap in het veroveren van de macht en de werving en manipulering van diegenen die hem daarbij behulpzaam konden zijn, de zogenaamde 'nuttige idioten'; Auwi speelde deze rol met veel overgave, en hij was beslist niet de enige. Machtan toont een wat onderbelicht gebleven aspect van de dictator. In zijn vriendschap met Auwi, gedurende de vier cruciale jaren van 1929 tot 1933, bleek Hitler in staat tot het spelen van de rol van empathische Seelenfreund: met engelengeduld luisterde hij naar diens misère en drukte het slachtoffer met tranen in de ogen aan de borst tot die graad van Vertrauensseligkeit was bereikt die alleen maar kon worden bezegeld met plechtige geloften van eeuwige trouw. De breuk en de diepte van de daaropvolgende desillusie van de prins doen iets bevroeden van de sterkte van deze verbintenis.

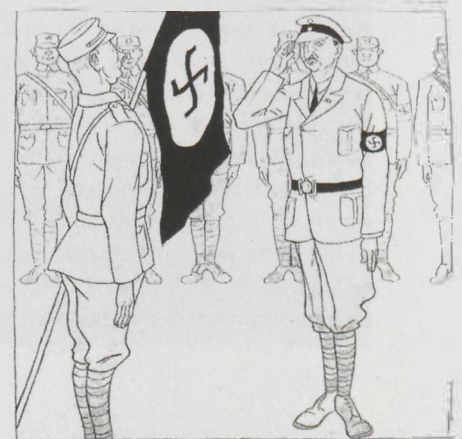
Een prins van den bloede

In het eerste deel laat Machtan overtuigend zien dat het isolement waarin Auwi zich al vanaf zijn kinderjaren bevond ertoe bijdroeg om in de SA een Ersatzfamilie te vinden. Een van de eerste foto's in het rijk geïllustreerde boek toont een jongeman in een uiterst bestudeerde pose, als uit de entourage van Oscar Wilde. Als hij niet als zoon van Wilhelm II was geboren, dan had hij wellicht in een solovoorstelling voor besloten publiek als Fredericus rex redevivus - een van zijn lievelingsrollen - of als kwijnende jongeling bezaaid met juwelen triomfen geoogst. Kostumering bleef een leven lang een van de lievelingsbezigheden van de prins. Uitstapjes naar andere tijden in steeds wisselende uitmonsteringen werden vereeuwigd, maar vormden slechts tijdelijke ontsnappingen aan een bestaan waarin vanaf de geboorte vrijwel alles vastlag. Des te treuriger dat hij in vrijwel alle rollen die hij in het officiële leven moest spelen zo jammerlijk mislukte. Als luitenant in de Eerste Wereldoorlog maakte hij niet bepaald een krijgshaftige indruk op de pers: 'volkomen onmilitair in zijn attitude, slungelachtige manier van lopen, decadent van top tot teen, kortom bij een prins van den bloede stel je je toch wat anders voor'.

Tussen burgers

Auwi's poging om als volontair wegwijis te worden in het bankiersvak mislukte jammerlijk. Zijn falen kon worden toegeschreven aan de serviliteit van zijn omgeving die een tijdgenoot deed opmerken: 'Leren doet hij niets, voor zijn omgeving blijft de prins nu eenmaal prins. Al flikflooiend probeert men zich geliefd te maken: met een onhandig soort vriendelijkheid deelt de jonge Hohenzollern zijn collega's eigenhandig gesigeneerde foto's uit en overlaadt het lagere personeel zoals loopjongens en portiers met sigaretten'.

Verlost van representatieve verplichtingen, bleek Auwi enig talent te bezitten op het decoratieve vlak. Op de praalwagen van het bloemencorso in 1925 stond een man in Thüringse boerenkledij die trots de eerste prijs in ontvangst nam voor de aankleding: August Wilhelm zelf. Ook in glossy magazines stond wel eens een artikeltje van zijn hand. Het was iets, maar niet veel. Ook



„Keine Sorge, Königtliche Hohenzollern, die Nationalsozialistische Arbeiterpartei hat mit dem Kaiserlichen Reich zu tun als Sie mit 'nem Arbeiter'“

in de liefde had hij weinig succes. Zijn echtgenote, prinses Alexandra, ging er met een eenvoudige kapitein vandoor. De sympathie ging aanvankelijk uit naar de bedrogen echtgenoot, maar de reactie van de lijfarts van Auwi's ouders bleek kenmerkend: de prinses was nu eenmaal gefixeerd op sterke Männlichkeit. Haar echtgenoot was echter 'ein fein gemachter Frisör oder Ladenschwengel', zeer vrouwelijk, met juwelen overladen. Homoseksualiteit was zo'n taboe dat ook homofobe uitingen als bovenstaande slechts op een uiterst omzwachtelde manier werden geformuleerd. Niettemin zullen zij voor de prins uiterst kwetsend zijn geweest. Er was voor hem kennelijk slechts één manier om althans iets van zijn reputatie bij zijn familieleden te herstellen. Hij nam de vlucht naar voren. In 1925 werd hij lid van de Stahlhelm, een rechtse belangenorganisatie van oudfrontsoldaten.

Chic uithangbord en meer

Verbaasd sloegen zijn familieleden de metamorfose gade: hij kreeg plezier in het marcheren, en richtte zich met zijn dweepzieke aard geheel en al op de politiek. De ruwe kanten in zijn omgeving nam hij voor lief. Van de Stahlhelm naar de NSDAP was slechts een kleine stap. Daar gaf Hitler hem al in 1929 volop gelegenheid zich ook op politiek gebied te uiten. 'Hartelijk dank' aldus Auwi op een kerstkaart uit 1929, gericht aan Julius Streicher, 'dat U mij de gelegenheid heeft geboden mij tot de nazi's te richten'. Diezelfde maand nog meldde hij zich als lid aan. Dankzij wat gesjoemel, door Hitler zelf goedgekeurd, kreeg hij het wel heel eervolle nummer 24. De stap van Stahlhelm naar SA had voor Auwi het feestelijk karakter van een erotische verkenningstocht, die hem bovendien in contact bracht met de lagere klassen die hij in zijn jeugd vooral vanaf het bordes had

gadegeslagen. Geen wonder dat hij er zich pudelwohl voelde. Die tocht liet zich bovendien uitstekend combineren met een stormloop op de Republiek van Weimar, die hem en zijn familie een aantal jaren tevoren van datzelfde bordes had verdreven.

Hoe was het mogelijk dat Hitler kennelijk geloofwaardig heeft kunnen poseren als opvolger van Frederik II en Bismarck? Juist omdat hij in staat bleek, aldus Machtan, leden van deze families, Bismarcken, Hindenburgs en Hohenzollerns aan zich te binden en politiek te bedrijven met de mythes waaraan deze illustere namen waren verbonden. Op zijn beurt deed Auwi als dank voor de herwonnen levensvreugde moeite om ook anderen uit hoogadellijke en vorstelijke kringen voor het nationaal-socialisme te interesseren. Met veel omzichtigheid werden dergelijke toenaderingspogingen geësceneerd. De echtgenote van Hermann Göring toonde zich hierin een ware meesteres, zoals in het geval van Philipp von Hessen, schoonzoon van de Italiaanse koning, die een van Hitlers grootste bewonderaars werd.

Auwi's finest hour was in 1933 aangebroken in de vorm van een ware triomftocht door Duitsland. 'Ovationeel applaus schalt hem tegemoet', aldus een verslag. 'De prins kan de uitgang nauwelijks bereiken, telkens houden tal van uitgestrekte armen hem tegen, telkens klinkt gejuich en gejubel.' Toch was hij meer dan een chic uithangbord, erop gericht Hitler ook in de hoogste kringen salonfähig te maken. In de herfst van 1933 was hij als lid van een zogenaamd SA-Gericht direkt betrokken bij de ondervraging van politieke tegenstanders. Eén van de zeer weinigen die het hebben kunnen navertellen, typeert Prinz August als wat opzij gezeten in een lederen clubfauteuil, die zich tot taak had gesteld zijn tegenstander vooral met verbaal ge-

weld te intimideren: 'reiss die Hacken zusammen, wenn Du mit mir sprichst, du Hund, kam es wütend aus dem prinzlichen Mund.'

Ten slotte

Na de oorlog bracht de prins twee jaar door in een Amerikaans interneringskamp. De laatste foto toont een uitgemergelde man in een krijtstreepkostuum waaraan ook een pochet niet ontbreekt. De levensloop van August Wilhelm ondersteunt de juistheid van wat historicus Joachim Fest heeft opgemerkt over de sociale basis van het nationaal-socialisme: als een spons zoog de beweging lieden op die elk in hun eigen maatschappelijke sfeer tot de randfiguren kunnen worden gerekend. Ook leden van hoge adel kenden hun zwarte schapen, al ligt het voor de hand te veronderstellen dat in deze exclusieve sferen waar de druk zich te conformeren ook nu nog zeer sterk is, het ook voor zwarte schapen relatief moeilijk moet zijn om over de dam te gaan. De prins was zich dan ook zeer bewust van zijn propagandistische betekenis. Toen hij na de Nacht van de Lange Messen in juni/juli 1934 de balans opmaakte en terecht constateerde dat zijn positie bij de Führer ernstig was ondermijnd, noteerde hij dan ook boos en verbitterd dat Hitler mede dank zij hem zoveel stemmen bij de bovenlaag had kunnen vergaren. Met een zuiver ornamentele rol wenste dus ook een zwart schaap geen genoeg te nemen.

Niettemin was Auwi's rol in 1934 uitgespeeld. De teleurstelling was groot, maar een kwaad woord over de Führer kwam niet over zijn lippen. Hoe kon het ook anders met een vader die zelf wel de allerlaatste was om zich bij de feiten neer te leggen. Ook de persoonlijke wederwaardigheden van de leden van deze kissebissende verbitterde megalomane clan hadden een politieke dimensie.



August Wilhelm van Pruisen (1887-1949)

EEN BEZOEK AAN THE AMSTERDAM DUNGEON

Historische attractie of goedkoop vermaak?

Vorig jaar hebben de vaksecties geschiedenis de schoolbrochure van the Amsterdam Dungeon ontvangen: 'Herleef de huiveringwekkende historie!' Voor het geval de lezer niet direct enthousiast werd bij de aanblik van een groepje jongeren in een soort achtbaan met wat *gothic* types op de achtergrond, had de folder nog wat extra argumenten om hem geïnteresseerd te krijgen. Onder het kopje 'Waarom zou u met uw klas een bezoek brengen aan the Amsterdam Dungeon?' werden geschiedenisdocenten gelokt met de volgende voordelen: 'Het verleden weer tot leven gebracht' en

'promoot actief leren'. Nicole de Klerk, marketing manager van the Amsterdam Dungeon, meldde ons dat er in 2006 zo'n 20.000 scholieren uit het voortgezet onderwijs op bezoek kwamen, die het pand meer dan tevreden verlieten. Docenten zouden erg positief zijn over de historische context en de motiverende interactie die plaatsvindt. De leerlingen genieten vooral van de combinatie van educatie en entertainment, ofwel *edutainment*.

Schandpaal

Na lang aarzelen zette ik mijn aversie tegen *fun*-activiteiten aan de kant en ging op onderzoek naar deze nieuwe historische attractie. Het testpanel, bestaande uit drie derdeklassers en twee docenten van het Alkmaarse Petrus Canisius College, verzamelde moed en betrad het sinistere pand aan het Rokin. Voordat we het wisten, kregen we een opdracht van medewerkers van the Dungeon: 'Jullie gaan hier staan, u, de oudste van het stel, doet uw hoofd in de schandpaal, jullie houden de bijl vast en nu allemaal heel hard schreeuwen!' en hup, daar werd de foto gemaakt die we aan het eind van de voorstelling konden kopen. De eerste kennismaking met dit commerciële bedrijf: het lijkt geen twijfel wie er de touwtjes in handen heeft!

Meejoelen

Al vanaf de entree werden we getraakteerd op huiveringwekkende kreten en angstaanjagend

gehuil. Deze geluiden bleven ons het volgende uur achtervolgen, ongeacht waar we ons bevonden. We kwamen in de handen van een acteur die ons meenam door duistere gangen en schemerige kamertjes, alwaar hij ons vrolijk toeflakte en afbekte, waardoor de toon meteen werd gezet. Omdat ook veel toeristen afkomen op deze attractie, werd onze groep voortdurend in het Engels en Nederlands aangesproken. Iedereen lachte wat ongemakkelijk, gehoorzaamde vervolgens braaf en was overgeleverd aan de acteurs die in verschillende ruimten op ons wachtten. We werden toeschouwers en spelers in historische toneelstukjes over oud-Amsterdam. Bij elk thema was een voorkamer met historische informatie op tekstborden en sfeerbeelden in de vorm van videoprojecties, etalages met voorwerpen of levensechte poppen. Hier werd de historische context aangeboden, maar er was weinig leestijd (en weinig licht) en de meeste bezoekers konden niet wachten tot de actie zou beginnen. Achtereenvolgens kwamen we terecht in een kamer waar gevangenen werden ondervraagd met behulp van een uitgebreid assortiment martelwerktuigen. Jelle, één van de leerlingen, werd als proefkonijn gebruikt om de werking van de apparatuur op te demonstreren. Met grappen en grollen werd de groep geïnformeerd over de pijnlijke effecten van zo'n gruwelijke ondervraging. Het gejammer en gehuil was ook hier natuurlijk niet van de lucht.

Huub Oattes is docent geschiedenis en oud-, Kleio-redacteur.





Op naar de Bloedraad, alwaar wij vanwege onze verkeerde geloofs-overtuiging werden verketterd en veroordeeld tot de meest vreselijke straffen. Ook hier weer een combinatie van grappig bedoelde beledigingen en angstaanjagende bedreigingen. De uitnodiging om mee te joelen bij het uitspreken van de vonnissen viel in goede aarde. In het duistere spiegel-labyrint raakte iedereen al snel gedesoriënteerd en botste tegen de spiegels aan. Af en toe zwaaide een (spiegel)deur open en dook er onverwacht een spookachtige monniksfiguur achter je op. Brrrr!

Plastisch

In de kroeg van de VOC werd je ziel gestolen door de achterbakse bardame die je probeerde te strikken voor een leuke reis naar de Oost. Toen we de kroeg verlieten, kwamen we terecht op het achterdek van een driemaster die op het punt stond de aanval te openen op een concurrent. Met veel kanongebulder, deinende beelden en videoprojecties van een kapitein die ons aanspoorde tot de strijd. Dat leverde natuurlijk veel slachtoffers op. Achter de volgende deur werden we dan ook opgewacht door de scheepsarts. Hij keurde iedereen en zag al gauw dat de gasten heel wat enge ziekten onder de leden hadden: scheurbuik en tyfus was nog wel het minste. De arts gaf een plastische demonstratie van zijn bloederige bestaan en de pijnlijke behandelingen die zijn

patiënten moesten doorstaan. Amputaties met een kapzaag zonder verdoving: het geschreeuw en gehuil was weer doordringend aanwezig, net als het rondspuitende bloed. Al griezelend (of niet) liepen we door spookachtige gangen naar de afdeling waar de pest was uitgebroken. Behalve een correcte uitleg over de ziekte, ook hier weer veel gejammer over deze massamoordenaar en indrukwekkende bloedspugende pestpoppen in diorama's en projecties. Bijna lam geslagen door zoveel ellende was er nog een laatste sensatie: Magere Hein die op ons wachtte. Een korte heftige rit naar de hel in een miniachtbaan. Hoe dat precies verliep zult u zelf moeten ervaren. Tot slot liep het traject langs de souvenirwinkel waar foto's (van de entree en de rit in de achtbaan) en andere Dungeon-prullaria verkocht werden. Kassa!

Dorpsgek

En het testpanel? De meningen waren verdeeld: de leerlingen vonden het 'ranzig' en spannend en dus prachtig. De docenten toonden zich gereserveerder. Mijn jongere collega stelde het zo: Leerlingen van tegenwoordig willen geëntert worden: snel vermaak en dan weer iets anders. Zo bezien biedt the Dungeon een perfecte afwisseling en een spanningsopbouw die leerlingen absoluut geïnteresseerd houdt. Een groot minpunt is de entreprijs: pittig voor een stukje vermaak met een vleugje historie! Daar staat tegenover dat

The Amsterdam Dungeon
Rokin 78
1012 KW Amsterdam
Tel. +31-(0)20-530.85.30
www.theamsterdamdungeon.nl

Prijzen:

Volwassenen € 18,50
Kinderen € 13,50

Schooltarieven:

€ 9 per leerling, leraar gratis.
Min 1 leraar verplicht bij 10 leerlingen.

Combicketets:

Dungeon/Lovers € 10 per leerling (dungeon incl. 1 uur rondvaart)
Dungeon/Lovers/Nemo € 15 per leerling

Normale openingstijden:

12.00 - 17.00 (laatste toegang)

Speciaal voor scholen:

10.30 - 18.00 zonder extra kosten!

the Amsterdam Dungeon

de decors er mooi uitzien en de acteurs goed in hun rol blijven. Toch bleef bij mij de gedachte rondspoken dat de acteurs waarschijnlijk als dorpsgek zouden worden bestempeld of op de brandstapel zouden belanden als zij zich in de tijd die zij naspeelden hetzelfde gedragen zouden hebben, maar goed ...

Ik kon de attractie niet erg waarderen. Waarom niet? Ik stoorde me aan de eenzijdige benadering van geschiedenis als decor voor het oproepen van griezelsensaties: het voortdurende gekrijs en het niet aflatende geroep over moord en dood, gruwelijke pijn en het rondspattende bloed. Maar in tegenstelling tot de leerlingen ben ik niet opgegroeid met het populaire griezelgenre in de jeugdliteratuur en heb ik helemaal niets met griezelseries of horrorfilms. Als we dan toch gaan toneelspelen en re-enacten, geef mij dan maar het Archeon. Daar voel ik me veel meer thuis. Maar dat is natuurlijk geen eerlijke vergelijking. Beide instellingen streven uiteenlopende doelen na.

Tevreden

The Amsterdam Dungeon is een professionele (en commerciële) instelling, die met behulp van het fraai ingerichte gebouw, mooie special effects en levendige acteurs de meeste mensen weet te boeien en te betrekken bij de verschillende onderdelen. Ik zag vooral tevreden gezichten in onze groep van mensen die zich vermaakt hadden, maar of ze na het bezoek een beter historisch beeld hebben van het leven in het zeventiende-eeuwse Amsterdam?

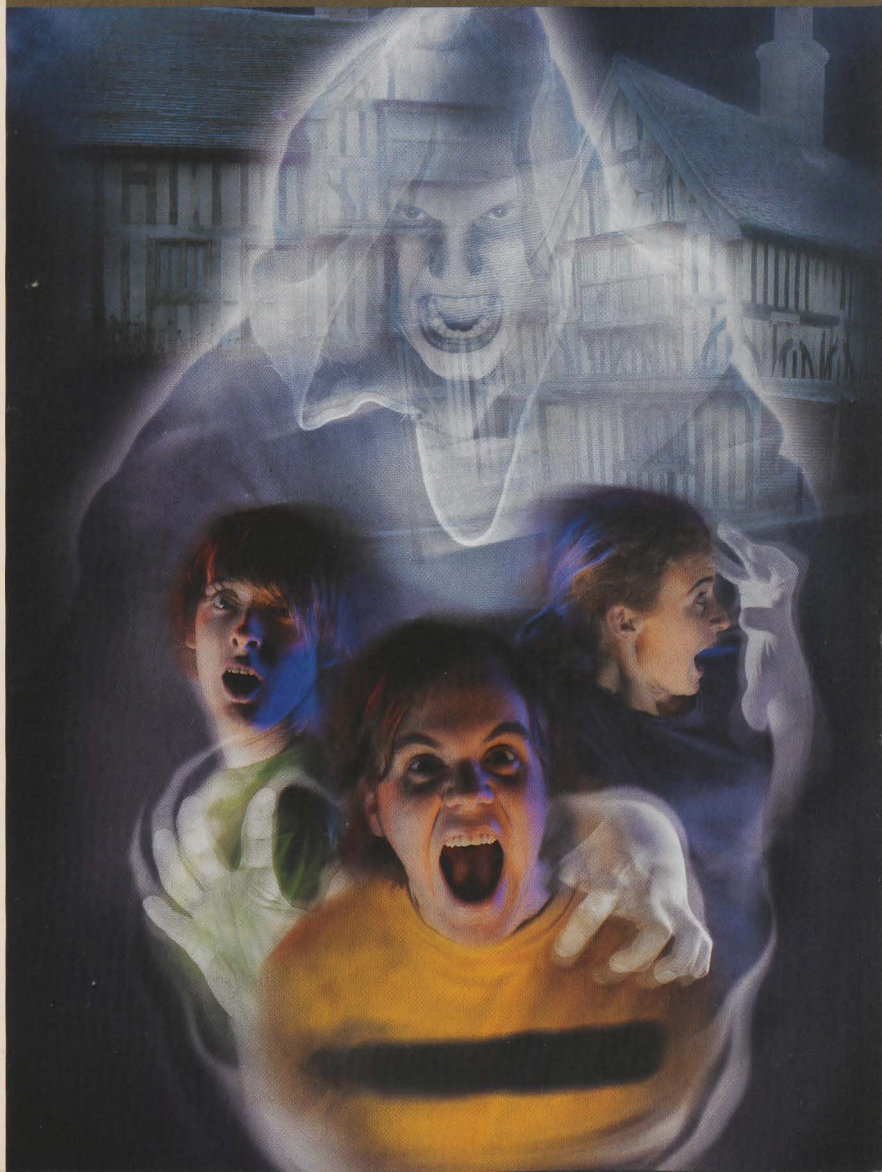
Ik wil er geen twijfel over laten bestaan: uw leerlingen (uit de onderbouw) zullen het een geweldig spannende ervaring vinden. U zult wellicht iets minder enthousiast zijn als u veel waarde hecht aan het historische aspect. Afhankelijk van het doel van uw bezoek zal de waardering hoger of lager uitvallen- maar historisch verantwoord, nou nee, dat niet. Maar dat weten ze bij The Dungeon zelf ook wel. Ze spreken daar dan ook van 'een attractie met een educatief tintje'. Als uw belangstelling uitgaat naar het Amsterdam uit vroeger tijden, kies dan voor het Amsterdams Historisch museum. Maar als de leerlingen mogen kiezen...

LEERLINGEN AAN HET WOORD:

Sanne (14): 'Zelf heb ik heel veel geleerd van dit bezoek. Met geschiedenis op school leer je vooral data maar weet je niet hoe het echt was in die tijd. In the Dungeon leer je het zien vanuit een perspectief dat je niet uit de boeken kunt halen. En die kamer met de pest die was ècht ranzig! Een leuke ervaring en een aanrader.'

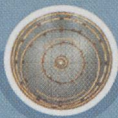
Jelle (14): 'Het was gaaf. Ik werd er verschillende keren tussenuit gevestigd om proefkonijn te zijn. In de martelkamer werd ik in een stoel vastgesnoerd met ijzeren banden terwijl de gemaskerde beul met allerlei griezelige tangen op me afkwam en voordeed wat hij er allemaal mee zou kunnen doen. Gelukkig deed hij 't niet, want anders...Later werd ik ook nog beschuldigd van hekserij omdat ik uit Alkmaar kwam: iedereen moest joelen en juichen toen ik ter dood werd veroordeeld.'

Lisa (14): 'Ik vond het leuk en leerzaam. Dat spookachtige gebouw waarin je leuk werd rondgeleid. Het was af en toe echt wel eng omdat het zo echt leek. Het was ook goed voor je Engels want dat hoorde je ook de hele tijd. En dan die onverwachte miniachtbaan aan het eind, die maakt het helemaal af!'





1800



1700



STEFAN BOOM

De chronische canonitis van Frits van Oostrom

VERSLAG VAN EEN CANONDEBAT

Op 16 februari werd in de Koninklijke Bibliotheek in Den Haag onder auspiciën van het KNHG een discussie georganiseerd over het rapport van de commissie Van Oostrom. Korte inleidingen werden verzorgd door 'vijf deskundigen uit de wereld van de neerlandistiek, de geschiedenis en de aardrijkskunde, die elk sterk betrokken zijn bij wetenschap en onderwijs.' Na deze inleidingen zou de discussie kunnen losbarsten. Kleio was er bij.

De literaire canon

De eerste inleiding werd uitgesproken door Marita Mathijssen, hoogleraar moderne Nederlandse letterkunde aan de UvA. Haar standpunt over de wenselijkheid van een canon was zeer duidelijk. Je moet het met het opvoeden van je kinderen vergelijken, vond ze. Met hen ga je ook niet in discussie of ze al of niet een bruine boterham willen of een schone onderbroek aantrekken. Je legt dat op. Zo moeten docenten de leerlingen ook de canon door de strot duwen. Juist literatuurdocenten horen lijstjes voor te schrijven. Het is ergerlijk dat zoveel docenten dat niet meer doen. Want als zij wel lijstjes verplichte literatuur opgeven krijgen zij leerlingen als 'canonlijsters die mooie deuntjes fluiten'. Overigens kon zij putten uit eigen ervaring als het ging om de samenstelling van een canon, in haar geval van de 100 literaire werken die in die canon zouden moeten worden opgenomen. Dat begon als kwartetten, liep over in monopoly, en eindigde maar al te makkelijk in mens erger je niet. Over 95% van de titels waren de deskundigen het wel eens, maar het restant werd onderwerp van een heftige meningenstrijd. Bij literatuur gaat het daarbij ook om esthetische argumenten, een boek kan ook belangrijk zijn door de schoonheid van de taal, maar dat is natuurlijk een zeer persoonlijk criterium. De paradox van cultuurbehoud is, dat, om het verleden zo goed mogelijk te kunnen behouden, er veel weggegooid moet worden. Maar dat wat overblijft vormt dan wel een canon die geleerd moet worden; pas dan kan de

canon dienen als verkeersreglement voor het culturele verkeer. Het is jammer dat de Nederlandse klassieken (Vondel bijvoorbeeld) nu zo weinig gelezen worden. Ze zouden best hertaald mogen worden in een moderne vorm. Een oorzaak voor de ontoegankelijkheid is volgens Mathijssen de stroom spellingswijzigingen die we hebben gehad. Dat moet dus maar eens ophouden.

De geografische canon

Tweede spreker, met een prachtige power-point presentatie, was Joop van der Schee, bijzonder hoogleraar Onderwijsgeografie, de leerstoel van het KNAG aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Het eerste venster in de Van Oostrom opzet sprak hem al direct sterk aan: de hunebedden. Niet zozeer vanwege de cultuur van de bouwers, maar door de vragen die het opriep; waar komen die stenen vandaan? Ander onderdelen van de canon gaven voor hem voldoende invalshoeken voor aardrijkskundige benaderingen. De ondertitels van de vensters spraken hem vaak meer aan dan de vensters zelf. De dreiging van het water (bij de watersnood), de eindige schat (bij de gasbel) en de poort naar de wereld (bij de haven van Rotterdam) zijn zonder moeite in te vullen met geografische leerstof. De relatie met het heden en de onderliggende processen van dit soort verschijnselen werden door hem sterk benadrukt. Een aanvullende eigen geografische canon leek hem niet nodig, een verademing in alle canonzucht. Een geografische canon zou ook een internationale canon zijn, en dat wordt erg ingewikkeld. Wel bevatte

de voorgestelde canon wat te weinig aandacht voor regionale verschillen, de relatie mens- natuur zou beter uitgewerkt kunnen worden en er was te weinig aandacht voor veranderingsprocessen. De rol van het water, zeker gezien in het kader van de klimaatsverandering en het stijgen van de zeespiegel, zou best wat meer nadruk mogen krijgen. Maar: canon of geen canon, de rol van de docenten blijft van groot belang. Het is met de opleiding van die docenten echter buitengewoon droevig gesteld. De slechts vijftien uur aardrijkskunde op de pabo's kan natuurlijk nooit voldoende ondergrond bieden aan toekomstige groepleerkrachten in het basisonderwijs.

Het tijdvakkenkader

Volgens Piet de Rooy, voorzitter van de voormalige Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming en naamgever van het rapport van die commissie, smacht Van Oostrom naar tegenwerpingen en suggesties. En daar wilde hij wel voor zorgen. Ten eerste leken de vijftig vensters hem wat veel. Zeker voor een vmbo-leerling zou dit moeilijk allemaal te onthouden zijn. Daarnaast was er onvoldoende samenhang. Geen tijdvakkenkader, maar vijftig losse aardappelen in een zak. Weliswaar is elke aardappel even smake-lijk, maar ook inwisselbaar. Er zouden meer centrale vragen moeten worden gesteld, bijvoorbeeld: Hoe verdienen de mensen in dit gebied hun geld? Er moet meer geselecteerd worden wat de kenmerkende en waardevolle dingen zijn die we over willen dragen. Erbij zouden iconen moeten die aandacht vragen voor de eerste contacten met andere culturen. Van de vensters die er nu wel zijn zouden er ook een paar anders moeten, liever slavenhandel dan slavernij, liever de waterlinie dan de buitenhuizen en liever de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen dan Eise Eisinga. Maar dat heeft alles te maken met het verschil in benadering tussen het zoeken naar kenmerkende aspecten en de aanpak van Van Oostrom, die met de gekozen vensters perspectieven wil openen. Er is volgens de Rooy behoefte aan een canon, omdat we samen op zoek zijn naar een collectief nationaal besef. In de negentiende eeuw was de Gouden Eeuw daarvoor het geëigende kader, maar na 150 jaar is die vervangen door de Tweede Wereldoorlog. De nationale tijd wordt sindsdien ingedeeld in voor en na de oorlog. De politieke crises van de laatste jaren die veroorzaakt wordt door het weglekken van nationale bevoegdheden naar Brussel en de constatering dat de integratie mislukt is, maakt de behoefte aan een eenduidige canon nog sterker. De academische wereld moet zich drukker maken om het enthousiasmeren van docenten dan om een specifiek icoon, wat wel of niet, of verkeerd of onvolledig in de canon is opgenomen.

De paradox van de canon

Maria Grever, hoogleraar maatschappijgeschiedenis in Rotterdam, is een kritische beschouwer van het proces van canonisatie. In het canondebat heeft zij zich altijd beducht getoond voor een al te grote invloed van een overheid die lesstofinhouden wil voorschrijven en voor de eng nationalistische gevaren van de canon. Zij begon haar inleiding met een anekdote. In 1997, toen de discussie over het vak MMW een hoogtepunt bereikte, schreef zij mee aan een stuk waarin duidelijk werd gemaakt dat vakintegratie een degradatie zou inhouden van het vakleraarschap. In die discussie bleek dat standpunt overtuigend. MMW is een stille dood gestorven, de pressie om tot vakintegratie over te gaan niet. Al jarenlang staat het schoolvak geschiedenis onder druk. Deze canon kan docenten helpen aan goede argumenten om de inhoud van ons vak te behouden. Maar dan is het des te belangrijker de deskundigheid van leraren te blijven bewaken. Zonder deskundige leraren heb je niets aan de canon.

Desalniettemin zijn er wel kritische kanttekeningen te plaatsen bij deze canon. De criteria die zijn aangelegd om tot de keuze voor juist deze vensters te komen, zijn niet duidelijk gemaakt. De canon van Van Oostrom richt zich nu te veel op Nederland. Als het gaat om het overdragen van kennis zijn Europa en de wereld ook erg belangrijk. De canon mag niet dwingend worden opgelegd, omdat geschiedenis maar al te makkelijk misbruikt kan worden voor het creëren van vijandbeelden en omdat een permanente discussie nodig is over wat wij van belang vinden in de inhoud van het onderwijs.

De reactie van Van Oostrom

Met: 'Eigenlijk begin ik wat te lijden aan canose, ik kan het woord canon bijna niet meer horen, ik hoop maar dat het niet op een chronische canonitis zal uitdraaien' zet Van Oostrom de toon van zijn reactie welluidend in. De ontvangst van de canon heeft hem over het algemeen blij gestemd. Reden daarvoor was de aard van het stuk, het was geen huilerig rapport, maar het bood perspectief. De canon zelf bleek onvermoed krachtig. Het bleek de lotsverbondenheid te benadrukken, het was een bindend werkstuk. In het stuk is een aanvaardbare middenkoers gevaren tussen het 'alles open laten' en het 'alles op slot gooien'. Het is uiteindelijk een beperkt stuk geworden.

Veel reacties benadrukken de noodzaak om in een overvolle wereld aan te geven wat belangrijk is, welke hiërarchie er aangelegd moet worden in de veelheid van informatie die tot ieders beschikking staat.

De landing in de samenleving lijkt dus wel goed gegaan te zijn. Lastig is het om te voorspellen wat er in het onderwijs mee gaat gebeuren. Essentieel daarbij is, wat de regierol zal worden van het ministerie. Voor de



uiteindelijke kennisoverdracht die de canon beoogt, zal de beschikbaarheid van voldoende goed materiaal en de invulling door de schoolboeken van groot belang gaan worden.

De reacties van het veld

Na de inleidingen kon de zaal reageren. Zoals gebruikelijk bij dit soort bijeenkomsten, waren er in de zaal verschillende instellingen die zich met cultureel erfgoed bezighouden aanwezig. Zij wezen elk op hun eigen initiatieven om tot flankerende canons te komen. Het belang voor het onderwijs daarvan is lokaal en soms regionaal. Dat leidde wel tot de opmerking dat hiermee het gevaar van fragmentatie uiteraard erg groot is. Een canon die nationaal verbindend werkt, komt daarmee niet echt dichterbij. Vanuit de zaal werd ook nogmaals gewezen op de noodzaak iets te doen aan de houding van het management op veel instellingen (die zich

niets gelegen laten liggen aan vakinhouden), het geringe aantal uren vakinhoud op leraaropleidingen, het gemis van het Europese en wereldperspectief in deze canon. Volgens Piet de Rooy moest er nu stevig worden doorgezet: deze canon zou voor tien jaar moeten worden vastgesteld. Er zou dan niets meer aan mogen veranderen in die tien jaar, anders had het geen zin over een canon te spreken. Daarmee waren zijn panelgenoten het niet erg eens. Na een periode van vijf jaar zou, in onze snel veranderende samenleving, een herziening van deze canon niet mogen worden geblokkeerd.

Ten slotte

Kleio is tot nu toe bij drie grote debatten geweest over het rapport van de commissie Van Oostrom, in Utrecht, Amsterdam en Den Haag. Verslagen van die eerste twee bijeenkomsten zijn in Kleio 1 verschenen.

De toon van de opmerkingen in Utrecht werd gezet door de vinnige kritiek van de historici die hamerden op de gevaren van een strak door de overheid opgelegd canoniek keurslijf. Het meest positief op deze bijeenkomst was de reactie van geschiedenisdocent (en voorzitter van de VGN) Jan-Maarten de Wit, die aangaf de mogelijkheden die de canon voor zijn lessen bood wel te willen benutten.

In de bijeenkomst van de Boekmanstichting in Amsterdam kwamen geen geschiedenisdocenten aan het woord. De deelnemers aan het debat kwamen uit de erfgoed- en museale wereld. De canon werd in het algemeen enthousiast door hen ontvangen. Zij grepen de canon aan, om hun eigen instituten en musea voor het voetlicht te krijgen. Met opmerkelijke resultaten. Het Eise Eisinga museum in Franeker kan de toeloop nauwelijks aan. Een praktische link naar de scholen kwam nauwelijks ter sprake.

De laatste bijeenkomst in Den Haag was het meest evenwichtig in toon. Er werd kritiek geuit, maar die was eerder opbouwend dan afkrakend, de canon lijkt als instrument aanvaard. Toch blijft nog steeds onduidelijk wat het onderwijs kan doen met de canon. In de regelgeving worden de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten van de CHMV genoemd, de canon van Van Oostrom was nog niet verschenen toen die regelingen werden vastgesteld. We zien nu al dat in de nieuwste methoden die voor de tweede fase zijn verschenen de canon niet is verwerkt. En, zelfs nu de schoolboeken gratis worden, zal een nieuwe methode toch een flink aantal jaren gebruikt moeten worden. En daarmee een flink deel van de leerstofinhouden bepalen. Geschiedenisdocenten hebben hun mening in dit canon-debat nauwelijks naar voren gebracht. Dat is begrijpelijk, maar ook jammer. Nu is veel over hun hoofden heen besproken en worden regels en stofinhouden vastgelegd waar zij nauwelijks iets in te vertellen hebben gehad. En dat lijkt geen goede zaak.

De controversie voorbij

DE CANON ALS EPISCH VERHAAL

De canon is er. De reacties op die canon zijn er ook. Pedagoog Guido Everts werpt een kritische blik op een aantal van die reacties en plaatst de canon in een breder perspectief. Daarbij betreft hij zijn eerdere voorstellen om heldenverhalen te betrekken in het geschiedenisonderwijs. Bij het samenstellen van een canon kan het heldendicht of volksepos een bron van inspiratie zijn. Dit orale instrument kent een heel eigen democratische en kosmopolitische formule.

Is een canon het juiste antwoord op de tegenwoordig veel gestelde vragen over een verondersteld gebrek aan gedeelde historische kennis, en zo ja, hoe moet die canon er dan uitzien?

Deze vragen zijn behandeld door de historici Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman in hun essaybundel *Controverses rond de canon* (Assen, 2006). De bundel in zijn geheel is een aanwinst voor het canondebat. Hij betreft ons land bij de discussie die al decennialang wordt gevoerd in de Verenigde Staten, Engeland en Frankrijk. Heftige reacties van historici op de canon van de Commissie Van Oostrom (zoals Jan Blokkers 'apekool' in *NRC Handelsblad*) vinden in deze bundel een uitlaatklep op niveau. Met verve zijn zij het internationale debat aangegaan, zoals ook bleek uit het vorig jaar door hen georganiseerde congres *Beyond the Canon*.

Slecht geweten

De onderzoekers hebben duidelijk weerzin moeten overwinnen bij het formuleren van hun reacties op de canon. '[De historicus] wenst zich over het algemeen niet uit te leveren aan de grillen van de publieksgeschiedenis' lezen we op pagina 18.

Weerzin tegen publieksgeschiedenis is de historicus op het lijf geschreven. Denk aan Pierre Nora die een onderscheid maakt tussen *memoire* en *histoire* en aan David Lowenthal die *heritage* en *history* tegenover elkaar zet. Deze weerzin is de historicus als zodanig niet aan te rekenen. De afwezigheid bij het gevoerde debat daarover wel. Want nu het blijkt dat er sprake is van staatsbemoeienis en wellicht opgelegde ken-

nis in de canon, zijn wat hen betreft de rapen gaar.

De beroepsgelateerde huiver voor de gevaren van historische identificatiemodellen die aan kinderen worden opgedrongen, wordt gelukkig openhartig onder ogen gezien. 'De meeste historici [...] zien het als hun taak om aan [canonvorming] mee te werken. Opvallend is dat dit gebeurt met een slecht geweten. Er heerst grote angst voor *Beifall der falschen Seite*', aldus Ed Jonker (p. 11).

Zo vormt de bundel een scherpgetande waarschuwing tegen onbedachtzame omgang met 'publieksgeschiedenis'. In de inleiding wordt gesteld dat het maatschappelijke streven naar culturele continuïteit en historische inspiratie op zichzelf legitiem is maar dat vorige canondebatten wel wat onaantrekkelijke politieke gevolgen hebben gehad. Van Euro- en etnocentrisme in het algemeen en van de blikvernaauwing van een vaderlandse canon in het bijzonder, hebben historici hun buik vol. 'Als grootste gevaar [van nationale canons] wordt meestal dat van xenofobie en sociale uitsluiting gezien' (Jonker, p. 4). Met het aanvaarden van welke vaderlandse canon dan ook, gaat altijd het aanvaarden van een 'politiek-ideologische boodschap' gepaard. De impliciete of expliciete dwang die uitgaat van die boodschap werkt uitsluiting van en intolerantie tegenover bevolkingsgroepen en culturen in de hand. Aldus de aanname van onderzoekers.

Als buitenstaander met historische belangstelling voor de canon heb ik twee bezwaren tegen de bundel:

1 Het blijft vaag op welke canon men nu precies kritiek heeft. Hierdoor gaan gepostuleerde gevaren een

Dr. Guido Everts was leraar basisonderwijs. Hij schreef over onderwerpen als 'het pedagogische verhaal' en 'helden in het onderwijs'. Hij promoveerde aan de UU in de historische pedagogiek op het proefschrift *Clio's kerstening: Pedagogische literatuurkritiek van Plato tot Luther* (Budel 2005).



Zwijg, Willem, nu komen de verhalen over mij!

eigen leven leiden.

2 Het in de bundel gekozen perspectief is niet het meest profijtelijke.

Bezien we de nationale canon vanuit een breder perspectief en vergelijken we hem met de christelijke canon, dan heeft de laatste veel diepere sporen achtergelaten. Ook voor xenofobe teksten moeten we eerder bij de christelijke, en dan vooral de middel-eeuwse canon zijn dan bij de nationale.

Gevaren

Als een arts een patiënt afraadt iets te eten wat die patiënt lekker vindt, dan heeft die arts iets uit te leggen. Als de geschiedwetenschap een maatschappelijk belang, in dit geval de canon, afwijst, dan verdient dat een nadere verklaring. Aan zo'n gespecificeerde verklaring – om welke canon gaat het nu precies? – ontbreekt het in de bundel.

De dubbele probleemstelling die ten grondslag ligt aan het onderzoek is daarbij een storende factor van belang. De onderzoekers bevinden zich in een onbenijdenswaardige spagaat. Enerzijds is daar de maatschappelijke vraag naar de legitimiteit van de behoefte aan een canon, anderzijds de wetenschappelijke vraag naar de legitimiteit van een canon *an sich*. De eerste vraag wordt, tussen de regels door positief beantwoord. Jonker laat een canon toe 'op fluistersterkte', om zodoende 'geen nieuwe *culture wars* te stimuleren' (p. 27). Grever toont zich gereserveerd positief door te stellen dat 'het ontbreken van oriëntatiepunten in de tijd identificatieprocessen blokkeert [...] en de kansen op zelfinzicht belemmert' (p.49). De gezamenlijke auteurs nemen het standpunt in dat 'elementen van het collectieve geheugen [zoals tradities en klassieke kennis] noodzakelijk [zijn] voor het zelfbeeld en het voortbestaan van een gemeenschap' (p.112). Vanuit maatschappelijk perspectief is de canon dus een

acceptabel instituut. Vanuit de wetenschap echter is de canon een verwerpelijk instituut. En die laatste vraag houdt de auteurs het meest bezig. Zoals het historici betaamt, daar is op zichzelf niets mis mee.

De wetenschap stelt de maatschappij voor een probleem door zo uitdrukkelijk stelling te nemen tegen de canon. De spanning die hieruit ontstaat, kan in deze fase van het onderzoek nuttige vragen oproepen maar het heeft ook tot gevolg dat elke conclusie aan de lezer blijft. Zo wekt de bundel de indruk weinig problemen te zien in een canonloos onderwijs. Op het gebied van gedeelde historische kennis herken ik geen bezorgdheid. Het onderwijs wordt niet als gemankeerd gezien. Bij de suggesties die de auteurs ter vervanging aandragen, ontbreekt de noodzaak van een canon. Liever geen canon, zeker zolang niet duidelijk is wat de gevaren zijn, zo lijkt de redenering.

Het is onbevredigend dat het object van de canon zo vaag blijft. Het vergt niet alleen een elastisch voorstellingsvermogen van de lezer (als de behoefte aan een canon wel als legitiem wordt gezien maar de canon zelf niet), het verzoek om duidelijkheid over wat er wel en niet aan deugt, wordt des te dringender. Voor welke canon bestaat de meeste angst, voor welke teksten, titels of lijsten? Door onduidelijkheid daarover te laten bestaan, kunnen ideologieën *der falschen Seite* het onderwijs onnodig in gijzeling houden.

De behoefte aan een canon zal gediend zijn met waarschuwingen tegen naïviteit en het te vlug van stapel lopen. Tegelijkertijd echter verdienen de gevaren van *verondersteld* heroplevende ideologieën evenveel aandacht. Zijn het wel klassiek racistische ressentimenten die nieuwe buurten en partijen teisteren? Of ligt het probleem anders? Als ethnocentrisme buitensluiting van 'de wereld' uit de canon tot gevolg heeft,

De cultuurpedagogische discussie wordt in de bundel door Maria Grever aangestipt op p. 46, onder verwijzing naar het boek *De overheid als bovenmeester* (Baarn 1999), met Piet van der Ploeg en Henk Wagenaar geschreven door genoemde pedagogen.

Voor een één-op-één-koppeling van xenofobie aan nationalisme is overigens weinig steun te vinden in de literatuur, behalve in die m.b.t. de Nazi's. Zelfs in het indrukwekkende 'pamflet' tegen personificering in de geschiedenis, *Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie?* van Klaus Bergmann (Stuttgart 1972) wordt het nationalisme niet expliciet als boosdoener naar voren gehaald.

Zie mijn *Clio's kerstening. Pedagogische literatuurkriek van Plato tot Luther* (Budel 2005; gerecenseerd in *Kleio* van febr. j.l., pp. 48-49). Voorstellen voor een epische benadering van onderwijsleerinhouden deed ik eerder in 'Voors en tegens van een universeel leerverhaal' (VELON, 17, 1, 1995, 54-60).

De psalter, waarin de dreiging en vernietiging der 'goddelozen' een veel voorkomend thema is, vormde door de hele Middeleeuwen heen de basis van elke schoolloopbaan. Wie het eerste lees- en schrijfonderwijs had afgerond kende alle 150 psalmen uit het hoofd en werd daarom, toepasselijk, 'psalteratus' genoemd.

wordt dat terecht als kwaad gezien. Met recht houdt Stuurman een pleidooi voor kosmopolitisme en geeft Ribbens de factor 'multiculturaliteit' een plaats. Maar hoe lofwaardig is dit pleidooi als het gevolg is dat de eigen regionale of vaderlandse geschiedenis en het eigen historische zelfonderzoek ipso facto in een verdacht licht komen te staan? De vraag naar meer exactheid komt ook hier niet voor niets op. Het ongepreciseerde denken krijgt anders teveel armsglag. De Amerikaanse walging tegenover DWEM (*Dead White European Males*, zie Stuurman p. 62) is daar een voorbeeld van: een op haar beurt het Westen isolerende tendens. Etnocentrisme kan fout uitpakken, dat weten we maar al te goed, maar voorouderverering is niet een westers maar een universeel verschijnsel. Dat de das omdoen, is het kind met het badwater weggooien. Een samenleving wordt meer kosmopolitisch mét dan zonder geïnstitutionaliseerde DWEM. Op etnocentrische tendensen die alle canons, inclusief niet-westerse, aan-kleven is enkel wantrouwen niet het juiste antwoord.

Familiealbum

Toch neigt Kees Ribbens in die richting als hij schrijft dat geen enkel verleden exclusief toebehoort aan een bepaalde groep van erfgenamen (p.83). Een dergelijke groep zou volgens de auteur een 'bastion van uitsluiting' zijn. Op basis van de stelregel van Ribbens behoort een familiealbum al gauw tot de verdachte zaken. Wat betekenen nog woorden als familie, buurt, stad, land, taal, gewoonte, als je daar niet aan gehecht en in geworteld mag zijn? Ribbens' verdachtmaking is even weinig vruchtbaar als vermijdbaar. Het pedagogische monstroom van een onvermijdelijk identiteitsverlies wordt geboren door het structureel afwijzen van leerinhouden die dat verlies kunnen tegengaan. Dat is misschien acceptabel voor een volwassene of een elite maar voor een kind dat moet worden ingeleid in de wereld, is het dat niet. De (cultuur)pedagoog die een dergelijke inleiding vooropstelt bij de opvoeding, en opvoeding zelfs in die termen definieert, herkent daarin een groter gevaar dan in een canon die zich uitdrukkelijk voor correctie beschikbaar houdt.

Een betere strategie dan achterdocht, is te waken voor het concreet aanzetten tot haat of angst in canonieke teksten. En voorts vrij baan te geven aan initiatieven, al of niet vanuit de overheid, die een optimale participatie garanderen van het publiek. Zoals door het voeren van een cultuurpedagogische discussie, decennia geleden voorgesteld door de cultuurpedagogen Jan Dirk Imelman en Wilna Meijer (RUG).¹

Perspectief

Mijn tweede punt van kritiek vloeit uit het eerste voort. Zijn de waarschuwingen van de onderzoekers aan het juiste adres gericht? Is het nationalisme werkelijk

zo'n dwingende factor of verliezen we de bredere context van het Eurocentrisme uit het oog? Grever wijst op de natiestaten die specifieke verhalen creëerden om op grote schaal controle uit te oefenen op de opbouw van het collectieve geheugen (p.37). In hoeverre dat heeft geleid tot xenofobie, tot expliciete prediking van haat en angst, wordt niet duidelijk.² Volgens Jonkers ontbreekt het de nieuwe canon aan intrinsieke interesse in [religieuze] stromingen (p.25).

Volgens mij lijden de auteurs van de *Controverses* aan een soortgelijk euvel. De christologische dimensie van de canon(de)formatie blijft buiten schot. Toch zijn de wortels van het canonprobleem al te vinden in de oudheid en middeleeuwen.³ Het kan daarom geen kwaad méér context toe te laten in het debat en een grotere afstand te nemen in plaats en tijd. In die trant ook schrijft Siep Stuurman: 'Het wordt vaak betreurd dat het zo moeilijk is over kwesties [de canon aangaande] overeenstemming te bereiken. De Verlichting heeft de vaste interpretatiekaders van het christendom en de klassieke oudheid vernietigd. Wat er voor in de plaats is gekomen, is geen nieuw vast kader, maar een gefragmenteerd intellectueel landschap. De fragmentatie van onze cultuur is [...] een rechtstreeks gevolg van de Verlichting.' Keuzes voor een leerplan blijven, volgens hem daarom 'altijd contingent en voorlopig' (p. 63). Dat het zo moeilijk is overeenstemming te bereiken over kwesties aangaande de canon is een onvermijdelijk gevolg van het type intellectuele en morele cultuur waarin wij leven. Dat is iets wat men zich minder vaak realiseert!

Stuurmans redenering lijkt rekening te houden met de diepere collectieve geheugeninhouden die meespelen bij het nadenken over het verschijnsel canon. Maar nog steeds lijken ressentimenten uit voorgaande eeuwen ook hier makkelijk verwaarloosbaar. De Verlichting heeft het christendom immers niet zomaar vernietigd. Integendeel, zij is eruit voortgekomen en erdoor bepaald. Het betreft nog steeds, zeker wat het onderwijs aangaat, een christelijke Verlichting. Toch is dankzij de Verlichting wel degelijk vooruitgang geboekt



als het gaat om het weren van xenofobe teksten voor de jeugd.

Nuttige inrichtingen

Vergeleken met de duizendjarige psalterpedagogiek der middeleeuwen, met zijn religieuze dwangmatigheid en xenofobe vijandbeeld,⁴ spreekt uit de 'doctrine' van het negentiende-eeuwse nationalisme eerder een zakelijk en nuchter (maar vitaal) handelsbelang, in combinatie met een historisch verklaarbare religieuze rivaliteit. Een voorbeeld vormt *Het Nederlandsch A B Boek* uit 1823. Dit leerboek, opgedragen aan 'de Heere Prinse van Oranje', gold als een standaardtekst met status. De alfabetische rangschikking van canonieke onderwerpen betrof grotendeels het geschiedenisonderwijs, maar ook 'het nationaal karakter en nuttige inrichtingen, takken van bestaan en aardrijkskundige beschrijvingen'. Net als de vijftig vensters van de huidige canon, maar dan alfabetisch gerangschikt. De uitgever stelt klip en klaar hoe in dit boek over Vaderland en godsdienst gedacht moet worden (p. vi):

'[G]eeene kennis moet u, lieve Nederlandsche Jeugd, de Bijbel uitgezonderd, nader aan het hart liggen dan die van uw Vaderland; want zij onderwijst u in hetgeen wat uwe Voorvaderen al gedaan en geleden hebben, opdat hunne nakomelingen, en dus ook eenmaal gij, de dierbaarste van alle goederen zoudt bezitten, namelijk: vrijheid, om God naar zijn geweten te dienen, wijze wetten, bevrijding van buitenlandsche volken, en een billijk, naar den aard en de gezindheid der Natie wijselijk ingericht, Bestuur, vreemd van alle willekeurige overheersing.' Zeker is dat hier een nationale ideologie wordt voorgehouden, maar dan wel rationeel en nauwelijks dwingend. En niet aanzettend tot haat of onbestemde angsten.

Mede dankzij het succes van *Émile* van Rousseau en in ons land vooral dat van zijn school, de Filantropijnen,

stond de Verlichting een empirisch-liberaal pedagogisch klimaat voor. De wet op het openbaar onderwijs van 1806 verenigde idealen als religieuze verdraagzaamheid en culturele saamhorigheid. Door de staat verplichte leerinhouden waren - het lezen, schrijven en rekenen uitgezonderd - zeker geen schering en inslag, ook niet vóór het tijdperk van de verzuiling. Schoolboeken werden weliswaar verplicht gesteld (door Adriaan van den Ende) maar daar betrof het taalboekjes. In het beste geval heerste vrijblijvendheid, mits religie niet in het schoollokaal werd toegelaten, in het slechtste geval onverschilligheid. Zo zijn mij uit de afgelopen eeuwen geen canonieke leer- of leesboeken bekend die tot nationalisme aanzetten.⁵ Ondanks de nationale feesten en heldenvieringen die in de negentiende eeuw werden georchestreerd, waren er geen schoolboeken op dat gebied in algemeen gebruik.

Revisited

De auteurs van de *Controverses* menen zich te moeten weren tegen de gevaren van ethnocentrische historische canons. Zoals betoogd in het voorgaande wedden zij daarbij op het verkeerde paard. Terwijl door hen naar uiterste verfijning wordt gestreefd bij het denken in termen van pluralisme, waardoor ideeën van Herder, een der belangrijkste grondleggers daarvan, op zijn minst *revisited* zouden moeten worden (Jonker, p. 12), blijven diep in het collectieve geheugen verankerde aanzetten tot haat, alsmede de vooruitgang die sindsdien is geboekt, onaangeroerd. Reacties op het westerse christocentrisme, waarbij canonieke teksten aanwijsbaar xenofob zijn, lijken mij meer op hun plaats.

Vatten we het voorgaande samen, dan kan gesteld worden dat in het belang van de samenleving de gevaren van een canon moeten worden geconcretiseerd en dat als gevolg daarvan kan blijken dat oudere historische 'lagen' goeddeels verantwoordelijk zijn voor de gevreesde xenofobe reacties. Hierop voortbordurend kunnen we eens kijken hoe diepere wortels van de publieksgeschiedenis bij dit canondebat betrokken kunnen worden.

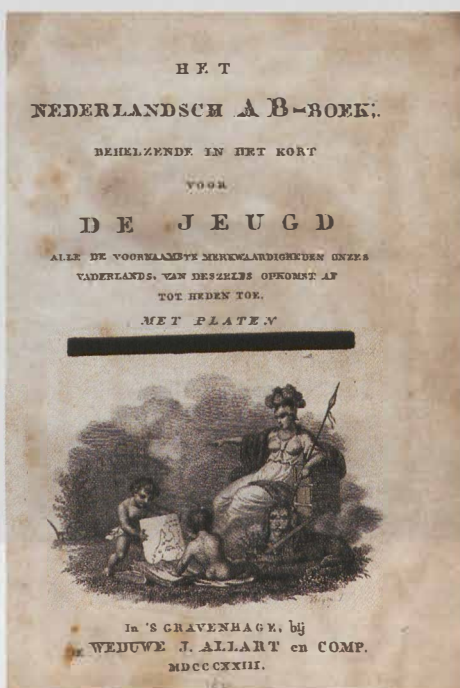
Epiek

De historische canon voelt zich slecht op zijn gemak in het domein van de historicus. Hij wil, het moet er nu maar uit, een verhaal zijn. Volgens Hayden White is het verhaal 'the greatest source of strength and renewal' van de geschiedwetenschap. Maar de wetenschap heeft, aldus White, het verhaal verdrongen.⁶ White wil terug naar de literaire wortels van zijn discipline.

Elke canon (maatstaf), of het nu een munt, een lengtemaat of een lijst met titels is, streeft naar universele geldigheid. Een canoniek verhaal is zowel synthetisch als totalitair, dus niet analytisch zoals de wetenschap. Hij wil het universele, het epos. Het epos wil de wereld niet onderzoeken maar omvatten.

Het prijs- en docentenboek *Keur van gedenkwaardige tafereelen uit de Noord- en Zuid-Nederlandsche geschiedenis* van Gerrit Engelberts Gerrits (Amsterdam 1825) is ook zo'n werk van canonieke allure geweest. Hoewel geworteld in heroïsche mythen en karaktereigenschappen van Batavieren vinden we hier evenmin aanzetten tot haat of angst.

'The historical text as a literary artifact' In R.H. Canary & H. Kozicki (eds.): *The writing of history: Literary form and historical understanding* (London 1978, p.62).



HET EPOS VOORBIJ, HOPELIJK

Guido Everts verwijt ons dat wij in de bundel **Controverses rond de canon** onvoldoende aan zouden geven wat nu precies de gevaren zijn van de nationale canons die wij met zoveel wantrouwen bejegenen. Mij dunkt, dat alle auteurs ruim voorbeelden geven van etnocentrisme en uitsluiting, zowel in culturele (opvoedings)praktijken als in politieke situaties. Vervolgens hebben wij tegen deze achtergrond onze bezwaren tegen het ontwerp van Van Oostrom c.s. ook tamelijk breed uitgemeten. Maar er kan natuurlijk altijd getwist worden over de gewenste mate van detaillering en precisie. De tweede kritiek is, dat we – uit een laat twintigste eeuwse reflex – de verkeerde tegenstander hebben gekozen. Niet het nationalisme is de grote boosdoener, maar de christologie. Die is 'indrukwekkender én xenofober dan de nationale'. En vooral ook ouder en duurzamer. Er wordt gerefereerd aan 'diepere collectieve geheugeninhouden' en aan een huiveringwekkende 'duizendjarige psalterpedagogiek'. Als ik het betoog goed begrijp, hebben de Verlichting en het 'nuchter-zakelijke' nationalisme van de negentiende eeuw geprobeerd hier verbetering in te brengen. Dat is niet gelukt, omdat 'oudere historische lagen' de huidige vormen van xenofobie blijven aansturen. Of het christendom erger is dan het nationalisme: wie zal het zeggen? Dat er naast de nationalistische uitsluiting ook gewaakt moet worden voor andere vormen van exclusivisme en haatdragendheid, dat kunnen we met elkaar eens zijn.

Wat me een beetje ongerust maakt, is de manier waarop de dieptestructuur van de christologie gepostuleerd wordt. Die wordt als wel erg onveranderlijk, coherent en stabiel voorgesteld. Is er één christelijke opvatting en praktijk? Zijn er geen onderlinge meningsverschillen? Geen veranderingen door de tijd heen?

Dat is nu juist het aardige aan kritische geschiedwetenschap: dat deze ontregelende vragen stelt naar heterogeniteit, voorlopigheid en veelzijdigheid van sociale en culturele verschijnselen. Dat soort vraagstellingen kan er toe bijdragen dat makkelijke stereotypen en mythisch essentialisme vermeden worden. En dat vervolgens de vraag gesteld wordt waar die versteende voorstellingen vandaan komen en welk doel ze dienen. De antwoorden voeren ons dan weg van onveranderlijke mythologie naar politieke en culturele opvattingen in het heden. Het **hic et nunc** raakt ook de historicus en pedagoog. Onze

canons worden hier en nu gemaakt, zoals Benedetto Croce al wist: alle geschiedenis is contemporaine geschiedenis.

Mijn gevoelens van onbehagen worden versterkt door het pleidooi voor epische geschiedenis, waarmee het artikel afsluit. Ik zie even af van het feit dat die arme Hayden White niet naar het verhaal 'verlangde', maar geschiedkundige verhalen juist wilde deconstrueren, zodat hun tijdgebondenheid en voorlopigheid zichtbaar werden. Daar had hij – bij alle postmodernistische overdrijving – overigens wel een punt.

Want wat doet een epos? Het zou 'het beste van een cultuur' vertegenwoordigen. Het is eigenlijk een canon in verhaalvorm, die de tand des tijds doorstaan heeft. Het epos zou uitgezeefd worden door orale traditie en vervolgens uitkristalliseren tot een stabiel volksepos, dat in sommige gevallen zelfs 'door millennia heen gedragen en vitaal gehouden' zou worden. Hier rijst weer het beeld op van een duurzame, onveranderlijke mondelinge en schriftelijke overlevering, die voeding geeft aan onwrikbare culturele tradities. Geen moderne antropoloog of historicus meer, die dit nog zal onderschrijven. Het gevolg van zo'n traditionele denkwijze is weer het zoeken naar – en dus het vinden van – onveranderlijke essenties van coherente beschavingen. Dat is helaas het materiaal waar **clashing civilizations** van gemaakt worden.

Het enige lichtpuntje is dan nog dat er concurrentie tussen verhalen mag bestaan. Maar dat mag maar heel even. Want we lezen vervolgens dat die verhalen onderworpen moeten worden aan een volksgerecht, dat uitspraak doet in de 'epiekwedstrijd'. Ik laat het waarschijnlijke resultaat van een dergelijke **idols**-verkiezing even daar. (Die over de grootste Nederlander aller tijden liep nog maar net goed af, na manipulatie van de inbel-lijnen.)

Mijn hoofdbezwaar is ook hier, dat de concurrentie zich afspeelt tussen gesloten verhalen, tussen coherente beelden, die elkaar uitsluiten. Een echte dialoog komt zo niet op gang, want dan moeten eerst die spannende, maar kritiekloze verhalen zelf gerelativeerd worden. Daarvoor is een kritisch apparaat nodig. Dat biedt de geschiedwetenschap en leerlingen hebben er recht op om dat in hun onderwijs aangeboden te krijgen. Was dat niet de cultuurpedagogiek van de Verlichting?

Ed Jonker

Maria Grever, Ed Jonker, Kees Ribbens en Siep Stuurman, *Controverses rond de canon* (Assen 2006), 128 p., 14,95 euro. ISBN 978 90 232 4284 0

In zijn *Die Kunst des Romans* typeert Thomas Mann 'het genius der epiek' als volgt:

*'Het is een geweldige en majesteitlijke geest, expansief, rijk van leven, wijd als de zee in zijn rollende monotonie, tegelijk groots en precies, zangrijk en moedig-nadenkend; hij wil niet het gedeelte, de episode, hij wil het geheel, de wereld met ontelbare episoden en onderdelen, waarbij hij, zichzelf vergetend, verwijlt, alsof het bij hem op elk afzonderlijk aankomt. Want hij heeft geen haast, hij heeft oneindige tijd, hij is de geest van het geduld, de trouw, de volharding, de traagheid, die dankzij liefde te genieten wordt, de geest van de betoverende verveling. Beginnen kan hij nauwelijks anders dan met het oerbegin van alle dingen, en eindigen kan hij sowieso niet, - voor hem geldt het woord van de dichter: 'Dat je niet eindigen kan maakt je groot'. Maar zijn grootheid is mild, rustig, vrolijk, wijs, - 'objectief'. Hij neemt afstand van de dingen, hij heeft afstand vanwege zijn natuur, hij zweeft daaroverheen en glimlacht naar beneden, hoezeer hij tegelijk de luisterenden als de lezenden in zich opneemt, inspint. De kunst der epiek is 'Apollinische' kunst, zoals de esthetische normering luidt; want Apollo, de overtreffende, is de god van de verte, de god van de afstand, de objectiviteit, de god der ironie. Objectiviteit is ironie, en de epische kunstgeest is de geest der ironie.'*¹⁰

Door een epische context als uitgangspunt te nemen voor een canon kunnen eventuele claims op de waarheid worden vervangen door waarschijnlijkheid en meerduidigheid. De keuze van canonieke onderwerpen en de daarbij horende uitleg worden getransponeerd naar het domein van de verbeelding. Daarbij hoeft geen verantwoording te worden afgelegd zoals bij een eindproduct van wetenschappelijke analyse. Bovendien zijn pedagogische belangen gediend bij de verbeelding. Denk aan de metaforische werking met zijn streven naar en suggereren van overzicht, inzichtelijkheid en samenhang, de sociale deelbaarheid van de vertelling en het collectief onthouden ervan over langere tijd.

Daarnaast bezit een canon in epische gedaante culturele tegenkrachten die hem in zijn totalitaire aspiraties belemmeren. In veel culturen wordt de concurrentie aangemoedigd tussen epische verhalen en dit wordt ritueel gegarandeerd door het houden van vertelwedstrijden. Versies van dezelfde verhalen worden tegen elkaar uitgespeeld. In de oudheid werden de Olympische Spelen jaarlijks beëindigd met een dichtercompetitie. Een

laatmiddeleeuwse en tot op de dag van vandaag in stand gehouden echo van dat ritueel, vinden we in het Zuid-Franse stadje Puy-en-Velay. Het jaarlijkse riddertoernooi werd ook daar afgesloten met een dichterwedstrijd.

Democratisch

Net als de canon wil het epos het beste van een cultuur vertegenwoordigen. Vanuit orale tradities doet hij dat met flexibele gereedschappen of 'formules'.⁷ De aanpassingsbereidheid van het epische vertelambacht is ons vreemd, met ons begrip van en gerichtheid op het boek met zijn autarkische auteursrecht. Overgezet in ons politieke jargon kan het volksepos met enig recht van spreken democratisch worden genoemd. De verteller kan geen macht uitoefenen, hij moet het zijn publiek voortdurend naar de zin maken. De wisselwerking tussen epos en publiek is onophoudelijk.

In het epos zijn hoofdrollen weggelegd voor koningen en helden. Volgens sommigen zou het genre daardoor een elitaire uitstraling hebben. Toch is dat conform de wensen van een volks publiek. Karel de Grote, Faust of Rembrandt zijn betere protagonisten dan meneer De Vries. Het gaat om de personificatie van gebeurtenissen.⁹ Daarbij zijn indrukwekkendheid en duurzaamheid van namen van belang. Zodat, zoals bijvoorbeeld door de Bijbel, joodse morele regels en voorschriften millennialang gedragen en vitaal gehouden kunnen worden en, zoals bij Homerus, Griekse artefacten, krijgskunst, scheepstechnieken en goede gewoonten, aardrijkskundige en andere catalogi die als lessen emblematisch in het verhaal verweven zijn. De didactiek van het epos kenmerkt zich door de symboliek van de zoektocht, met een reis door tijd en ruimte en ontmoetingen met voorouders. Daarbij maken canonieke personages en gebeurtenissen morele toetsing aan modellen mogelijk. Epische literatuur sec vertegenwoordigt over het algemeen geen 'onveranderlijke essenties', denkwijzen óver epische literatuur doen dat soms wel. Hoe 'traditioneel' je daarmee omgaat bepaal je zelf.

Samenvattend stel ik voor de meningsvorming over de canon in de vorm te gieten van een cultuurpedagogische discussie, met het volksepos als richtsnoer, en met een periodieke revaluatie door een 'volksgericht' als werkconcept. Mijn advies aan een volgende canoncommissie zou zijn: sluit een aantal schrijvers voor lange tijd in een geriefelijke omgeving op, met het citaat van Thomas Mann aan de muur. Geef ze de opdracht de door de commissie gekozen vensters van een episch verhaal te voorzien.

In een interactief televisieprogramma zal het beste verhaal gekozen worden tot canonieke tekst voor het onderwijs. Herhaal dat scenario jaarlijks voor nieuwe vensters of vijfjaarlijks voor een herziening van de canon als geheel.

Een klassieke bron hiervoor is *The singer of tales* van Albert Lord (Cambridge Ma. 1960).

Onder andere in India vormt het volksepos nog dagelijkse kost in tal van media, op Afrikaanse pocketradio's wordt het, aangevuld met het laatste nieuws, nog steeds beluisterd.

Voor het belang en de toepassing van verhaal en personifiëring in de geschiedenisles, zie het uitgebreide hoofdstuk daarover in *Geschiedenisdidactiek* van Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen (Bussum 2004, pp. 159-180).

In Karl Minger: *Theorie des modernen Romans* (Stuttgart 1970, pp. 48-49, vert. G.E.).

De Amerikaanse droom

THE MELTING POT ALS INSPIRATIEBRON VOOR DE DISCUSSIE OVER INTEGRATIE

Frans Verhagen reisde de afgelopen maanden langs Nederlandse scholen met een workshop over de Amerikaanse geschiedenis van immigratie en integratie. Scholieren kregen veel informatie, een Amerikaanse gast en een hoop vragen voorgeschoteld. Verhagen kreeg een mooie inkijk in de staat van het onderwijs en in de belevingswereld van jongeren. De workshop haakt in op het meest besproken onderwerp in Nederland van dit moment: integratie.

De afgelopen maanden heb ik meer dan dertig middelbare scholen bezocht, verspreid over Nederland. Voor leerlingen van 5 en 6 vwo en soms 5 havo, hield ik workshops over tweehonderd jaar Amerikaanse immigratie en integratie en de vraag wat we daarvan in Nederland kunnen opsteken. Een dergelijke reis geeft niet alleen erg veel voldoening maar biedt ook een staalkaart van ons onderwijs, een indruk van onze jongeren en van onze integratie.

Mp3-speler

Laat ik met de scholen beginnen. Nodeloos te zeggen dat ze enorm van elkaar verschillen. Het grootste verschil zit in de mate waarin discipline, in de ruime zin van het woord, een rol speelt. Ik was op scholen waar de leerlingen hun mond hielden en aandachtig luisterden, beleefd waren en fantastisch mee discussieerden. Ik was ook op scholen waar scholieren met pet op of jas aan in de klas zaten, waar telefoontjes afgingen, waar ik een mp3-speler moest laten verwijderen, waar geen interesse was en waar een aantal leerlingen zaten te babbelen of te slapen, terwijl de docenten dat lieten begaan. Meestal trof ik dit alles niet allemaal tegelijk en soms ook zeer gevarieerd: de meeste scholen waren een mix van deze zaken. Niet altijd was de meest gedisciplineerde groep ook de meest interessante in de discussie en soms was het zootje ongeregeld heerlijk om mee te sparren. Een ander uiterste werd gevormd door de school die op alle schoolborden de huisregels had geplakt. Geen erg bijzondere regels: jassen uit, petten af, telefoons af, aandacht en dat soort dingen. Duidelijke regels waaraan iedereen zich moest houden. De lijn was neergelegd, daarover werd niet gediscussieerd. Een ander uiterste was

een school waar veel werd getolereerd dat de aandacht en concentratie verstoorde. Volgens de betrokken docent was dat omdat die tolerantie, of zoals hij het noemde 'de leerlingen volwassen benaderen', hun manier van omgaan met elkaar was.

Mijn indruk is toch dat duidelijke regels goed werken en een sfeer van serieusheid scheppen. Leerlingen zijn geen volwassenen. Soms zijn docenten me wat al te gemakkelijk. Als je als spreker een groep, waar vier docenten bijzitten, tot de orde moet roepen omdat er voortdurend gekwebbeld wordt, dan gaat er iets niet goed. Het kan aan mij gelegen hebben - saai, saai, saai - maar ik kon me niet aan de indruk onttrekken dat de scholieren het product zijn van hun docenten of in elk geval van wat zij tolereerden.

Oude knar

Wat opvalt bij de historische kennis van leerlingen is niet per se het ontbreken van kennis. Ze zijn vooral niet in staat een tijdlijn te hanteren, een min of meer logische volgorde van historische gebeurtenissen. Zo sprak ik over de revoluties van 1848 in de context van Duitsers die naar Amerika vertrokken. Op de vraag wat er in 1848 gebeurde, was het antwoord verrassend vaak: de oorlog. Ze bedoelden dan de Tweede Wereldoorlog. Bij de negentiende eeuw kunnen ze zich niets voorstellen. Thorbecke en de grondwet waren meestal onbekende grootheden. Dat lijkt aan te geven dat slechts een marginaal begrip van historische feiten aanwezig is. Specifieker: jaartallen als 1776, de Amerikaanse Onafhankelijkheid, en 1815, de slag bij Waterloo, konden niet worden geplaatst. Als ik vroeg naar de eerste Engelstalige immigranten in New England, zo rond 1620, dan kwamen de slimsten met de

Frans Verhagen is de auteur van *The American Way. Wat Nederland kan leren van het meest succesvolle immigratieland* (Nieuw Amsterdam, 2006). Zijn serie workshops, dit jaar voor de derde keer gehouden, werd gesponsord door het John Adams Institute, het Fulbright Center en de Amerikaanse Ambassade.

Founding Fathers. Letterlijk niemand kwam zonder hulp op de Pilgrim Fathers of de puriteinen. Geheel nieuw was voor mij de associatie die sommige scholieren hadden met John Adams (het instituut met die naam organiseerde mijn workshops): ze dachten vaak aan Adam Smith. Daar staat tegenover dat op de vraag waarom in 1915 de vele Duits sprekende Amerikanen definitief op het Engels overschakelden, de Eerste Wereldoorlog al snel opdook. En, leuk om vast te stellen voor oude knarren zoals ik: verzuiling is een tamelijk welbekend historisch begrip. Ze weten zo ongeveer wel wat het is maar ze kunnen zich moeilijk iets voorstellen bij de verzuilde samenleving waarin we veertig jaar geleden opgroeiden. Katholieken die niet omgingen met protestanten? Twee geloven op één kussen, daar slaapt de duivel tussen? Tss, bizar hoor.

Kaas

Over de inhoudelijke kant, over immigratie en integratie, kan ik alleen maar zeggen dat de meeste scholieren razend geïnteresseerd waren in het verhaal op zich. Het was meestal gemakkelijk om ze mee te nemen op die historische tocht van bijna 200 jaar. Ik had altijd een Amerikaan bij me, iemand van de ambassade of een uitwisselingsstudent, die de discussie moest aanjagen over wat het betekent om Nederlander te zijn - nadat hij of zij meestal welsprekend had uitgelegd wat hem of haar Amerikaan maakte. Zeker negentig procent van de Amerikanen hoeft niet verder dan één of twee generaties terug te gaan om immigranten op te duikelen. Op mijn vraag aan de scholieren wat hen dan Nederlander maakte, was het meest gehoorde antwoord: kaas. Gevolgd door voetbal, molens en nog zo wat. Soms zuinigheid, handelsgeest en een enkele keer: een open handelsland dat flexibel omgaat met de wereld zoals het die aantreft.

Mijn conclusie is dat niets ons meer Nederlander maakt dan te zeggen dat er weinig is dat ons Nederlander maakt. We deïnen ervoor terug. Trots op Nederland? Hè, bah, wat een rotwoord. Je thuis voelen in Nederland? Veel scholieren zeggen zich wereldburger te voelen (of in Amsterdam: Amsterdamer). Nederlander zijn betekent 'niets' voor hen. Zeggen ze. Desgevraagd menen ze dan wel dat het Nederlandschap inderdaad niet exclusief is - zo logisch zijn ze dan ook wel weer. Als we niets zijn, dan kan iedereen het ook worden. Natuurlijk onderscheiden ze etnische groepen, Turken en Marokkanen, maar, zeker in de gemengde scholen, wordt dat wel als een identiteit gezien maar niet als een diskwalificatie voor het Nederlander zijn.

Met enig duwen en trekken krijg je er wel uit dat ons drugsbeleid wel typisch is. Soms tolerantie, maar dan schudden andere scholieren meteen weer het hoofd. Maar waar komt die tolerantie vandaan? Ons poldermodel, onze consensusgerichte samenleving, onze eigen multiculturele verzuiling? Soms papegaaien ze simpelweg wat ze ergens

anders (thuis?) hebben gehoord. 'Het gaat niet goed met de integratie in het onderwijs', zei iemand op een Christelijk Lyceum, 'want we hebben nu moslimscholen'. Tegelijk werd *Raymann is laat* veel bekeken en is dōnner kebab het favoriete fastfood. Iedereen realiseerde zich wel dat er weinig niet-etnische Nederlanders in het Nederlands voetbalelftal spelen.

Het is absoluut waar dat we te weinig denken over wat ons Nederlanders maakt. In elk geval denken deze scholieren er zelden of nooit over na. In eerste instantie baarde me dat zorgen maar geleidelijk aan ben ik tot de conclusie gekomen dat we ons daar niet al te druk over moeten maken. Het punt is dat we (en zij ook) verdraaid goed weten waarom en hoe we anders zijn dan Duitsers en Belgen en Amerikanen. Dat we het niet kunnen benoemen, vind ik niet zo erg. *Who cares?* Laten we elkaar geen examen gaan afnemen over Nederlanderschap, want daar zouden weinig mensen voor slagen.

Spagaat

Op de meeste scholen ontstond tijdens de workshops een levendige discussie waarbij opviel dat op een aantal terreinen de scholieren in hun dagelijkse praktijk al verder zijn dan wij volwassenen soms denken. De elementen van een Nederlandse cultuur die is opgebouwd uit heel verschillende onderdelen, uit verschillende culturen en historische achtergronden, spreken voor hen vanzelf. De Ramadan is ongeveer net zo normaal als Pasen en in beide gevallen hebben ze geen idee waar het over gaat. Overigens gold dit multiculturalisme (ik blijf het toch maar zo noemen, simpelweg omdat hun cultuur al uit veel elementen is opgebouwd) meer in de gemengde scholen met veel etnische Nederlanders dan bij de niet-gemengde scholen, waaronder een aantal gymnasia, waar geen etnische Nederlander was te bekennen.

Natuurlijk stuurde ik de gedachten: mijn lezing straalde enig optimisme uit. Ik probeerde te laten zien dat op basis van de historische ervaring van Amerika je kunt stellen dat veel van de problemen die wij nu kennen tijdelijk, of niet zo heel erg groot zijn. Integratie kost tijd, sociale processen kun je niet met beleid veranderen. De problemen van tweede generatie Italianen in de jaren twintig en dertig in New Haven waren niet zo heel anders dan die van tweede generatie Marokkanen in Bos en Lommer. Je zag de toehoorders schakelen als ik het had over de discriminatie tegen Ieren, Italianen en Chinezen. Over de als bedreiging van het protestantse erfgoed ervaren komst van katholieke Ieren in 1850. Over etnische wijken die na twee, drie generaties waren verdwenen. Over tweede generaties in de cultuurspagaat. En met name over de observatie dat vooral vrouwen gebruikmaken van de mogelijkheden die een nieuwe samenleving biedt om zich los te maken van een verstikkend milieu. Dat herkenden ze wel. En ze dachten mee over eigen etnische

FRANS VERHAGEN



THE AMERICAN WAY

WAT NEDERLAND KAN
LEREN VAN HET MEEST
SUCCESVOLLE IMMIGRATIELAND

NIUW
AMSTERDAM

Amerika als spiegel en vergrootglas van het Westen, zo luidde ooit een boektitel van J.W.Schulte Nordholt. Aan die titel moest ik denken bij het lezen van *The American Way*. Hierin wil Frans Verhagen zijn Nederlandse lezerspubliek laten zien hoe de inwoners van de Verenigde Staten – door Walt Whitman betiteld als *nation of nations* – zijn omgegaan met nieuwkomers. De Engelse protestants-puriteinse kolonisten van de zeventiende eeuw kregen gezelschap van Duitsers, Hollanders en Zweden. Na 1815 kwamen Europeanen in steeds grotere golven in Amerika hun geluk beproeven, zoals de Duitsers en de Ieren, wier drinkgewoonten en katholieke geloof de nativisten in de gordijnen joeg. De Chinezen in California gaven door hun uiterlijk, sobere gewoonten en harde werken aanleiding tot uitingen van de laagste racistische instincten, merkwaardig genoeg ook bij veel Ierse arbeiders. En toen moest de grote golf van *New Immigrants* rond 1900 nog losbarsten: Italianen, Oosteuropese joden, Roemenen, Slaven. In 1924 ging Amerika voor veertig jaar praktisch op slot voor wie geen blanke Noordwest-Europeaan was en na 1970 waren het vooral Aziaten en *Hispanics* die hun geluk kwamen beproeven in het land van melk en honing.

Van al die groepen beschrijft Verhagen de lotgevallen bekwaam, net als de weerstanden die zij oproepen en de regelgeving waartoe hun komst

leidde. Zijn boodschap is ook duidelijk. Ondanks alle ellende en racistische scheidsmuren is Amerika er toch maar mooi in geslaagd miljoenen nieuwkomers te integreren. Het duurde een paar generaties, maar dan had je ook wat: het lidmaatschap van de Amerikaanse club. Daar kunnen onze beleidsambtenaren, belast met het inburgeringsbeleid van allochtonen, de nodige hoop uit putten. Kijk maar eens wat zo'n Jane Addams met Hull House in Chicago bereikte. Zij vestigde dit buurthuis met opzet in de meest desolate buurt van de immigrantenstad. Ze leerde haar medewerkers de culturen van de landen van herkomst te respecteren en de immigranten niet geforceerd te amerikaniseren, anders zou de tweede generatie vervreemden van de ouders. Verhagens boek biedt nog veel meer. Het is lezenswaard, maar er valt wel wat af te dingen op de optimistische ondertoon. Zoals Samuel Huntington in *Who are we?* (2004) benadrukte, voelen hedendaagse immigranten allerm minst de behoefte de band met het moederland af te snijden, te meer omdat ze die eenvoudig kunnen onderhouden dankzij internet en goedkope vluchten. Bovendien kun je niet zomaar stellen: het 'roomse gevaar' werd in de negentiende eeuw door WASP-Amerikanen opgeblazen, dus met het moslimextremisme vandaag de dag zal het ook wel meevallen. Het slot van het boek draagt een sterk persoonlijk stempel. Dat de auteur met een Chinees-Amerikaanse is getrouwd, houdt hij voor de lezer bepaald niet geheim. Voor hem is zijn gezinssituatie het levende bewijs dat integratie met behoud van identiteit haalbaar is. Nu nog de rest overtuigen. *The American Way* geeft in elk geval een frisse inbreng in de discussie die recentelijk in Nederland weer eens flink werd opgeblazen.

Jan van Oudheusden

identiteit in dat hele grote land waarin iedereen zich toch wel degelijk Amerikaan voelt, maar meestal een streepjes-Amerikaan: Iers-Amerikaans, Chinees-Amerikaans, Cubaans-Amerikaans.

Ik geef toe dat ik het verhaal vertel met een positieve inslag - zonder overigens racisme, achterstelling en de gebrekkige Amerikaanse droom te verbergen. En misschien is het daarom wel te verwachten dat ik ook optimistisch uit deze lezingenserie ben gekomen. Er wordt veel te weinig gepraat en gediscussieerd met scholieren over deze onderwerpen, maar als je dat wel doet, dan regeert toch vooral het gezond verstand. Juist bij scholieren. Het was een fascinerende ervaring. Ik vond het heerlijk om te doen en ik vlei me met de gedachte dat de meeste scholieren én docenten het een leuke ervaring

vonden. Ik denk ook dat het omgaan met geschiedenis en met sociale onderwerpen in de context van zo'n verhaal het gemakkelijker maakt om in het vervolg een groter historisch verband te zien, ook als er maar brokstukken worden aangereikt. Het immigratieverhaal leent zich daarvoor bij uitstek omdat er zoveel historische aspecten in verwerkt zitten. Opeens blijken dingen samen te hangen. En al zal ik nooit zeggen dat de geschiedenis zich herhaalt, het is goed dat we ons realiseren dat wat mensen nu in Nederland meemaken niet uniek is. Geschiedenis geeft handvatten om met het heden om te gaan.

ZOJUIST VERSCHEENEN

Op een vervallen suikerplantage in Suriname, ironische genoeg, Jodensavanne geheten, werden vanaf augustus 1942 echte en vermeende Indische NSB'ers vastgezet. Twan van der Brand schreef aan de hand van de verhalen van overlevende gevangenen en bewakers **De Strafkolonie. Een Nederlands concentratiekamp in Suriname 1942-1946**.

Balans, € 18,50.

Michel Meisen heeft bekende personen uit een van de boeiendste periodes van onze vaderlandse geschiedenis een stem gegeven.

Het portret spreekt. De tijd van Stadhouders 1559-1795.

Twinkle Star, € 19,95.

Serie waarin oudheidkundige aspecten van de antieke cultuur voor een breed publiek toegankelijk worden gemaakt. Van Henk Singer, **Grieken in oorlog. Veldtochten en veldslagen in het klassieke Griekenland**. Christian Laes en Johan Strubbe, **Kleine Romeinen. Jonge kinderen in het antieke Rome** en Mogens Herman Hansen en Frits Naerenbout, **Stad en Staat. De antiek-Griekse poleis en andere stadstaat-culturen**. Amsterdam University Press, per deel € 14,95.

Peter de Grote die het eelt op zijn handen laat zien, Catharina de Grote in kapiteinsuniform te paard om haar man van de troon te zetten en Lenin met een reep chocolade op een Zwitserse berg. Michel Krielaars en Hans Driessen, **Ooggetuigen van de Russische geschiedenis**.

Bert Bakker, € 19,95.

Een themanummer van **De negentiende eeuw** gewijd aan het koninkrijk van Lodewijk Napoleon. **Het Koninkrijk Holland (1806-1810)**. Verloren, € 19,00

In de loop van de jaren zestig leek het pro-Amerikaanse Nederland te veranderen in een uitgesproken anti-Amerikaans land. Rimko van der Maar, **Welterusten mijnheer de president. Nederland en de Vietnamoorlog 1965-1973**. Bert Bakker, € 19,50.

Gedurende de hele Eerste Wereldoorlog was Georges Duhamel actief als chirurg in een veldhospitaal achter het front. Zijn ervaringen heeft hij onder het motto 'dat je pas in een hospitaal ziet wat de oorlog inhoudt', te boek gesteld.

Civilisatie 1914-1917. Oorlogsdomein nr. 18.

De Arbeiderspers, € 21,95.

In het tweeluik **De Historische Mohammed** onderwerpt Hans Jansen de moslimtraditie aan een kritisch onderzoek en peilt hij het waarheidsgehalte van de overgeleverde verhalen van de Profeet en de conventionele interpretatie van de Koran. Deel twee, **De historische Mohammed. De verhalen uit Medina**, gaat in op de vraag wie Mohammed eigenlijk was.

De Arbeiderspers, € 22,50.

Het laatste deel van de prachtige vierdelige reeks **Plaatsen van herinnering** behandelt veertig gedenkplaatsen uit de Lage Landen die in voormoderne geschiedenis van ons land een rol hebben gespeeld. Wim Blockmans en Herman Pleij (red.), **Plaatsen van herinnering. Nederland van prehistorie tot Beeldenstorm**. Bert Bakker, € 39,95.

De emiritus-hoogleraar achttiende-eeuwse letterkunde Piet J. Buijnsters schreef de geschiedenis van de handel in oude boeken en prenten. **Geschiedenis van het Nederlandse antiquariaat**. Uitgeverij Vantilt, € 39,90.

In de zestiende eeuw fungeerde de zot als uitlaatklep, spiegel, anti-model en nog veel meer voor de

samenleving. Herman Pleij, **De eeuw der zothed**, Bert Bakker, € 15,00.

In het De Ruyterjaar natuurlijk ook nieuwe en oude uitgaven over deze vlootvoogd die opnieuw als rolmodel mag fungeren. Jack Staller en Graddy Boven schreven een echt heldenverhaal met veel illustraties.

Michiel Adriaenszoon de Ruyter. De Admiraal,

Aprilis, € 29,90.

Van Ronald Prud'Homme van Reine, **Rechterhand van Nederland. Biografie van Michiel Adriaenszoon de Ruyter**, verscheen bij De Arbeiderspers een nieuwe uitgebreide uitgave, € 12,50.

Kees Tetteroo uit Schipluiden hield vanaf 1936 tot 3 maart 1945 een dagboek bij voor zijn broer die in Nieuw-Guinea missionaris was. Integraal uitgegeven, compleet met foto's en krantenknipsels. Een fascinerend tijdsdocument. Gemma M.M. van Winden-Tetteroo (samenstelling), **Mijn dagboek. Oorlogsdagboek van Kees Tetteroo. 1936-1945**. Aprilis, € 34,90.

Gerard Groenveld onderzocht de rol van het lied binnen Musserts beweging. **Zo zong de NSB. Lied-cultuur van de NSB. 1931-1945**. Een cd met een selectie uit de Nederlandse en Duitse nationaal-socialistische liederen is toegevoegd. Vantilt, € 27,50.

Met duizenden arriveerden buitenlandse immigranten in de zeventiende eeuw in Amsterdam: Duitsers, Noren, Denen en Zweden. Erika Kuypers onderzocht de identiteit en het lot van deze landverhuizers. **Migrantenstad. Immigratie en sociale verhoudingen in 17e-eeuws Amsterdam**.

Amsterdamse Historische Reeks, Grote Serie XXXII. Verloren, € 29,00.

JEROEN J.H. DEKKER, *HET VERLANGEN NAAR OPVOEDEN*

(BERT BAKKER, AMSTERDAM 2006), 517 BLZ., € 49,95.

Nederland geldt als het land met de grootste pedagogischheid ter wereld. Nergens vindt men zoveel pedagogen per vierkante kilometer als in ons land. Wie *Het verlangen naar opvoeden* leest begrijpt waarom. Al vanaf het eind van de middeleeuwen bestaat er in de noordelijke Nederlanden een sterke gezinscultuur met een krachtige pedagogische inslag. De ondertitel *Over de groei van de pedagogische ruimte in Nederland sinds de Gouden eeuw tot omstreeks 1900* geeft precies aan waar het boek over gaat. Het beschrijft de pedagogische praktijken die zich tussen ongeveer 1580 tot 1900 in ons land hebben ontwikkeld. Die praktijken hebben de basis gelegd voor de manier waarop we ook nu nog tegen opvoeding en onderwijs aankijken. Het boek bestaat uit vijf hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk geeft Dekker zijn visie op opvoeding. Opvoeding is cultuuroverdracht, anders gezegd: inleiding in de cultuur. Daarbij oefent de jongergeneratie niet alleen met bepaalde deugden, maar vormt zich ook een culturele identiteit. De drie volgende hoofdstukken - de kern van het boek - gaan over de opvoeding in de Gouden eeuw, over de tweede helft van de achttiende en eerste van de negentiende eeuw en over de tweede helft van de negentiende eeuw en begin twintigste eeuw. In een slothoofdstuk worden de ontwikkelingen samengevat. Wat na lezing van het boek het meest achterblijft is de sterke pedagogische cultuur die al vanaf het

eind van de middeleeuwen ons land heeft gekenmerkt. Er heerste - toen al - een sterke gezinscultuur. De pedagogiek heeft daar haar bakermat. De Moderne Devotie legde al de nadruk op gezinsopvoeding; het calvinisme bouwde er op voort. In de Nadere Reformatie beschouwden men het gezin als een 'kleyne kercke'. De godsdienstoefening was niet slechts een zondagse aangelegenheid; het maakte deel uit van de dagelijkse praktijk: het morgen-, avond- en tafelgebed, de dagelijkse bijbellesing en het gewetensonderzoek. Het gebeurde allemaal thuis. Niet alleen godsdienstigheid stond daar centraal, ook moraliteit. Buiten de reformatorische kring was het gezin eveneens het vormingsinstituut bij uitstek; en ook hier werd moraliteit benadrukt. De deugden die in het gezin geoefend werden - ouders dienden het goede voorbeeld te geven -, moest de opgroeiende generatie in staat stellen ook buiten het gezin, in de openbare ruimte dus, op een humane manier met anders gezindten om te gaan. De vier kardinale en drie christelijke deugden vormden de grondslag. Men had een sterk geloof in de opvoedbaarheid van het kind. Met een zekere mildheid bleef men echter tegen de kinderlijke gebreken aankijken. Dekker citeert regelmatig Cats, die het calvinisme paarde aan een erasmiaans humanisme. Maar hij refereert ook aan tal van schilderijen uit de zeventiende eeuw die een pedagogische boodschap uitdragen (bijvoorbeeld die van Steen). In de achttiende eeuw bleef de nadruk op gezinsopvoeding liggen, maar men ging ook het belang van onderwijs benadrukken. Er ontstond een nieuw pedagogisch elan, nu niet allen met een morele, maar ook politieke inslag. De patriottenbeweging propageerde een nieuw politiek bestel, maar eveneens nieuwe pedagogische omgangsvormen en een

nieuwe (klassikale) school. Opvoeding bleef deugdenopvoeding, maar nu in het kader van burgerschapvorming. Dekker citeert rijkelijk uit de kindergedichtjes van Hieronymus van Alphen. Dat boekje getuigt op elke bladzijde van de nieuwe geest. De Bataafse Republiek maakte het mogelijk die nieuwe ideeën in praktijk te brengen. Ook toen na 1815 ons land (samen met België) onder een Oranje koninkrijk werd, bleven de achttiende-eeuwse pedagogische denkbeelden levend. Maar in de tweede helft van de negentiende eeuw veranderde dat.

Geïdealiseerd beeld

Met de opkomst van de moderne sociale wetenschap (psychologie en sociologie) ontstond er een nieuw beeld van het kind. Naast het normale kind, ontstond nu het afwijkende kind: het kind met gebreken. Maar Dekker constateert naast die wetenschappelijke (boven)stroom, ook een romantische onderstroom. Kunstenaars, met name schilders toonden in diezelfde periode een heel ander kind: het onschuldige kind. Geen kind met gebreken, geen kind dat 'rechtgetrokken' moest worden, maar een kind dat een belofte inhoudt. Zo'n kind hoeft niet te worden opgevoed, hoogstens te worden begeleid. Dekker ziet die nieuwe visie op opvoeding al bij Multatuli (Wouterje Pieterse) verschijnen, maar ook in de schilderijen van de Haagse school (bijvoorbeeld die van Blommers en Israëls). Pas in de nieuwe-schoolbeweging kwam die (romantische) visie op het kind ook in de praktijk naar boven. Ligthart is daar een voorbeeld van. In diezelfde periode ging de politiek zich met het kind bemoeien. In 1905 werden de kindervetten van kracht. Vanaf dat moment konden ouders uit de ouderlijke macht ontheven of ontzegd worden. De verzuijing die via de schoolstrijd in

Jeroen J.H. Dekker Het verlangen naar opvoeden



Over de groei van de pedagogische ruimte
in Nederland sinds de Gouden Eeuw
tot omstreeks 1900

UITGEVERIJ BERT BAKKER

het begin van de twintigste eeuw haar beslag had gekregen, leidde ertoe dat tal van verzuilde - maar door de overheid betaalde - pedagogische instellingen zich over het kind ontfermden. Wetenschap, politiek, particulier initiatief en een geïdealiseerd kindbeeld gingen hand in hand.

Ook al bevat *Het verlangen naar opvoeden* nog al wat herhalingen en is het op bepaalde plaatsen wat breedsporig, heeft Dekker toch een bijzonder

boeiend boek geschreven. Door zich niet alleen op schriftelijke bronnen te baseren, maar ook op beeldmateriaal, biedt het vele nieuwe inzichten. Iedereen die zich bezighoudt met opvoeding en onderwijs zou ik het willen aanraden. Het relateert niet alleen de problemen die we vandaag de dag met opvoeding en onderwijs hebben, maar stelt ons ook in staat te begrijpen waarom we die problemen hebben. Honderd jaar geleden verdronk de verzuil-

ling de gedeelde deugden. In plaats daarvan kwamen een geïdealiseerd kindbeeld en de tegenhanger ervan: gebreken. Nu de verzuiling is weggefallen, dringt de vraag naar die gedeelde deugden zich opnieuw op. Willen we aan de jongere generatie weer deugden overdragen en zo ja, welke precies en hoe? Maar een eenduidig antwoord op die vraag is er (nog) niet.

Wouter Pols

EDWARD RADZINSKY, *ALEXANDER II. DE LAATSTE GROTE TSAAR*

(BALANS, AMSTERDAM 2006), 446 blz., € 22,50.

Wie wel eens wat van de Russische historicus Edward Radzinsky gelezen heeft, kent diens bevlogen en meeslepende schrijfstijl. Die demonstreerde de auteur, tevens toneelschrijver en tv-presentator, in biografieën over Raspoetin, Stalin en Nicolaas II. In 2006 verscheen de lijvige biografie van Alexander II, tsaar tussen 1855 en 1881. Ook dit keer kon Radzinsky dankbaar putten uit staatsarchieven, waaronder die van de Derde Afdeling (geheime politie).

Tsaar Alexander II volgde in 1855 zijn plotseling overleden vader op, de oerconservatieve en autoritaire Nicolaas I; midden in de Krimoorlog. In tegenstelling tot zijn vader, voor wie iedereen bang was, presenteerde Alexander II zich als 'tsaar-bevrijder'. Tegen veel weerstand in verordonneerde hij in 1861 de afschaffing van de lijfeigenschap. Toen al openbaarde zich hét dilemma van zijn regering. De onderdanen waren een strenge tsaar gewend, maar nu zat er ineens een man van vlees en bloed op de troon. Dat nodigde uit tot onbelemmerde kritiek en tot illegale daden. Radzinsky vergelijkt de positie van zijn hoofdfiguur met die van Michail Gorbatsjov, wiens oproepen tot perestroika en glasnost

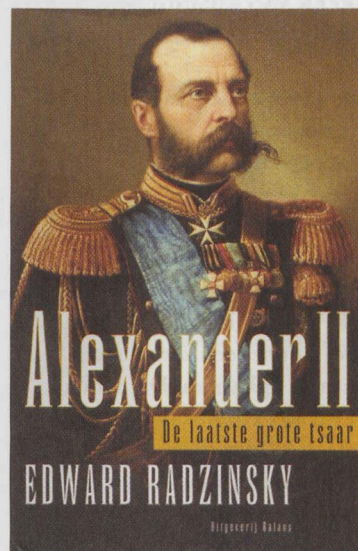
eveneens totaal onbedoelde effecten oogstten. De biografie focust niet alleen op het kille hofleven in Sint-Petersburg, maar ook op de wirwar aan Russische terreurgroepen vanaf de *narodniki* (die 'naar het volk' gingen maar daar slechts domheid en weerstand ontmoetten). Tevens biedt het boek een staalkaart van de Russische intelligentsia, van Alexander Herzen tot Dostojevski. De relatie tussen echte terroristen en romanfiguren (zoals het personage Rachmetov uit *Wat te doen?* van Tsjernysjevski) is even intrigerend als raadselachtig, zoals ook de persoonlijke band tussen Dostojevski en leden van de terreurgroepering Volkswil.

Alexander II figureert bij Radzinsky vooral als tragische held. Hij bevrijdde de lijfeigenen en liep rond met gevorderde plannen voor een grondwet, maar dat kon de radicalen niet voor hem innemen. Hij hield er een geheim liefde op na, met wie hij na het tergend lange doodsbed van zijn echtgenote haastig trouwde. Hij overleefde zes aanslagen op zijn leven, voordat op 1 maart 1881 op een rijtoer in Sint-Petersburg twee bommen hem fataal werden. Dat was voorspeld, hij zocht het gevaar schijnbaar op. De veiligheidsvoorschriften werden

onvoorstelbaar laks nageleefd.

Een van de eerdere aanslagplegers werkte als klusjesman in het Winterpaleis en kon op zijn gemak elke dag een kleine hoeveelheid dynamiet binnensmokkelen zonder dat iemand onraad rook. Het boek leest als een roman. Hier en daar zit de theaterman Radzinsky de wetenschapper wel eens in de weg. Je zou meer willen weten van de maatschappelijke voedingsbodem voor het terrorisme. Maar liefhebbers van lekkere verhalende geschiedschrijving heeft Radzinsky weer op hun wenken bediend.

Jan van Oudheusden



ART DE VOS, *ZEG, KEN JIJ DE MOSSELMAN? VERDWENEN BEROEPEN*

(SCRIPTUM PUBLISHERS, SCHIEDAM, 2006) 216 BLZ., PRIJS € 16,00

Scriptum Publishers heeft enkele prachtige vierkante fotoboekjes met een zachte kussenachtige omslag die zeer prettig zijn om beet te pakken, open te slaan en eens doorheen te bladeren. Zo ook *Zeg, ken jij de mosselman?* met op de voorkant een foto van een kar vol mosselen en twee mosselman- nen op klompen. De verkoop van de mosselen die uit Zeeland kwamen, bleek behoorlijk lucratief te zijn. In het boekje zijn foto's van beroepen opgenomen die sinds een jaar of veertig verdwenen zijn met een verklarende beschrijving. De foto's komen uit het Spaar- nestad Fotoarchief in Haarlem.



Bij de foto staat een verhaaltje dat vertelt hoe het komt dat het beroep er niet meer is. Zoals dat van de turfstecker.

'Vroeger was alles beter. Althans, zolang je maar geen turfstecker was. Je stond van 's morgens vroeg tot 's avonds laat met de hand turf te steken. Rechthoekige stukken van vijf tot tien centimeter, kubieke meter na kubieke meter. De turf werd opgetast tot piramideachtige bouwwerken. De kiertjes tussen de plakjes zorgden voor ventilatie zodat de brandstof kon drogen. Eenmaal droog vatte het gemakkelijk vlam, maar het was ook zo opgebrand en gaf een boel as ...

Tussen de vroege middeleeuwen en 1980 zijn miljoenen kubieke meters veenbodem weg gegraven en verbrand. Waar vroeger onder vreselijke omstandigheden zware arbeid werd verricht, recreëren we nu op surfplassen en in natuurgebieden.'

Er zitten hele verrassende foto's tussen, zoals die van een familie die als scheepsjager de boot langs het jaagpad trekt. Tot in de twintigste eeuw werd het nog gedaan,

maar met de komst van de kleine dieselmotor werd de beurtschipper minder afhankelijk van de wind. In de Tweede Wereldoorlog was er gebrek aan brandstof en leefde het beroep weer even op.

Bij de 'lantaarnopsteker' zie je een heer bovenop een wankle ladder staan. Hij heeft een ouderwetse lantaarn opengeklapt, zodat het gasvlammetje aangestoken kan worden. Aan de huizen te zien gaat het om een grote stad, maar op straat is geen verkeer te zien. Een voorbijganger draagt een melkbusje. Als je de foto's ziet be- kruipt je een gevoel van nostalgie, van goede oude tijden met weinig verkeer en waarin nog tijd voor vakwerk was. Maar de gezichten die in de lens kijken zijn ernstig en serieus, het leven was voor de vorige generaties niet gemakkelijk. Een ideaal boekje voor de boeken- kast op school. Een nadeel is dat er geen inhoudsopgave is opgeno- men zodat je voortdurend moet bladeren om bijvoorbeeld dat aardige plaatje van de schillenboer te zoeken.

Joke Noordstrand

FREEK VAN RIJSINGE, *HET KERSTEN-SPIEL, HET OMSTREDEN NETWERK VAN DE MASSEUR VAN HIMMLER*

(BOOM, AMSTERDAM 2006), 131 BLZ., € 17,50

Is een veelvoud aan brieven en egodocumenten een garantie dat een boek over iemand die een grote rol speelde bij de voorkom- ing van executies van Joden en anderen tijdens de Tweede Wereldoorlog wetenschappe- lijke waarde krijgt? Absoluut niet. Wel kan het een zeer interessant verhaal opleveren. Dat is ook het geval met *Het Kersten-Spiel*, waar- bij je een bijzonder aardig beeld krijgt van de hoofdfiguur Felix Kersten. Maar het boek had beter een biografische documentaire

genoemd kunnen worden. Volgens de auteur kreeg hij vijftien jaar ge- leden een stapel documenten van een antiekhandelaar waarmee het verhaal over Kersten zijn aanvang kreeg. Zes jaar nadien heeft hij contact gezocht en gevonden met de nabestaanden van Kersten, die hetzelfde landgoed, Hartzwalde, nabij Berlijn, bewoonden als hun vader. Na de oorlog kwam het in het bezit van de Oost-Duitse regering, maar na de val van het Sowjet regime kwam het wederom in handen van de familie Kersten.

De grote vraag in dit boek over de masseur van onder andere Hein- rich Himmler is, of het waar is wat hij na de oorlog beweerde. Hij zou de dochter van Unilevers directeur Hendriks hebben gered van een zekere executie wegens vermeende spionage- en verzetsactiviteiten. En later tijdens de oorlog zou hij het leven hebben gered van een aantal Zweedse technici die in Warschau gevangen zat op verdenking van spionage. Eveneens claimde hij een groep van vijfendertighonderd Jo- den te hebben gered. Maar Himm-

ler gaf na de oorlog aan dat de rol van Kersten daarin van geen enkele betekenis is geweest. Toch beweert de auteur dat Kersten als masseur van Himmler voortdurend grote invloed had op de beslissingen van de nazi-leider. Na de oorlog probeerde Kersten, die ook vele leden van ons koninklijk huis heeft behandeld, al zijn invloed aan te wenden om in een zo goed mogelijk daglicht te komen. Hij schreef boeken over zijn vermeende reddingsacties die hem zeker in Nederland veel goed deden. Volgens de auteur stelde de Nederlandse regering in 1948 een onderzoek in naar Kerstens rol tijdens de Tweede Wereldoorlog. De onderzoekscommissie stond onder leiding van de vermaarde oprichter van het Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie, professor Post-

humus. De uitkomst van dit onderzoek bleek voor Kersten zeer gunstig uit te vallen. Van Rij-singe suggereert dat Posthumus in financiële problemen kwam en geld leende van Kersten en zelfs uiteindelijk door hem behandeld werd, maar bewijzen daarvoor heeft hij niet. Het einde van het verhaal was dat Kersten in augustus 1950 werd benoemd tot Groot Officier in de Orde van Oranje Nassau. Het boekje kent geen noten. Wel barst het van kopieën van brieven, archiefstukken en overige documenten die aan moeten tonen dat de uitspraken aangaande Felix Kersten niet uit de lucht zijn gegrepen. Toch is Kerstens rol tijdens de oorlog en daarna aan het einde van het boekje nog steeds niet duidelijk. Volgens velen was hij een fantast die er

na de oorlog werkelijk alles aan deed om niet alleen zijn naam te zuiveren, maar zichzelf ook allerlei reddingsacties toedichtte. Maar aan de andere kant stelde hij ook veel in het werk om gevangengenomen nazi's, waar hij vermoedelijk tijdens de oorlog een goede band mee had opgebouwd, vrij te pleiten. Als masseur van Himmler en andere nazi-topstukken had hij hoogstwaarschijnlijk veel invloed, maar of hij die op de manier gebruikte zoals hij beweerde in zijn boeken na de oorlog, blijft onduidelijk. Desalniettemin is het lezen van dit boekje, ook al vanwege de zeer aangename leesstijl, zeer de moeite waard.

Martijn Strobos

NIEUW!

AMSTERDAMSE NASCHOLING GESCHIEDENIS



GESCHIEDENIS OP HET VMBO

Omdat geschiedenis in veel gevallen een steeds minder herkenbare, eigen positie heeft op het vmbo, door opname ervan in een algemeen leergebied en door de inzet van docenten die niet als geschiedenisdocent geschoold zijn, dreigt de specifieke didactiek die voor geschiedenis op het vmbo noodzakelijk is vaak te weinig uit de verf te komen. Daarom organiseert de EHvA in samenwerking met CNA en het IVGD een cursus die bestaat uit drie bijeenkomsten van elk ca drie uur. Achtereenvolgens komen de volgende onderwerpen aan bod:

De vmbo-leerling in de onderbouw als 'romantische denker'

Hoe denken leerlingen in de onderbouw over de maatschappelijke werkelijkheid en hoe kan hun vermogen tot 'romantisch denken' (verkennen van spannende, vreemde werelden, mooie verhalen) didactisch worden uitgebuit? Bij dit onderdeel wordt gebruik gemaakt van de succesvolle voorstellen met betrekking tot romantisch denken van de Canadese onderwijskundige Kieran Egan.

Het voorstelbaar maken van geschiedenis: verhaal, beeld en ICT

Werken met teksten in boeken en het invullen van werkboeken is vaak veel te saai en te weinig spannend om tot goede leerresultaten te leiden. Hoe kan gebruik gemaakt worden van beelden en verhalen voor een effectiever geschiedenisonderwijs, en hoe kan daarbij ICT op een effectieve manier worden benut?

Het vak en het leergebied

Op een groeiend aantal scholen wordt in plaats van geschiedenis en een aantal andere vakken een algemeen leergebied 'mens en maatschappij' ingevoerd. Waarom gebeurt dat en wat zijn er de voor- en nadelen van? Hoe moet met geschiedenis binnen de context van een leergebied worden omgegaan? Welke leerboeken en andere lesmaterialen komen in aanmerking?

Data:

9 oktober, 6 november en
11 december 2007, van 13.00 tot 16.00
uur

Locatie:

CNA, H.J.E. Wenckebachweg 144-148,
Amsterdam (B-toren)

Kosten:

€ 375,-



Hogeschool van Amsterdam
Educatieve Hogeschool van Amsterdam



IVGD
Instituut voor
Geschiedenisdidactiek



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM
Instituut voor de Lerarenopleiding

Inschrijven

Een inschrijfformulier kunt u downloaden van www.centrumvoornascholing.nl of aanvragen bij het secretariaat van het Centrum voor Nascholing Amsterdam, Barbara Ruijgrok.
E: bruijgrok@cna.uva.nl
T: 020 - 52 51 573

NIEUW!

AMSTERDAMSE NASCHOLING GESCHIEDENIS

HET NIEUWE EINDEXAMENPROGRAMMA HAVO/VWO

Het nieuwe examenprogramma havo/vwo stelt andere eisen aan inhoudelijke vak kennis en vakdidactische kennis van docenten dan tot dusverre. Door de minder gespecificeerde beschrijving van de examenstof komt ook de toepassing van de vertrouwde historische redeneerwijzen ('structuurbegrippen en vaardigheden') in een andere context te staan. CNA organiseert in samenwerking

met de EHvA, ILO en IVGD een leergang waarmee docenten bekend worden met inhoud en didactiek van het nieuwe examenprogramma. De leergang bestaat uit vier bijeenkomsten van elk een dag. In de ochtend wordt aandacht besteed aan een tijdvak met medewerking van een vakinhoudelijke expert. In de middag komt een didactisch thema aan de orde.



Hogeschool van Amsterdam
Educatieve Hogeschool van Amsterdam

PROGRAMMA

Dag 1: 28 september 2007

Ochtend: Tijdvak 2, De klassieke Oudheid

Ingegaan wordt op kenmerkende aspecten van de klassieke Oudheid ('tijd van Grieken en Romeinen') zoals die in het nieuwe eindexamenprogramma zijn voorgeschreven.

Spreker: prof. dr. F.J.A.M. (Fik) Meijer

Middag: Oriëntatiekennis

Wat is oriëntatiekennis en waarom is het ingevoerd? Wat zijn verschillen tussen het bestuderen van gedetailleerd voorgeschreven stof en het opbouwen van een globaal overzicht? Hoe kunnen leerlingen een referentiekader van oriëntatiekennis opbouwen?



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM
Instituut voor de Lerarenopleiding



IVGD
Instituut voor
Geschiedenisdidactiek

Dag 2: 30 november 2007

Ochtend: Tijdvak 4, De hoge en late Middeleeuwen

Ingegaan wordt op kenmerkende aspecten van de hoge en late Middeleeuwen ('tijd van steden en staten') zoals die in het nieuwe eindexamenprogramma zijn voorgeschreven.

Spreker: prof. dr. H. (Herman) Pleij.

Middag: Historisch redeneren

Wat waren de vertrouwde structuurbegrippen en vaardigheden en welke nieuwe accenten worden er wat dit betreft in de nieuwe examenprogramma's gelegd? Wat is er anders aan het werken met historische redeneerwijzen als de inhoudelijke context waarin dat gebeurt minder duidelijk is voorgeschreven?

Data, locaties en kosten

Dag 1:

28 september 2007

Plaats: Artis Amsterdam

Dag 2:

30 november 2007

Plaats: de Burcht van Berlage
(vakbondsmuseum)
Amsterdam

Dag 3:

25 januari 2008

Plaats: Artis Amsterdam

Dag 4: 28 maart 2008

Plaats: de Burcht van Berlage
(vakbondsmuseum)
Amsterdam

Kosten bedragen € 225,- p.p.p.d.
Inschrijven is mogelijk per dag of voor de gehele leergang ineens.
Bij inschrijving voor de gehele leergang betaalt u € 200,- per dag.

Dag 3: 25 januari 2008

Ochtend: Tijdvak 6, De Gouden Eeuw

Ingegaan wordt op kenmerkende aspecten van de zeventiende eeuw ('tijd van regenten en vorsten') zoals die in het nieuwe eindexamenprogramma zijn voorgeschreven.

Spreker: dr. P. (Paul) Knevel.

Middag: Thema's voor het schoolexamen

Welke mogelijkheden zijn er voor het kiezen en vormgeven van thema's? Wat is de bedoeling en globale inhoud van het voorgeschreven thema 'Geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie'?

Dag 4: 28 maart 2008

Ochtend: Tijdvak 8, De negentiende Eeuw

Ingegaan wordt op kenmerkende aspecten van de negentiende eeuw ('tijd van burgers en stoommachines') zoals die in het nieuwe eindexamenprogramma zijn voorgeschreven.

Spreker: prof. dr. P. (Piet) de Rooij.

Middag: Het opstellen van een Programma voor Toetsing en Afsluiting

De organisatorische en praktische kanten van het nieuwe examenprogramma: Welke onderdelen, welke toetsen? Welke boeken en andere leermiddelen kunnen het best gebruikt worden?

Inschrijven

Een inschrijfformulier kunt u downloaden van www.centrumvoor-nascholing.nl of aanvragen bij het secretariaat van het Centrum voor Nascholing Amsterdam, Barbara Ruijgrok.

E: bruijgrok@cna.uva.nl

T: 020 - 52 51 573

ERFGOED EN EDUCATIE

Nederland Erfgoed Actueel is een stichting die opereert op het kruispunt van erfgoed- en onderwijsinstellingen, overheden, media en maatschappij en die zich inzet voor het verhogen van de waardering voor het erfgoed door het stimuleren

van erfgoededucatie. Hiertoe worden projecten opgezet en begeleid die het contact tussen erfgoedinstellingen en scholen versterken, wordt onderzoek geïnitieerd en wordt over erfgoededucatieve projecten en activiteiten gepubliceerd. Daarnaast organiseert Erfgoed Actueel bijeenkomsten

en debatten over de relatie tussen erfgoed en actuele maatschappelijke thema's. Per 1 januari 2007 is Erfgoed Actueel samen met enkele andere stichtingen op initiatief van het ministerie van OC&W gefuseerd tot Erfgoed Nederland. Deze stichting is zoals de naam al suggereert

een landelijk opererend instituut met verbindingslijnen naar de provinciale organisaties. Hieraan biedt zij enkel ondersteuning, maar de provinciale instanties werken niet in opdracht van Erfgoed Nederland.

www.erfgoedhuisnederland.nl



BUREAU ERFGOED-EDUCATIE ZUID-HOLLAND

Het Erfgoedhuis Zuid Holland biedt omgevingsonderwijs aan onder de naam Erfgoededucatie. Erfgoededucatie valt onder valt onder de Leergebieden 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' en 'Kunstzinnige Oriëntatie'. Het doel ervan is scholen in Zuid-Holland (1200 in totaal) een samenwerkingsverband te laten aangaan met verschillende instellingen in deze regio, zoals archiefdiensten, musea, historische verenigingen, monumenteneigenaren of bijvoorbeeld organisaties voor varend erfgoed. Maar ook particulieren, zoals eigenaren

van een kasteel of een molen. Communicatie hiermee is van essentieel belang, maar helaas kan er op dit gebied ook veel mis gaan. Met archieven en musea verloopt de communicatie nog wel goed, omdat zij vaak beschikken over een redelijke professionele organisatie. Maar met verenigingen en stichtingen (vaak vrijwilligers) en particulieren verloopt het vaak wat stroever.

De boodschap luidt: erfgoed is geschiedenis! Het draait er allemaal om dat leerlingen op het spoor worden gezet van de historicus, in aanraking komen met de fysieke sporen uit het verleden en hier belangstelling voor zullen krijgen: de leerling als minionderzoeker. Bureau erfgoededucatie richt zich op

de groepen 5 t/m 8 van het basisonderwijs en de klassen 1, 2 en 3 van het voortgezet onderwijs. De projecten worden gemaakt door onderwijskundigen, inhoudsdeskundigen, zoals archeologen en vormgevers.

Een docent die behoefte heeft aan uitdieping van een bepaald onderwerp contact opnemen. Hij of zij krijgt dan specifiek advies over alle verschillende organisaties in de buurt van de school. Verschillende projectvormen zijn mogelijk, zoals een kant en klaar project, waarin een bepaald onderwerp wordt behandeld bijvoorbeeld over geloofsgebouwen of over de geschiedenis van een straat. De kosten lopen uiteen, het project 'Geloofwaardige Gebouwen' kost bijvoorbeeld voor 50 leerlingen aan materiaal in totaal € 100,00. Alle opdrachten moeten van tevoren in de klas worden behandeld alvorens de leerlingen naar een instelling, zoals een kerk, gaan. Het bezoek aan de kerk, bewapend met opdrachten en schrijfmateriaal, zal waarschijnlijk hooguit een uur vergen.

ERFGOEDSPOOR

Deze manier van betekenisvol of ervaringsgewijs leren hoort natuurlijk allemaal bij het nieuwe leren. Bij deze vorm van onderwijs horen zogenaamde leerlijnen. De Afdeling Erfgoededucatie van

Erfgoedhuis Zuid-Holland is daarom een doorlopende leerlijn aan het ontwikkelen, waardoor er een compleet overzicht ontstaat. Deze leerlijn wordt een 'Erfgoedspoor' genoemd. Per regio wordt een Erfgoedspoor gemaakt. Helaas zijn nog niet veel scholen bekend met dit project.

Voor deelname aan Erfgoedspoor betaalt een basisschool € 4,- per leerling per jaar. Het tarief voor VO staat nog niet vast, maar zal vergelijkbaar zijn.

PLATFORMS

Voor het voortgezet onderwijs zijn zogenaamde platforms opgericht. Deze zijn er speciaal voor cultuureducatie. In heel Zuid-Holland zijn er negen platforms. Ieder platform heeft een cultuurbemiddelaar, die bemiddelt tussen scholen en instellingen. Voor de projecten die hieruit voortkomen geldt dat docenten een bepaald thema uitgewerkt willen hebben. Een voorbeeld is een project over een sluis in Goeree Overflakkee, waarbij leerlingen veel te weten komen over deze sluis.

Voor meer informatie en kosten over deze projecten kunt u contact opnemen met het secretariaat: 015 - 215 43 59 of via e-mail: bakkum@erfgoedhuis-zh.nl Zie ook: www.erfgoedhuis-zh.nl, www.erfgoedspoor.nl



ERFGOED-EDUCATIE
ERFGOEDHUIS-ZH



BUREAU ERFGOED-EDUCATIE NOORD-HOLLAND

Wat geldt voor Zuid-Holland geldt uiteraard voor het belangrijkste deel voor Noord-Holland. Maar per provincie zijn er natuurlijk verschillen. Voor alle provincies geldt dat de samenwerking tussen scholen en erfgoedinstellingen door een steunpunt erfgoededucatie wordt ondersteund. In Noord-Holland is die taak in handen van Bureau Erfgoededucatie, onderdeel van Cultureel Erfgoed Noord-Holland. Dit bureau werkt niet met standaard formats of kant en klare projecten. Voor Bureau Erfgoededucatie Noord-Holland is het belangrijk dat scholen zelf met concrete vragen en wensen komen. Docenten worden geholpen en begeleid bij het gebruik maken van erfgoed in de omgeving dat aansluit bij het onderwerp dat in de klas wordt behandeld. Leerlingen moeten zich bewust worden van hetgeen er nog aanwe-

zig is in de samenleving op het gebied van cultuur en geschiedenis en dat zij daar betekenis aan kunnen geven. Wat is er veranderd en wat is er hetzelfde gebleven? Hoe zie je dingen die in de les zijn behandeld terug in de omgeving? Dat is de vraag die centraal staat in de zogenaamde methodematch. Deze wordt ontwikkeld door medewerkers van Bureau Erfgoededucatie.

Ook leidt Bureau Erfgoededucatie op twee plaatsen in Noord-Holland een Erfgoed à la Carte-project. Daarin werken tenminste tien basis-scholen en zo veel mogelijk erfgoedorganisaties in een bepaalde gemeente samen aan nieuw educatief materiaal. In Den Helder worden in dit kader bijvoorbeeld Tijdvak-kisten ontwikkeld. Daaraan wordt meegewerkt door verschillende mensen: docenten, maar ook medewerkers van erfgoedinstellingen en de onderwijsbegeleidingsdienst. Een leskist gaat over één tijdvak, maar dan enkel over datgene wat je ervan terugziet in de omgeving, zoals in Den Helder. Vanuit de bronnen moet een les of lessenreeks worden opgezet. Er worden speciaal voor de Tijdvakkisten voorleesverhalen geschreven, tekeningen gemaakt, verkleedkleden genaaid en recepten gezocht. Zo heeft de leerkracht een ruime keus aan bronnen en activiteiten.

Voor meer informatie kunt u contact opnemen met Vibeke Roeper, consultant erfgoededucatie, 023-5307415 of e-mail roeper@mhp-nh.nl. Zie ook: www.erfgoedbijdeles.nl

NIEUWS VAN HET EXAMENFRONT GESCHIEDENIS HAVO-VWO

Per 1 augustus 2007 gaan de scholen van start met de nieuwe examenprogramma's havo en vwo: historisch besef (= domein A) en oriëntatiekennis (= domein B: de tien tijdvakken met 49 aspecten), plus enkele thema's (= domein C), plus de geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie (= domein D).

Nu wisten wij al wel dat de domeinen A en B niet direct centraal getoetst zullen gaan worden bij die leerlingen die in augustus 2007 in de vierde klas terechtkomen. Deze domeinen worden voorlopig in het schoolexamen ondergebracht. Het CEVO had al bepaald dat voor deze leerlingen het centraal examen over twee thema's zou gaan. Over dit alles is nu een ietsje meer duidelijkheid geboden. Weliswaar zal in de toekomst het centraal examen gaan over domein B, en dus zullen de twee (deels wisselende) onderwerpen op termijn gaan verdwijnen uit het centraal examen.

Het Voortgangsjournaal van het Adviespunt Tweede Fase meldde op 30 maart j.l. 'Het is ... gewenst om docenten enige tijd te bieden om zich op de nieuwe aanpak van het centraal examen voor te bereiden. Daarom

wordt in ieder geval voor het eerste cohort leerlingen in de Vernieuwde Tweede Fase nog de oude opzet van het centraal examen gehandhaafd: een centraal examen over twee onderwerpen. Dat betekent dat voorlopig de domeinen A en B (de tijdvakken) in het schoolexamen worden getoetst. Later wordt besloten met ingang van welk jaar de definitieve omslag naar een 'examen nieuwe stijl' plaatsvindt.'

Leerlingen van 4-havo en 4-vwo in het aanstaande schooljaar 2007-2008 zullen dus voor hun centraal examen als vanouds twee centraal vastgestelde thema's voorgeschoteld krijgen. Voor de havo zijn dat in 2009: 'Ten oorlog!' en (zoals het er naar uitziet) 'Economische geschiedenis van Nederland'. Voor de vwo-ers in 2010 zal het dit laatstgenoemde thema zijn, plus een nu nog onbekend (wellicht een reeds bestaand) thema.

We blijven dus officieel in het ongewisse over de vraag wanneer het moment wel aanbreekt dat de tien tijdvakken centraal getoetst gaan worden. Ook over een eventuele pilot op vwo-niveau bestaat onduidelijkheid. De VGN en de redactie blijven de Kleio-lezers zo goed mogelijk op de hoogte houden van alle ontwikkelingen.

NIEUWE SITE VOOR LEERLING EN DOCENT

Histotheek.nl is een nieuwe site met de tien tijdvakken in haar menustructuur verwerkt. Leerlingen vinden er snel goed toepasbaar materiaal. Histotheek.nl wil een trefpunt voor geschiedenisdocenten worden. 'We merken namelijk dat er in de

praktijk heel weinig praktisch toepasbare en inzetbare middelen zijn te vinden. En als ze er zijn, is het moeilijk om eraan te komen. Wij werken volgens het principe van 'open source'. Alleen een kostenloze registratie is vereist om echt alle onderdelen van onze site te kunnen raadplegen.'

**REGIOBIJEENKOMSTEN CE GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING
VOOR HAVO EN VWO 2007**

plaats	school/gebouw/adres	datum en tijd
Alkmaar	Murmellius Gymnasium Bergerhout 1	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Amersfoort	Farel College Paladijnenweg 101 (afdeling Utrecht)	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Amsterdam	Hervormd Lyceum Zuid Brahmstraat 7	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Ede	CSG Het Streek Bovenbuurtweg 1	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Nijmegen	Canisiuscollege Mater Dei Berg en Dalseweg 207	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Den Bosch	Sint Janslyceum Sweelinckplein 3	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Breda	Onze Lieve Vrouwe Lyceum Paul Windhausenweg 11	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Eindhoven	Augustinianum SG Van Wassenhovestraat 26	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Goes	Willibrordcollege Fruitlaan 3	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Groningen	Zernikecollege Helperbrink 30	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Leiden	Visser 't Hooft Lyceum Kagerstraat 1	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Den Haag	1e VCL Van Stolkweg 35	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Haarlem	Sancta Maria RK Lyceum Van Limburg Stirumstraat 4	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Kerkrade	College Rolduc Gr. Saffenburgweg 15 (afd. Heerlen/Maastricht)	29 mei 16.00-17.00 uur vwo 29 mei 17.00-18.00 uur havo
Hengelo	Twickel SG Woolderesweg 130	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Sneek	SG Magister Alvinus Almastraat 5	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Rotterdam	St. Laurenscollege Voorhout 100	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Zutphen	Baudartiuscollege Isendoornstraat 1	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo
Zwolle	Van der Capellen SG Lassuslaan 230	29 mei 16.30-17.45 uur vwo 29 mei 17.45-19.00 uur havo

**ZWERKBALLEN, GROB-
BEBOLLEN EN TOVER-
KOLLEN**

De opmerkelijke belangstelling voor het fenomeen heksen is voor het Limburgs Museum Venlo aanleiding een grote tentoonstelling te organiseren over dit thema. De expositie *Zwerkballen, grobbollen en toverkollen. Heksen en tovenaars toen en nu* is van 21 maart tot en met 31 oktober 2007 te zien. Het is een interactieve familietentoonstelling waarin speelse elementen zijn opgenomen voor kinderen vanaf vier jaar. Belangrijk en vernieuwend onderdeel is een educatieve project voor het basisonderwijs met de naam 'Een vinger met grote gevolgen', waarin het historische gegeven van heksenprocessen wordt vertaald naar het actuele probleem van pesten op school. Binnen dit project laat men de werking zien van groepsprocessen rondom pesten in het perspectief van heksenwanen uit de zestiende en zeventiende eeuw. Doelgroepen zijn groep 5 t/m 8 van de basisschool en klas 1 t/m 3 van de middelbare school. Leerkrachten ontvangen een map met achtergrondinformatie, werkbladen voor leerlingen en lessuggesties. Voor meer informatie over de kosten, groepsgrootte en leerdoelen:

www.limburgsmuseum.nl

Na het CE geschiedenis zal op onze website www.vgnkleio.nl een forum geopend worden waarop u uw opmerkingen en vragen kwijt kunt. Tevens vindt u op deze website de data voor de regiobijeenkomsten vmbo

Contactpersoon VGN:
mevrouw H.H.M. Janssen
telefoon 033-4229034 (overdag)
e-mail: janssenh@meerwegen.nl



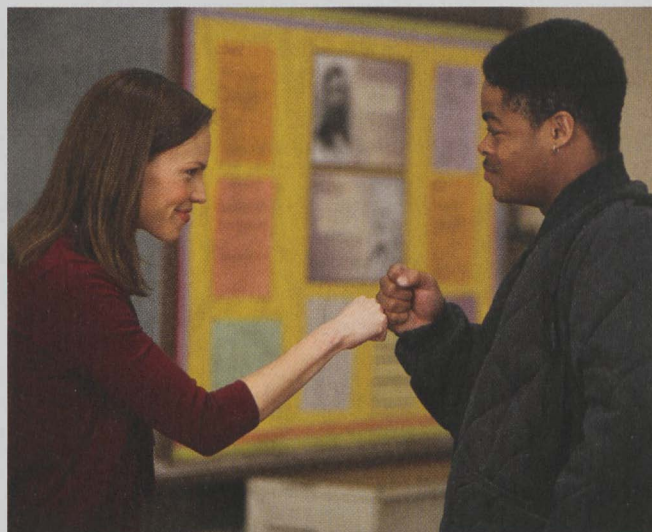
FREEDOM WRITERS

De film *Freedom Writers* vertelt het relaas van een docente die geconfronteerd wordt met de problematiek van de verscheidenheid van culturen op haar school. Daarom zoekt zij haar toevlucht tot het dagboek van Anne Frank. Met behulp van dit verhaal probeert zij de leerlingen tot elkaar te laten komen door te letten op hun overeenkomsten. Om dit te bereiken laat zij de leerlingen hun eigen dagboek schrijven en dat aan elkaar voorlezen.

De Anne Frank Stichting in Amsterdam heeft op haar website een weblog geopend over projecten van docenten en voorbeeldlessen van de

stichting over dit onderwerp. De Anne Frank Stichting zelf biedt na het zien van de film een workshop en een bezoek aan het Anne Frank Huis aan. Tijdens de workshop geven leerlingen aan de hand van thema's uit het dagboek van Anne Frank uiting aan hun kijk en gevoelens. Filmdistributeur UPI bemiddelt voor scholen bij bioscopen om de film tegen korting te kunnen zien (5 euro pp).

Neem voor meer informatie over het docentenweblog en het pilotproject voor schoolgroepen contact op met Annemarie Bekker, afdeling Communicatie, Anne Frank Stichting.



Telefoon: 020 - 5567100
of 06 - 52644617, e-mail:
a.bekker@annefrank.nl

Voor meer informatie over
de film kunt u contact opne-

men met: Universal Pictures
International, afdeling publi-
citeit, tel: 020-6177575.

www.annefrank.org
www.universalpictures.nl

De Examenbundel Geschiedenis hv 2006/2007 is uitgebreid. Elk van de twee examenonderwerpen – *Van kind tot burger: volksopvoeding in Nederland (1780-1901)* en *De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië* – bevat nu een heldere samenvatting. Hierdoor is de bundel een nog krachtiger hulpmiddel bij de voorbereiding op het examen.

Examenbundel Geschiedenis: uitgebreid en samengevat

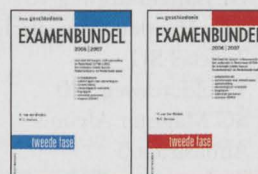
Elke samenvatting telt zo'n 20 pagina's, is puntsgewijs opgezet, bevat alle verplichte examenbegrippen, en kent verschillende kaarten, foto's, illustraties en overzichten. Samen met de overige rubrieken krijgt de leerling een volledig overzicht van de verplichte examenstof.

De oriëntatietoets in de Examenbundel maakt de leerling snel en precies duidelijk, aan welke onderdelen hij (extra) aandacht moet besteden. Dat betekent tijdswinst voor leerling én docent.

Met de samenvattingen biedt de Examenbundel Geschiedenis u een complete voorbereiding. Van lesstof herhalen, oefenen op een specifiek onderwerp en het trainen van integrale examens.

thieme meulenhoff

NIEUW!!

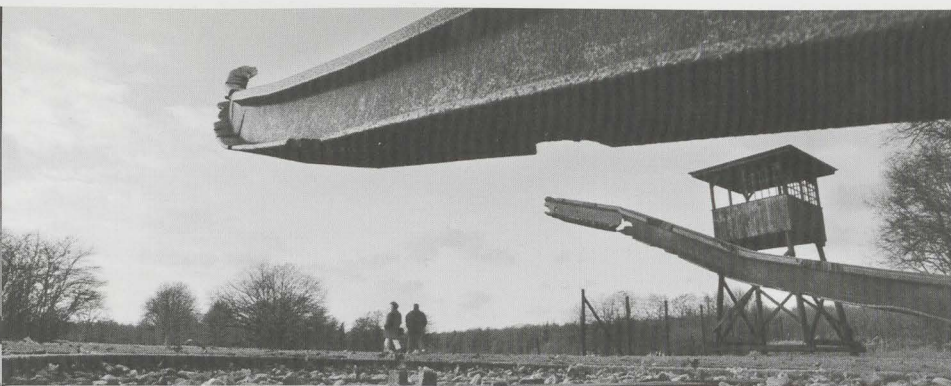


Inhoud Examenbundel Geschiedenis:

- Oriëntatietoets
- Oefenvragen
- Uitwerkingen
- Samenvatting
- Chronologisch overzicht
- Begrippen
- Relevante personen
- Recente Examenopgaven

**Geïnteresseerd in een complete,
tijdbesparende voorbereiding?**

U kunt de bundel bestellen via onze website
www.thiememeulenhoff.nl of de
Docentenlijn (0575) 59 48 80.



KAMP WESTERBORK

Een bijzondere plek met geschiedenis

KAMP WESTERBORK
is het verhaal van de moord
op 102.000 keer één mens:
een moeder, een vader,
een opa, een broer,
een zoon, een vriendin,
een buurman, een klasgenoot.

Het is ook het verhaal
van 5.000 overlevenden.

Bezoek het Herinneringscentrum Kamp Westerbork

Voor (school)groepen heeft het Herinneringscentrum Kamp Westerbork een unieke educatieve aanpak ontwikkeld, waarin persoonlijke verhalen, de geschiedenis van de eigen omgeving en het verhaal van kamp Westerbork verweven zijn.

Er zijn speciale arrangementen voor een bezoek aan het museum en de historische plek van kamp Westerbork. Een bijdrage in de buskosten kan worden aangevraagd bij de Stichting Februari 1941.

Voor meer informatie: www.kampwesterbork.nl



Herinneringscentrum
Kamp Westerbork
Oosthalen 8, 9414 TG Hooghalen
(0593) 59 26 00
info@kampwesterbork.nl
www.kampwesterbork.nl

Landelijk Steunpunt
Gastprekers WO II-Heden
(0593) 59 26 00
info@kampwesterbork.nl
www.steunpuntgastprekers.nl

Geef de geschiedenis een gezicht

Leerlingen kunnen door onderzoek
te doen naar een persoon uit de
eigen woonplaats meewerken
aan het virtuele herinneringsboek.
> www.westerborkportretten.nl

Landelijk Steunpunt Gastprekers WO II-Heden

Bezoek de nieuwe website voor
persoonlijke verhalen van
ooggetuigen van de oorlog en
informatie over het aanvragen
van een gastles.

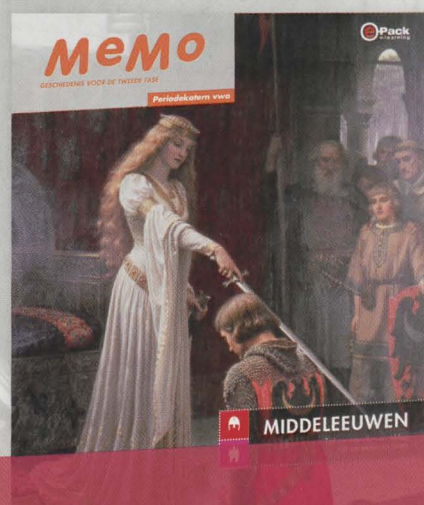
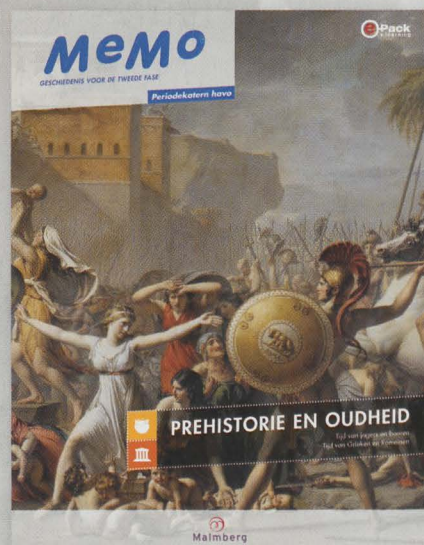
> www.steunpuntgastprekers.nl



HERINNERINGSCENTRUM
KAMP WESTERBORK



museum
kampsterrein
monument



MeMo tweede fase ver vooruit in geschiedenis

- Geschiedenis die ertoe doet.
- Gegarandeerd maximaal leerresultaat met gerichte examenhelp.
- Aparte boeken voor havo en vwo.

Kijk ook vooruit!

Vraag op www.memotweedefase.nl uw eigen beoordelingsexemplaar aan of maak een afspraak met de tweedefase-deskundige van Malmberg. Bellen kan natuurlijk ook: (073) 6287 554.