

KLEIO

Vilan van de Loo

Havo CE-pilot:
De Rooy en
beelden
van tijd

Webquests
en geschie-
denisles

Aletta Jacobs
en de
ooievaar

Actief
historisch
denken 2

DE DE TWEEDE
FEMINISTISCHE GOLF
IN NEDERLAND

VROUW
BESLIST

Algemeen Bestuur

Peter Wester

voorzitter (KNHG, VVVO),
Denekamperstraat 28,
7588 PW Beuningen Ov.
Tel. 0541 - 552 061 (thuis)
Tel. 0541 - 585 203 (werk)
westerkok@introweb.nl

Jan-Maarten de Wit

(secretaris, Commissie
Basisvorming/ VMBO),
Van den Berghweg 13,
6942 ZL Didam.
Tel. 0316 - 226 568.
jm.dewit@liemerscollege.nl

Maud Knook

penningmeester
(Commissie Havo/Vwo)
Ertskade 133,
1019 ED Amsterdam.
Tel. 020 - 4185 510
piketknook@planet.nl

Marjan de Groot-Reuvekamp

(Commissie PA-BO; SLO)
Romperdreef 26,
5233 EK Den Bosch.
Tel. 073 - 6420 692.
p.m.degroot@home.nl

Wim Duyff

(Commissie VMBO)
Karnstraat 6,
1445 KT Purmerend.
Tel. 0299 - 649 870.
w.duyff@planet.nl

Wendy Hinke-Michels

(Commissie VAVO)
Anninksweg 72,
7557 AH Hengelo
mwhinke@hotmail.com

Maas van Egdom

(Didactiek- en Activiteiten)
Serenadestraat 19,
2402 JD Alphen a/d Rijn
Tel. 0172 - 451 071
mvanegdom@wanadoo.nl

*Berichten voor het VGN
Bestuur kunt u mailen of
opsturen aan de secretaris,
Jan-Maarten de Wit*

**Kleio is het blad van de
Vereniging van docenten in
geschiedenis en staatsinrich-
ting in Nederland (VGN).
Leden ontvangen het gratis.
Wilt u lid worden? Aanmelding
is mogelijk via de VGN-site.**

Contributies 2006:

- Salaris t/m LB6 € 50
- Salaris vanaf LB7 € 60
- Docent met drie of meer vakken € 35
- Baan van minder dan 0,6 fte € 40
- Kennismakingslid € 25 (alleen voor studenten)
- Buitengewone leden, € 45 pensioen, VUT
- Partnerlidmaatschap € 70

Abonnement:

- Binnenland € 61
- Buitenland, Europa € 65
- Buitenland, overig € 75
- Losse nummers € 8 incl. verzendkosten

Leden- en abonnementen- administratie:

Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlansdyk 50,
9051 DH Stiens.
Tel. 058 - 257 5447.
Fax 058 - 257 3999.
henk_adema@hotmail.com

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

Redactie

Jan van Oudheusden,

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

Hans Pols,

secretaris,
Van Aerstenstraat 140,
2582 JT Den Haag.
Tel. 070 - 3501 380.
j.pols@penta.nl

Carla van Boxtel,

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

Maria van Haperen,

Korte Kerkstraat 14,
5524 AX Steensel.
Tel. 0497 - 517573.
a.vanhaperen@chello.nl

Huib Oattes,

Roerdomp 80,
3641 TK Mijdrecht.
Tel. 0297 - 28 11 97.
hfoattes@wxs.nl

Stefan Boom,

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

Hans Moors,

Groenewoudseweg 50,
6524 VB Nijmegen.
Tel. 024 - 328 14 36.
hans.moors@hccnet.nl

Joke Noordstrand,

Lorentzplein 18,
2012 HG Haarlem.
Tel. 023 - 532 9904.
j.noordstrand@worldmail.nl

Ger van der Drift,

Bouwlust 193,
3162 SB Rhoon.
Tel. 010 - 4812243.
g.vanderdrift@penta.nl

Oscar Lanssen,

medewerker en correspondent VS,
History Department UNC
Charlotte.

Tineke Bogaerts,

eindredacteur,
Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 030 - 688 35 76
Fax 030 - 688 84 59
c.bogaerts@hccnet.nl

ISSN 0165-6449

*Wilt u artikelen voor Kleio
toesturen aan de secretaris van
de redactie.
Berichten voor de Kleiokrant,
actualiteiten, mededelingen van
commissies, aankondigingen
en dergelijke kunnen naar de
eindredacteur.
Neem voor informatie over
adverteren in Kleio contact op
met de eindredacteur.*

Van de redactie

Geschiedenis is een discussie zonder eind; hoe vaak houden wij dat onze leerlingen niet voor? Brengen wij niet een vak vol interpretaties, vol visies, een vak met verrassende bronnen of kien onderzoekers die plots nieuw licht werpen op het verleden? Ik was dus laatst heel blij met een artikel van Jeroen van Zanten in *Historisch Nieuwsblad*. Hij maakte gehakt van koning Willem I (die van zijn koninkrijk een 'politiestaat' maakte). Dat beeld strookte niet met mijn geijkte voorstelling van de koning-koopman die hard werkte ten bate van zijn onderdanen.

Aan mijn 5-vwo klas legde ik alles geduldig uit: dat zo'n verschil in visie juist verwijst naar de kern van ons vak; dat Van Zanten grondig spitwerk had verricht; en hoe genoeglijk de arbeid van zo'n geschiedvorser kan zijn, die begint met vergeelde archiefstukken uit stoffige dozen te bestuderen, en als einduitkomst een correctie van geijkte geschiedbeelden mag presenteren... Leuk hè, jongens! Maar... de brave leerlingen keken mij slechts glazig aan. Geen reactie, geen discussie! Wat slooft die vent zich weer uit, zag je ze denken. Vertelt u maar liever wat we moeten leren! Dat zijn de momenten dat ik de kloof met hun beleavingswereld het sterkst ervaar. Toch maar blijven uitdagen, die jeugd, denk ik dan.

In dit nummer van *Kleio* enkele hints. Misschien vormen web-quests wel het nieuwe communicatiemiddel, zoals die over WO I. Of een indringende speelfilm als *Sophie Scholl*. Of oefeningen uit *Geschiedenis doordacht*. Of Aletta's ooievaar. Bezigt met geschiedenis, dat is ons motto. Hopelijk bieden we zo weer inspiratie genoeg voor de zwogers voor de klas!

Jan van Oudheusden

Op de omslag het boek dat de VGN-leden krijgen aangeboden ter gelegenheid van het 70-jarig bestaan van het IAV. U krijgt het deze maand toegestuurd.

Het tijdvakkenkader en beelden van tijd

2 'Berenvellen en markiespakjes'

DICK VAN STRAATEN

Waar denken leerlingen aan na drie jaar geschiedenisonderwijs? In het kader van de examenpilot op acht scholen in havo-4 is bekeken welke beelden de tijdvakken van De Rooy oproepen.

De webquest als bastion in de erfgoededucatie

8 'Wat moet er nu weer?!'

HUGO LUYTEN

Hoe moet het moderne Den Bosch omgaan met haar vestingwerken? Afbreken voor flats? Leerlingen kiezen een rol en duiken daarvan uit in de problematiek. Het wervende van ICT gecombineerd met volledige sturing.

Hulpmiddel bij de geschiedenisles

11 Meer dan een bord en een krijtje

HANS ZIJLSTRA

Studenten van de lerarenopleiding geschiedenis van de Hogeschool Utrecht maakten webquests over thema's uit de Eerste Wereldoorlog. Klaar voor gebruik.

Deel 3 in de serie 'Bronnen rond Aletta Jacobs'

14 Aletta Jacobs en de ooievaar

ANNEMARIE KLOOSTERMAN, STEFAN BOOM EN HANS BOSCHLOO

En verder

19 Kleiogesprek met Cees Lafeber (Maria van Haperen)

22 Kleioskoop: Sophie Scholl (Jan van Oudheusden)

24 BvdM: Geschiedenis doordacht

27 Boeken

38 Kleiokrant

43 VGNatuurlijk



In mei is het zover. Dan maken circa zevenhonderd havo-5 leerlingen het nieuwe CE geschiedenis volgens de voorstellen van de commissie-De Rooy. De leerlingen nemen deel aan het pilot-project waarin onderzocht wordt welke vorm van examinering bij dit programma passend en haalbaar is. Een centraal element is het kader van oriëntatiekennis, verdeeld over tien tijdvakken. Aan het begin van de pilot, in september 2004, was de projectleiding benieuwd naar de beelden die de tijdvakken bij leerlingen opriepen. Waar dachten leerlingen aan bij 'Grieken en Romeinen', 'steden en staten', 'burgers en stoommachines'? Welke gebeurtenissen en personen borrelden bij hen op?

DICK VAN STRAATEN

'Berenvellen en markiespakjes'

Het tijdvakkenkader en beelden van tijd

Bij de presentatie van de tien tijdvakken in 2001 ontstond onder historici een discussie over de wetenschappelijke correctheid van deze periodisering en de keuzen die eraan ten grondslag lagen. Doelwit van kritiek waren bijvoorbeeld de 'ronde' jaartallen van de tijdvakken. Perioden van precies een eeuw zouden te weinig rekening houden met de lange(re) duur van overgangsfasen of met uitzonderingen op de regel, zoals de ontdekkingsreis van Columbus in 1492, een gebeurtenis die welbeschouwd buiten de tijd van ontdekkers en hervormers valt. Een ander kritiekpunt betrof de tijdvaknamen. Die zou-

den onjuiste stereotypen en ongewenste simplificaties teweegbrengen. Ten slotte viel te horen dat de periodisering eurocentrisch van aard is.

Al deze kritiekpunten snijden hout. Ze gaan echter voorbij aan de didactische keuzes waarop het tijdvakkenkader is gebaseerd. De commissie-De Rooy werd in het leven geroepen om een antwoord te vinden op het (vermeende) gebrek aan historisch besef in de samenleving. Ze kwam met een kader van oriëntatiekennis, maar hield zich ook bezig met de vraag hoe dat kader onderwezen moet worden. Eén van de voorstellen was om het kader in een eenvoudig te onthouden periodisering te gieten: tien tijdvakken met ronde jaartallen en met voor kinderen begrijpelijke, concrete namen en beeldmerken. Het ging de commissie om de leerbaarheid van het kader van oriëntatiekennis. Als leerlingen het kader eenmaal beheersen, dan wordt het

mogelijk om de wetenschappelijke houdbaarheid en het eurocentrische karakter ervan in de klas ter discussie te stellen. Dat kan alleen als er een basis is waarover gediscussieerd kan worden. De keuze voor een kader van tien tijdvakken met ronde jaartallen, stereotiepe namen en beelden is dus een didactische. Een dergelijk 'leerbaar' apparaat moet leerlingen helpen bij hun oriëntatie op de tijd. Die oriëntatie is nodig voor het ontwikkelen van historisch besef.

De tijdsfactor bij historisch redeneren

Historisch redeneren is een tijd lang overwegend uitgelegd als 'werken met bronnen' of 'interpreteren van bewijsmateriaal'. Er zijn echter ook andere vakken die zich daarmee bezighouden. Bij geschiedenis is de interpretatie van het bronnenmateriaal tijdgebonden: historische betekenissen kunnen alleen worden opgebouwd door

DICK VAN STRAATEN IS DOCENT AAN DE EDUCatieve HOGESCHOOL VAN AMSTERDAM EN WERKZAAM AAN HET INSTITUUT VOOR GESCHIEDENISDIDACTIEK.

rekening te houden met de factor tijd. Als bewijsmateriaal buiten die context, buiten 'de tijd' wordt geïnterpreteerd, dan levert het niet langer historische kennis op. Het wordt dan bovendien onmogelijk om historische ontwikkelingen te beschrijven en te verklaren. Tijd is dus wat geschiedenis onderscheidt van andere vakken. Zonder 'tijd' zou het vak niet bestaan. Geschiedenisonderwijs gaat over verschillen tussen 'toen' en 'nu', over verschillen in tijd. Daarom is onderwijs waarin het verleden geheel vanuit hedendaags perspectief

de chronologie nodig om vat te krijgen op het verleden. Zonder chronologische ordening blijft het verleden voor hen een chaotisch, onsamenhangend geheel. De tien tijdvakken zijn bedoeld om de leerlingen een structuur te bieden, waarbinnen losstaande feiten in contexten kunnen worden opgenomen: de tijdvakken als vlechtwerk van geschiedenis.

Gegeven het belang van tijd voor het geschiedenisonderwijs is het opmerkelijk dat het onderzoek naar tijdsbesef onder leerlingen betrekkelijk laat op

In Groot-Brittannië haalden onderwijsrapporten over 'black holes' in de kennis van leerlingen – slechts 4% van de 14-jarigen wist wanneer de Zeeslag bij Trafalgar was en 2% wanneer de Romeinen Brittannië veroverden – de pers. Het publieke debat hierover resulteerde in 1995 in aanpassingen van het nationale curriculum die de positie van chronologisch onderwijs moesten verstevigen. Het resulteerde ook in empirisch onderzoek naar tijdsbesef bij leerlingen en de invloed van onderwijs daarop.

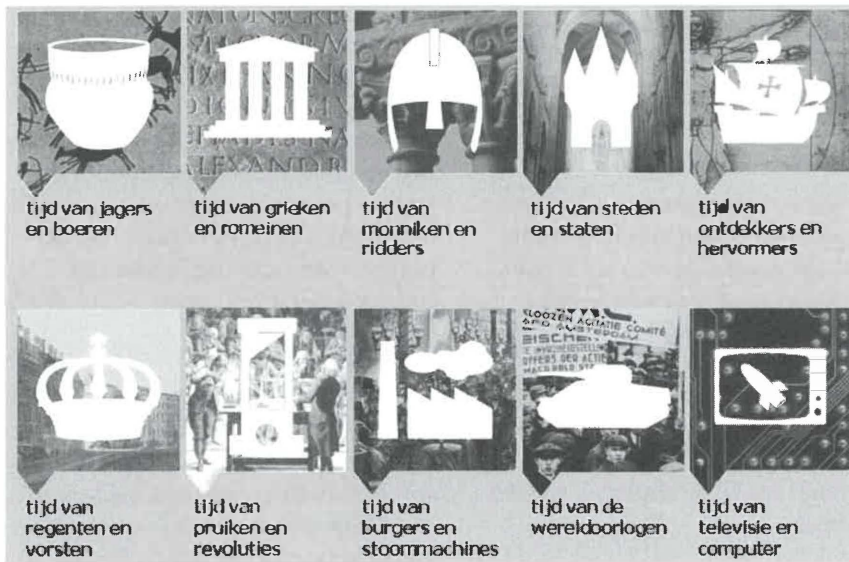
Het leren van tijdsbesef

Als er iets uit dat onderzoek naar voren komt, dan is het wel dat het leren denken in tijd een ingewikkeld proces is, dat niet per definitie volgens vaste stadia verloopt. Onderwijskundigen als Piaget gingen daar wel van uit. Hoe ouder de mens, hoe meer besef van tijd. Begrip voor universele tijdsstelsels zou pas ontstaan op latere leeftijd, als men zelf een geschiedenis heeft (een 'persoonlijke tijd'). Het onderwijs moest daarop aansluiten. Het zou weinig zin hebben om jonge leerlingen te confronteren met tijdstelsels, omdat ze daar nog niet aan toe zijn.

Recent Brits onderzoek spreekt deze traditionele visie echter tegen. Zo slaagden 'chronologisch geschoolde' achtjarige leerlingen er beter in illustraties bij de juiste tijdvakken in te delen dan oudere, minder in tijd geschoolde leerlingen. Onderwijs lijkt er dus toe te doen, al blijft het de vraag hoe 'diep' het tijdsbesef van die achtjarigen is.

Valt er dan niets algemeen te zeggen over de ontwikkeling van tijdsbesef bij leerlingen? Jawel. Vanaf een jaar of zes benoemen ze het verloop van tijd met woorden als 'vandaag' of 'gisteren'. Rond hun negende ontwikkelen ze besef van opeenvolgende historische perioden met onderscheidende kenmerken. Ze beginnen dan tijd uit te drukken in inhoudelijke etiketten als 'de Inca's', of 'de Romeinen'. Vanaf een jaar of elf groeit het begrip voor tijdsstelsels, zoals de klassieke periodisering van oudheid tot moderne tijd.

Het gaat hier om generalisaties waarop in detail wellicht wel het nodige valt af te dingen. Wat vast staat is dat systematisch onderwijs in chronologie de ontwikkeling versnelt.



1 De tien tijdvakken zoals voorgesteld door de CHMV en opgenomen in het nieuwe eindexamenprogramma havo en vwo.

tief wordt benaderd, zonder rekening te houden met de afstand in tijd, geen geschiedenisonderwijs. Historisch besef begint met het schatten van de afstand tussen toen en nu. Daar gebruiken we de chronologie voor: het leren rekenen en denken in jaren, eeuwen en jaartellingen. Dit is het beginniveau: het leren van een 'tijdsvocabulaire'. Leerlingen hebben het nodig om een dieper tijdsbesef te ontwikkelen: korte en lange duur, veranderingsprocessen en continuïteit, standplaatsgebondenheid in de tijd. Zulk besef beïnvloedt hun kijk op hedendaagse verschijnselen en ontwikkelingen. Dingen zijn er niet 'zomaar' en 'voor altijd gegeven', maar historisch gegroeid en aan verandering onderhevig. In een tijd van conflicterende wereldbeschouwingen is dit nuttige kennis.

De ontwikkeling van tijdsbesef kent ook een praktische kant. Leerlingen hebben

gang is gekomen. Een oorzaak kan zijn dat het traditionele 'jaartallenonderwijs' na de Tweede Wereldoorlog in diskrediet raakte. Het stampen en reproduceren van jaartallen en gebeurtenissen werd als 'nutteloos' overboord gegooid. De roep om verdieping en bestaansverheldering leidde tot meer thematisch ingericht onderwijs, met aandacht voor historische vaardigheden. In de jaren negentig kwam dit 'vaardighedenonderwijs' weer onder vuur te liggen, in Nederland, maar ook in andere landen. Leerlingen zouden prima in staat zijn om bronnen te lezen, maar geen benul hebben van de tijd waaruit die bronnen stamden.

'It would be possible for pupils to get to Level 10 in all strands of the attainment targets, without necessarily knowing which century they were living in, what 'reign' or 'anachronism' mean, or understanding what 'AD' means or stands for' (Arthur Phillips 2003).



Voorheen de eindtoets basisvorming, nu een inventarisatie van de beginsituatie in de tweede fase.

Leerlingen stellen zich altijd wel iets bij andere tijden voor. Buiten school ontwikkelen ze 'vanzelf' beelden van tijd, bijvoorbeeld door het lezen van boeken, het bekijken van films, of het luisteren naar verhalen. Vaak zijn die beelden onjuist en stereotiep, maar dat is geen reden om er niets mee te doen. Integendeel, ze vormen juist een basis waarop de docent kan voortborduren.

Wat het leren van een tijdvakkenkader aangaat: onderzoek suggereert dat het niet uitmaakt in welke chronologische volgorde leerlingen tijdvakken leren. Het is niet nodig een eerder tijdvak inhoudelijk volledig te doorgronden om tijdvakken die daarna volgen 'aan te kunnen'. Het gaat er meer om dat zich een kader vormt waarop kan worden teruggevallen, ook al zijn de detailleringen en nuances daarin aanvankelijk simplistisch en wellicht hier en daar niet geheel correct.

Het mechanisch uit het hoofd leren van sleuteljaartallen, lange tijd 'not done', heeft daarbij een essentiële functie. De opbouw van een tijdvakkenkader begint ermee, zoals het leren van een vreemde taal begint met het memoriseren van woorden. Een tijdvakkenkader heeft markeringen nodig: herkenbare, concreet voorstelbare symbolen, zoals afbeeldingen of verhalen die leerlingen helpen kennis op te slaan en weer in herinnering te brengen. Zulke markeringen kunnen bij leerlingen beelden oproepen die bij minder 'opgetuigde' periodisering mogelijk latent blijven.

Tot zover de hypothesen over het leren van tijdsbesef via een tijdvakkenkader die aan de voorstellen van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming ten grondslag hebben gelegen. De vraag is nu in hoeverre het onderzoek naar de beginsituatie van de havo-4-leerlingen in september 2004 deze veronderstellingen kan bevestigen. Dat brengt ons bij de resultaten van het onderzoek.

Onderzoek naar de beginsituatie

Om erachter te komen wat de leerlingen zich bij de tijdvakken voorstelden, werden vragenformulieren ontwikkeld, waarop ze per tijdvak moesten aangeven: 1) waar ze spontaan aan dachten bij een tijdvak, 2) welke gebeurtenissen uit een tijdvak ze zich herinnerden, 3) welke personen ze bij een tijdvak vonden passen, en 4) welke begrippen ze typerend vonden voor een tijdvak. Per rubriek mochten ze maximaal drie dingen noemen. Op de formulieren stonden alleen de namen van de tijdvakken, niet de beeldmerken. Omdat de leerlingen de tijdvaknamen vermoedelijk voor het eerst zagen, werden telkens ook de traditionele periodisering en jaartallen erbij genoemd, zoals de 'late Middeleeuwen' en 1000-1500 bij het tijdvak van steden en staten, of 'achttiende eeuw' en 1700-1800 bij de tijd van pruiken en revoluties. Leerlingen kregen te horen dat het hier geen 'eindtoets' van drie jaar geschiedenisonderwijs in de onderbouw betrof, maar een peiling van aanwezige beelden

bij historische perioden. Ook kregen ze de instructie om niets in te vullen als hun niets te binnen schoot.

De circa 700 leerlingen die de formulieren invulden, zaten op acht verschillende scholen verspreid over het land. De meesten waren afkomstig uit een driejarige onderbouw havo, enkelen uit een vmbo-t afdeling. Het verschil tussen groepen leerlingen onderling is niet apart in het onderzoek betrokken, ook niet het verschil in leeftijden of het verschil tussen jongens en meisjes. Uit het ingeleverde materiaal is een representatieve steekproef van enkele honderden formulieren verwerkt. Daarbij bleek dat nogal wat leerlingen bij rubriek 4 ('begrippen') de dingen herhaalden die ze eerder als eerste spontane ingevingen (rubriek 1) bij een tijdvak hadden genoteerd. Beide rubrieken werden daarom bij de verwerking van de gegevens samengevoegd onder één rubriek 'associaties'.

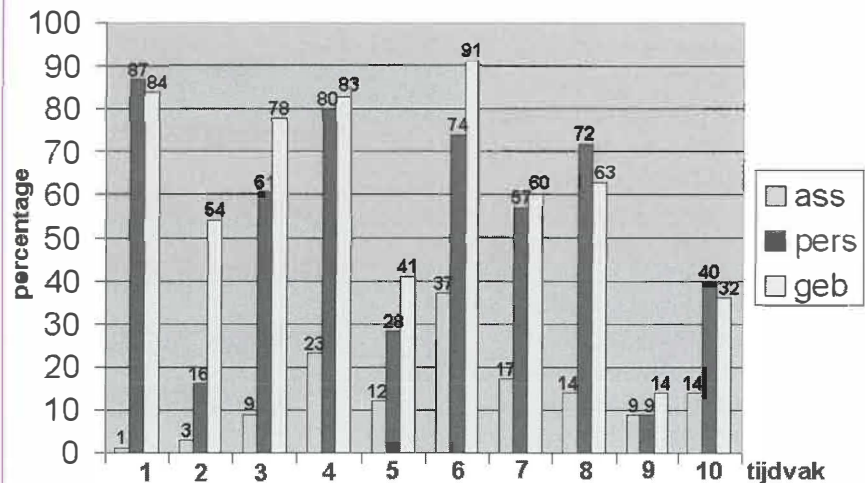
Associaties

Wat schoot leerlingen spontaan bij de tijdvakken te binnen? Van alles. Bij de tijd van Grieken en Romeinen bijvoorbeeld toga's, zwaarden, badhuizen en Olympische Spelen. Bij de tijd van ontdekkers en hervormers: schepen, scheurbuik, Amerika, slavenhandel, voc. De tijd van burgers en stoommachines associeerden ze met zwaar werk, ellende, fabrieken en uitvindingen. De tijd van televisie en computers met welvaart, internet, jongeren en Koude Oorlog.

Om algemene patronen in deze zeer uiteenlopende verzameling van vermeldingen te ontdekken werden inhoudelijk samenhangende associaties bij de verwerking geclusterd onder één noemer. Op die wijze werd toch een zekere mate van kwantificering van de gegevens mogelijk. Een resultaat daarvan zien we in afbeelding 2. Op het eerste gezicht lijken de spontane associaties van leerlingen dicht bij de namen van de tijdvakken te blijven. De twee meest genoemde associaties in tijdvak 1 houden bijvoorbeeld direct verband met jagers en boeren, termen die in veel gevallen ook letterlijk worden gebruikt. Iets dergelijks blijkt bij tijdvakken waarbij verhoudingsgewijs veel leerlingen zich helemaal niets kunnen voorstellen, zoals de

tijd van regenten en vorsten (waarbij 37% van de leerlingen niets te binnen schiet) of de tijd van steden en staten (die bij 23% van de leerlingen geen enkele associatie oproept) (zie afbeelding 3). Leerlingen die bij deze tijdvakken wel wat noemen, lijken hun associaties vooral te ontleen aan de tijdvaknamen: regeren, regels, hoge heren (vermoedelijk voortvloeiend uit regenten); koningen, paleizen, kronen, tronen (vorsten); stadsmuur, ratten, vies, warenhuizen, verstedelijking (steden). Dit verband tussen tijdvaknamen en associaties blijkt ook uit de scores bij de tijd van pruiken en revoluties: 26% van de leerlingen komt met de Franse revolutie, maar 23% schiet de Russische, de industriële of de Amerikaanse revolutie te binnen. Het woord 'revolutie' roept blijkbaar allerhande revoluties op, ook revoluties die in andere tijdvakken thuishoren. Datzelfde geldt vermoedelijk voor het woord 'pruiken'. Associaties bij dit tijdvak zijn namelijk: dansen, verwijfde mannen, niespoeder, mode, bleke mensen, markiespakjes.

Percentages leerlingen die *geen* associaties, *geen* personen en *geen* gebeurtenissen noemden bij de tijdvakken.



3 Percentages per tijdvak: geen associaties, personen of gebeurtenissen genoemd.

Personen

Vrijelijk associëren gaat leerlingen gemakkelijker af dan het noemen van historische personen of gebeurtenissen. Gemiddeld over de tien tijdvakken heeft slechts 13,9% van de leerlingen

geen enkele associatie, maar 52,4% noemt geen enkele persoon.

Historische grootheden als Caesar, Columbus en Hitler scoren hoog, maar dat heeft vermoedelijk ook weer te maken met tijdvaknamen: Romeinen, ontdekkers, wereldoorlogen. Anne Frank en Willem van Oranje liggen dan ook veel minder op het puntje van de tong (zie afbeelding 4). Bij zes van de tien tijdvakken weet een (soms overgrote) meerderheid van de leerlingen geen enkele persoon te noemen: bij de tijd van steden en staten is dat bijvoorbeeld 80%, bij de tijd van regenten en vorsten 74%, cijfers die nog eens lijken te bevestigen dat deze tijdvakken leerlingen minder zeggen dan andere.

Dat 87% van de leerlingen geen personen noemt bij de tijd van jagers en boeren is niet verwonderlijk, maar dat 40% er geen noemt bij de tijd van televisie en computer (1950-heden) is dat toch wel. De personen die hier wel worden genoemd, zijn vaak tijdgenoten van de leerlingen, bekend van het nieuws op televisie: Saddam Hoessein, Bush, Van Basten, Herman Brood, Maxima, Jambers, Carlo Boszhard. Bij de laatste twee namen lijkt een direct verband met de tijdvaknaam 'televisie' onmiskenbaar. Het regelmatig opduiken van Bill Gates ('computer') wijst ook in die richting. Dat leerlingen vooral tijdgenoten noemen, komt misschien omdat ze, bij gebrek aan beter, toch iemand willen noemen. Daarop wijzen ook associaties als mijn vader, opa en oma, ikzelf.

Tijdvak 1 1 jagen/verzamelen 2 boeren/veeteelt/landbouw 3 (wilde) dieren 4 grotten/grotschilderingen	Tijdvak 2 1 gebouwen/tempels/badhuizen 2 goden/mythen/legenden 3 verovering/oorlog 4 zwaarden/harnassen/wapens
Tijdvak 3 1 geloof/kerk/kloosters/monniken 2 kasteelen/burchten 3 oorlog/toernooi/veldslag 4 zwaard/lans/harnas	Tijdvak 4 1 verstedelijking/steden 2 ziekte/pest/ratten 3 stadsmuur/stadspoort 4 koningen/edelen/ridders
Tijdvak 5 1 ontdekkingsreizen 2 Amerika 3 schepen/scheurbuik 4 VOC/specerijen/kolonie	Tijdvak 6 1 koningen/tronen/kronen 2 Gouden Eeuw/goud/rijke economie 3 regeren/wetten/recht 4 adel/koetsen/rijtuigen
Tijdvak 7 1 kleding/pruiken/mode 2 Franse revolutie 3 Amerikaanse/industriële/ Russische revolutie 4 adel/deftig/koetsen	Tijdvak 8 1 machines/stoom/weefgetouw 2 mechanisatie/automatisering 3 stoomtrein/spoorwegen 4 industrialisatie
Tijdvak 9 1 wereldoorlogen (WOI, WOII) 2 jodenvervolging/concentratiekampen 3 tanks/vliegtuigen/bommen 4 verzet/onderduik/hongerwinter	Tijdvak 10 1 ICT/internet/gsm 2 terrorisme/Irakoorlog 3 automatisering/technologie/ uitvindingen 4 televisie/massamedia

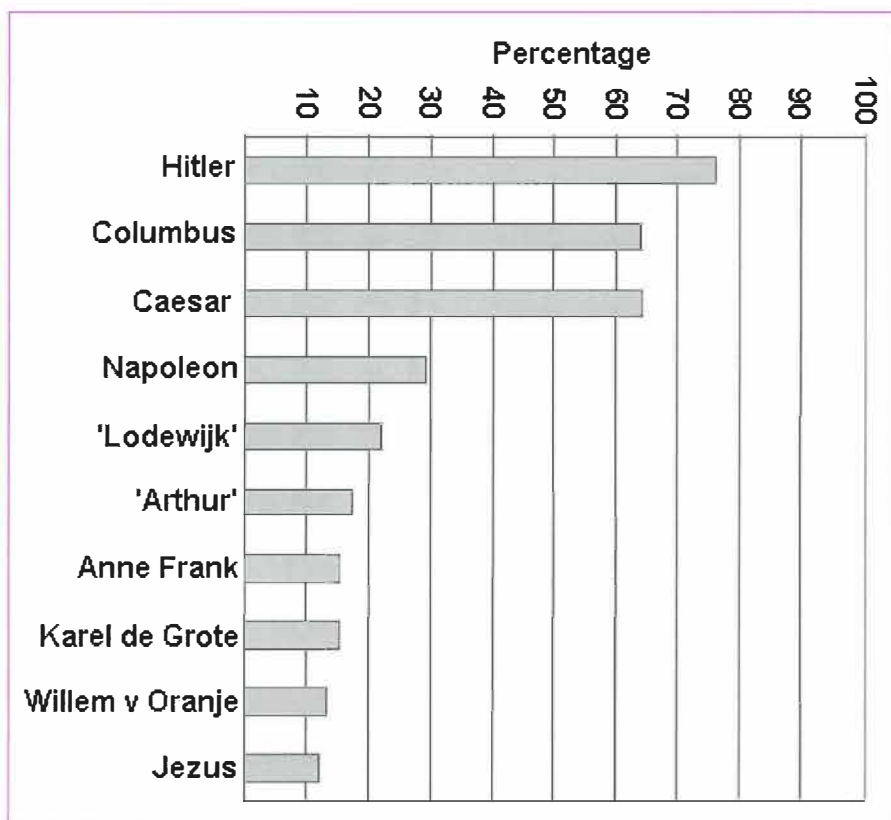
2 De meest voorkomende associaties bij de tijdvakken.

Opvallend bij personen zijn de 'dwaalgasten': historische figuren die door leerlingen wel worden genoemd, maar bij allerlei tijdvakken (zie afbeelding 5). Zo worden Napoleon en Willem van Oranje in alle tijdvakken genoemd, behalve in de tijd van jagers en boeren en de tijd van televisie en computer. Van de leerlingen die Willem van Oranje noemen, plaatst 35% hem ten onrechte in de tijd van regenten en vorsten. Misschien associëren ze 'vorst' met 'Willem'. Iets dergelijks blijkt ook uit het feit dat leerlingen 'Lodewijk' relatief vaak noemden bij de tijd van pruiken en revoluties. 'Lodewijk' en 'pruiken', een voorstelbare combinatie. Over welke Lodewijk het gaat, wordt veelal in het midden gelaten.

Bij 'personen' duiken met enige regelmaat fictieve personen op, zoals Ben Hur, koning Arthur, Asterix en Obelix. Dat hoeft niet te betekenen dat leerlingen denken dat deze personen echt hebben bestaan. Van tevoren is het noemen van fictieve personen namelijk niet verboden. Toch is het mogelijk dat leerlingen menen dat figuren als Ben Hur en koning Arthur (regelmatig aangeduid met 'King Arthur') werkelijk hebben bestaan. We weten dat niet, want er is niet naar gevraagd.

Gebeurtenissen

Tot slot de gebeurtenissen. Dit is blijkbaar de moeilijkste categorie. Gemiddeld over de tien tijdvakken noemt 60,4% van de leerlingen namelijk geen gebeurtenis. Onder de gebeurtenissen die wel worden genoemd eindigen – zoals inmiddels te verwachten – die gebeurtenissen hoog die direct uit de namen van de tijdvakken zijn af te leiden. Daardoor met stip op één: de



4 De tien meest genoemde personen.

Tweede Wereldoorlog, door 60% van de leerlingen genoemd, op de tweede plaats gevolgd door de ontdekking van Amerika (54%), en daarna door de Eerste Wereldoorlog (39%) (zie afbeelding 6).

Leerlingen noemen meer gebeurtenissen bij de jongste tijdvakken dan bij de oudere tijdvakken. In de derde klas hebben ze vermoedelijk les gehad over de twintigste eeuw zodat dat tijdperk nog vers in het geheugen ligt. Ook de actualiteit zal van invloed zijn, getuige bijvoorbeeld de top-tien-notering van de terreuraanslag van 11 september 2001. Twee gebeurtenissen vormen buiten-

beentjes in dit patroon: de uitbraak van de pest en strijd om Troje. Waarom leerlingen relatief vaak en ook nog eens bij meerdere tijdvakken denken aan de pest is niet bekend. Voor Troje zijn er wel aanwijzingen. Diverse leerlingen schreven 'Troje' als 'Troy'. Zeer waarschijnlijk is er hier een verband met de speelfilm Troy, die in 2004 draaide.

Conclusies

Bij het trekken van conclusies is voorzichtigheid geboden. Het ligt voor de hand in eerste instantie teleurgesteld te zijn over het relatief geringe aantal leerlingen dat personen of gebeurtenis-

	Napoleon	Karel de Grote	Willem van Oranje	'Lodewijk'
tijdvak 1				1 keer
tijdvak 2	5 keer	4 keer		1 keer
tijdvak 3	2 keer	29 keer	3 keer	3 keer
tijdvak 4	4 keer	17 keer	4 keer	3 keer
tijdvak 5	17 keer	2 keer	13 keer	
tijdvak 6	15 keer	8 keer	20 keer	17 keer
tijdvak 7	74 keer	7 keer	10 keer	71 keer
tijdvak 8	6 keer		5 keer	
tijdvak 9	2 keer		2 keer	
tijdvak 10				

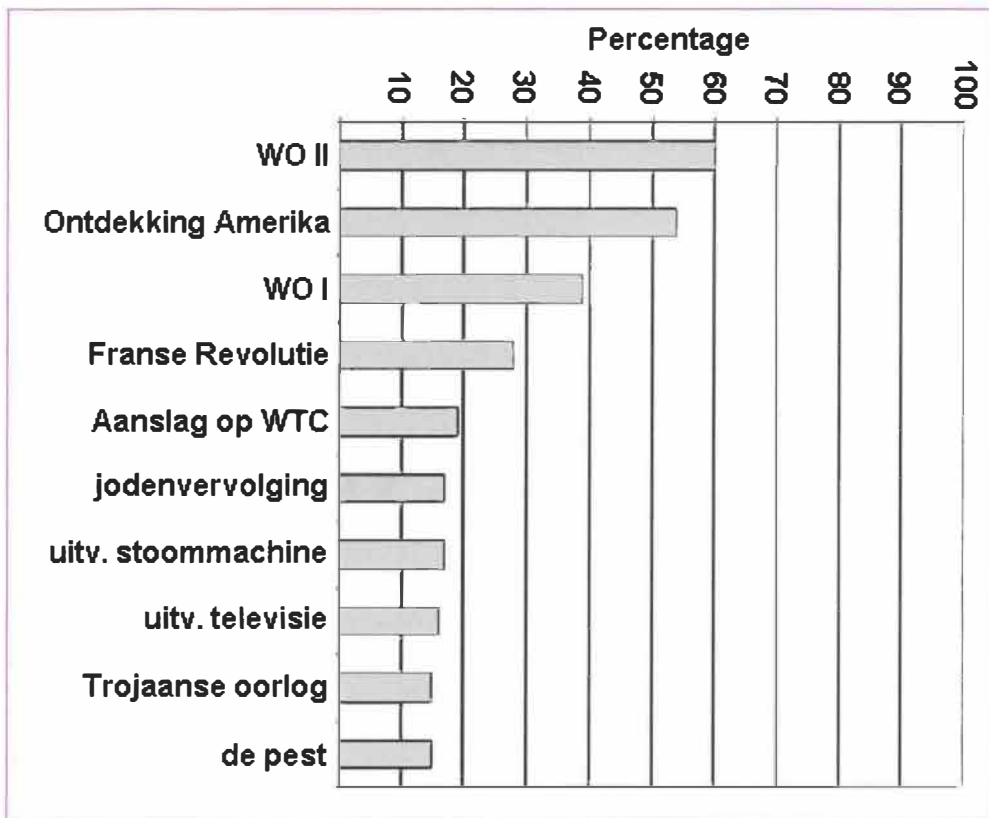
5 Voorbeelden van dwaalgasten: personen die in verschillende tijdvakken worden geplaatst (absolute aantallen, gebaseerd op 428 formulieren).

Literatuur

James Arthur, Robert Phillips, *Issues in History Teaching* (London 2003).

Sam Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts* (Philadelphia 2001).

Terry Haydn e.a., *Learning to teach history in the secondary school* (London 2003).



6 De tien meest genoemde gebeurtenissen.

sen kon noemen. Een gebrek aan feitenkennis, zo zou men kunnen concluderen. Het onderzoek wijst echter niet alleen uit wat leerlingen niet wisten, maar ook wat er blijkbaar wel bij hen leefde. Als er geen associaties bij hen opkwamen, wijst dat nog niet direct op onwetendheid. Het kan ook zijn dat ze geblokkeerd raakten door de tijdvaknamen die immers nieuw voor hen waren. Met dit voorbehoud valt er wel iets te zeggen over de beelden die de tijdvaknamen bij de leerlingen oproepen. De beelden berusten zowel op schoolse als op buitenschoolse kennis. Ze zijn vaak algemeen en stereotiep. Het kost leerlingen moeite om personen en gebeurtenissen te noemen, vooral bij tijdvak 4 (steden en staten) en 6 (regenten en vorsten).

De resultaten van de toets bevestigen wat uit algemene literatuur over tijdsbesef naar voren komt: 'triggers' helpen bij het leren van een tijds kader. De tijdvaknamen zijn zulke triggers: ze hebben associatieve kracht. Woorden als ridders, pruiken en Romeinen appelleren aan aanwezige kennis. Hoe concreter de naam, hoe meer er boven lijkt te komen. Ook al is de kennis van leerlingen beperkt, de tijdvaknamen zorgen ervoor



Bekend feit!

dat ze zich tenminste iets bij de verschillende tijden voorstellen, hoe onjuist die voorstellingen soms ook zijn.

De leerlingen van de eerste pilotgroep hebben er straks twee jaar 'tijdvakken-onderwijs' op zitten. Het zou interessant zijn om een soortgelijk onderzoek nogmaals onder hen uit te voeren. Verwacht mag worden dat ze een duidelijker en correcter beeld van de tijdvakken hebben, al zullen zich op dit punt verschillen tussen leerlingen voordoen. Het exa-

men dat ze binnenkort maken, zal die verschillen vermoedelijk blootleggen. Bekeken moet worden of ze toe te schrijven zijn aan de verschillende aanpakken die de docenten bij de opbouw van het kader hebben gekozen. Vooruitblikkend naar de invoering van het nieuwe examenprogramma in 2007, moet over het effect van die aanpakken gerapporteerd worden. Tenslotte hebben de leerlingen en de docenten van de pilot ervaring opgebouwd, waarmee anderen hun voordeel mee kunnen doen. ■

Het internet is een gigantische bronnenbank. Toch zijn veel docenten er nog huiverig voor om dit medium in te zetten in hun lessen. Het aanbod is dermate overweldigend dat leerlingen gemakkelijk verdwalen, de kwaliteit van de bronnen is wisselend en maar al te vaak van een bedroevend niveau of leerlingen chatten en bezoeken sites van suspecte aard. Dit artikel biedt een oplossing: de webquest. En als voorbeeld 'Versterkt Den Bosch'.

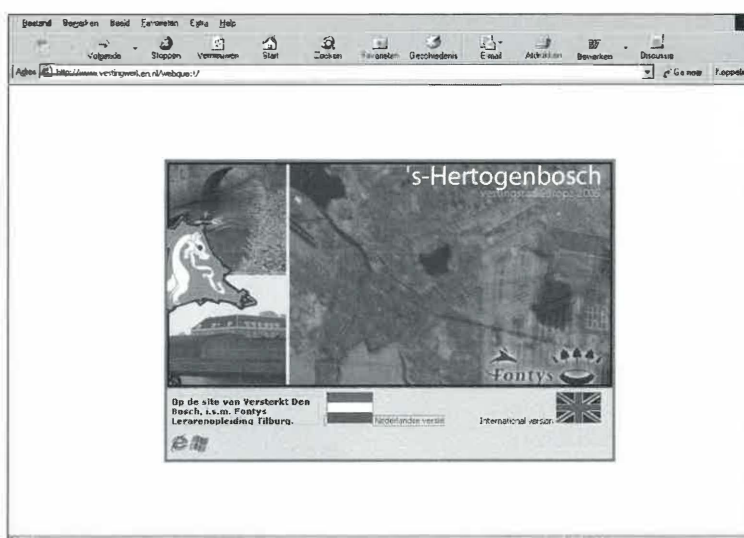
HUGO LUIJTEN

'Wat moet er nu weer?!'

De webquest als bastion in de erfgoededucatie

Inderdaad, er moet al zoveel. Aandacht voor regionale geschiedenis, werken in groepen, ict ... en dan moet tussendoor ook nog de basisstof behandeld worden. De webquest is een handzaam instrument om in elk geval deze drie zaken te integreren. Bijvoorbeeld als in de maatschappelijke discussie een begrip als 'erfgoededucatie' opduikt. Kinderen weten 'alles' van de Verenigde Staten, maar van de dertiende-eeuwse kerk in hun eigen stad of dorp weten ze niets. Het woord valt in een discussieprogramma op tv, iemand schrijft een ingezonden brief aan de krant, en de leraar geschiedenis mag het oplossen. Niemand schijnt zich iets aan te trekken van de vraag of zo'n onderwerp wel in de kerndoelen en domeinen voorkomt. En als het er al in voorkomt (regionale geschiedenis heeft natuurlijk banden met erfgoededucatie) dan komt het er in de geschiedenismethodes meestal bekaaid vanaf. Een webquest kan dan een goed middel zijn om hiaten in methodes op te vullen.

HUGO LUIJTEN IS DOCENT AAN DE OPLEIDING GESCHIEDENIS VAN FONTYS LERARENOPLEIDING TILBURG.



Homepage van de webquest 'Versterkt Den Bosch'.

Marzano & Dodge

Voor ik aan de hand van een uitgewerkte webquest verder ga, eerst wat meer achtergrondinformatie over de webquest in het algemeen. In 1992 ontwikkelde de Italiaanse pedagoog Marzano 'de vijf dimensies van leren'. Hij onderscheidde *motivatie, nieuwe kennis verwerven en integreren, kennis verbreden en verdiepen, onderzoek doen en reflectie*. Op deze gedachtegang baseerde de Amerikaan Bernie Dodge zijn ideeën om het internet bruikbaar te maken voor het onderwijs. Dodge rafelde de vijf dimensies uiteen in een zeven-tal stappen, te weten: *inleiding, opdracht,*

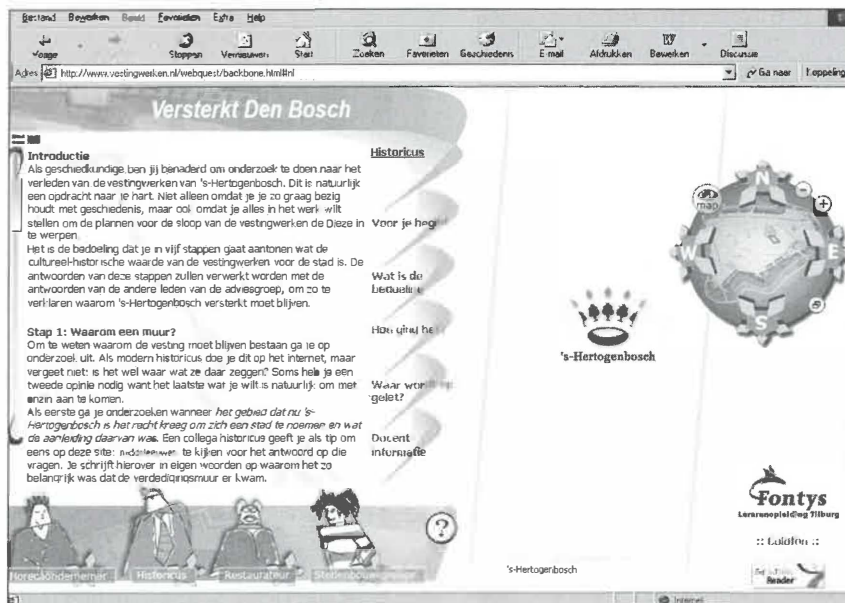
werkwijze, informatiebronnen, beoordeling, terugblik en docentinformatie. Werkend in deze volgorde waarvan de inhoud voorgekookt zou zijn konden leerlingen gebruik maken van internetbronnen, en dan op een uitdagende manier. Kort samengevat komt het erop neer dat leerlingen (liefst in groepjes) een in de basisinformatie beschreven rol kiezen en vervolgens via een geleide zoektocht tot een tastbaar eindproduct komen. Dit met behulp van door de maker of docent geselecteerde informatie op het internet. De docent die ervaring heeft met webquests of het gebruik van internet, kent

het fenomeen zeker van de histoforum-site van de onvolprezen Albert van der Kaap, waar ook een mini-handleiding te vinden is om zelf webquests te maken. (Zie verder onder bruikbare links.)

Het gegeven dat veel leerlingen een groot deel van hun tijd besteden aan 'computeren', maakt een zoekopdracht via het World Wide Web voor hen een stuk attractiever dan dezelfde opdracht met minder toegankelijke media. Het geleide karakter van een webquest geeft de docent bovendien de zekerheid dat deze een concreet product oplevert. Dit bevordert een objectieve beoordeling en geeft de leerling structuur en houvast. Het eindproduct kan een powerpoint-presentatie zijn, maar ook een maquette of een debat. Het feit dat de leerling een rol moet kiezen geeft de webquest iets 'werkelijks'. Zonder de pretentie van een 'real life soap' of 'adventure game', geeft het element van de rollen het geheel toch een zekere spanning. De identificatie kan er in ieder geval voor zorgen dat de leerlingen dieper in de stof duiken.

Vestingwerken

In opdracht van de gemeente 's-Hertogenbosch ontwierp de Opleiding Geschiedenis van de Fontys Lerarenopleiding Tilburg een webquest over de Bossche vestingwerken. Dit in het kader van Den Bosch als Europese Vestingstad van het jaar 2005. De webquest 'Versterkt Den Bosch' is een voorbeeld van de combinatie van erfgoededucatie, regionale aandacht, werken in groepen en ict. Via een geleide zoektocht op internet krijgt de leerling een gedegen beeld van de vestingwerken. Bovendien wordt hij uitgedaagd om een beargumenteerde mening te geven over het nut van cultureel erfgoed in het algemeen en de Bossche vestingwerken in het bijzonder.



De instructie van de historicus.

In omvang is de webquest beperkt tot een viertal lessen. Eenzelfde hoeveelheid uren moet buiten school geïnvesteerd worden. De webquest is direct toepasbaar en daardoor uitermate geschikt om als praktische opdracht te dienen, naast de bruikbaarheid als verdieping op de basislesstof. 'Versterkt Den Bosch' is zowel geschikt voor havo/vwo als voor vmbo.

Wat is de bedoeling?

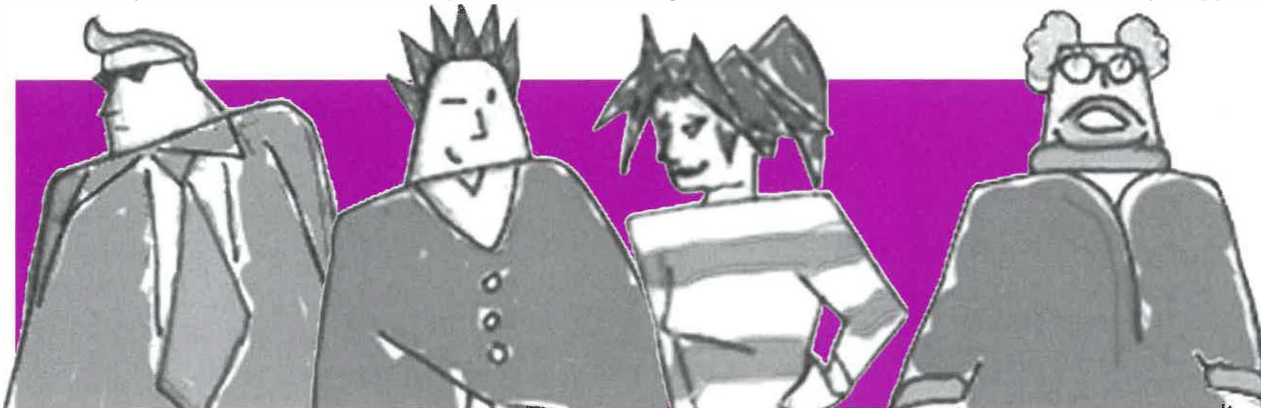
In de inleiding wordt de centrale vraag of hoofdvraag gesteld. In dit geval luidt die hoe de moderne maatschappij naar de vestingwerken kijkt. Mogelijke deelvragen worden ook al genoemd. Kosten, economisch nut, belang van geschiedenis en traditie, het bijzondere van een vestingstad, het zijn allemaal vragen die kort de revue passeren.

Voor deze webquest hebben we de stappen van Dodge *opdracht, werkwijze en informatiebronnen* onder één button gezet. De stappen komen vervolgens wel separaat aan bod. Klikken de leerlingen op 'Wat is de bedoeling?', dan komen ze

bij hun opdracht uit. Op de centrale vraag wordt nu dieper ingegaan in een kort 'instapverhaal'. In de gemeente 's-Hertogenbosch heerst woningnood. Door de vestingwerken af te breken komt er natuurlijk veel plaats vrij. Deze stelling veroorzaakt veel commotie en het college van B&W besluit een onafhankelijke adviesgroep in te stellen. In de adviesgroep nemen vier leden zitting: een historicus, een restaurateur, een horecaondernemer en een stedenbouwkundige. Elk van de vier leden moet op zijn eigen terrein de voors en tegens afwegen en een duidelijk beargumenteerde conclusie in een rapport verwerken. De leerlingen kiezen vervolgens één van de rollen uit en gaan in groepjes aan de slag. Door op de rollen te klikken ontvouwt zich ook de werkwijze, die in stappen verdeeld is.

Stappenplan van een historicus

Het zou te ver voeren om op deze plaats alle vier de rollen te bespreken. De rol die ik eruit neem is die van de historicus. Deze rol wordt in vijf stappen onderverdeeld. In die vijf stappen moet



Vormgeving

De webquest werd gepresenteerd voor een internationaal gezelschap van vertegenwoordigers van vestingsteden in het kader van een conferentie van de Walled Town Friendship Circle. De webquest is namelijk ook in het Engels te volgen en vooral vanwege de directe praktische toepasbaarheid heeft men nu ook in het buitenland belangstelling voor dit product.

Niet alleen vanwege het internationale karakter van de eerste presentatie is er veel werk gestoken in de lay-out. Een mooie vormgeving is voor leerlingen natuurlijk veel attractiever dan een saaie bedoening. De vier rollen zijn dan ook weergegeven in vier grappig getekende poppetjes.

Hoewel het kleurgebruik met veel groen en blauw zakelijk oogt, houdt het hele ontwerp toch een lichte toets. Verder is ervoor gezorgd dat de webquest goed te navigeren is. Als leerlingen voortdurend terug moeten klikken of een onderdeel moeilijk kunnen vinden, dan zal de motivatie ook zienderogen afnemen. Dus de 'poppetjes' en de vijf stappen blijven in beeld, zodat leerlingen gemakkelijk van de ene naar de andere rol kunnen switchen of snel kunnen doorklikken naar een ander onderdeel van hun opdracht. Ook de plattegrond blijft in beeld en is te vergroten.

Bruikbare links

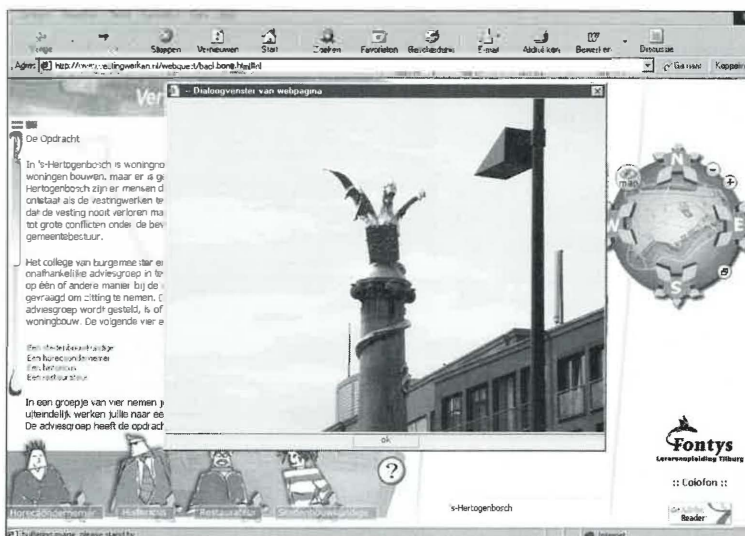
Over Marzano en Dodge:

<http://www.efa.nl/virtueleschool/marzano/dimensie1/index1.html>

<http://www.digischool.nl/gs/community/histoforum/queestes/webquests.htm>
webquest.kennisnet.nl/info

Kant en klare webquests:

www.webkwestie.nl
<http://www.digischool.nl/gs/community/histoforum/queestes/voorbeelden.htm>
<http://www.vestingwerken.nl/webquest/>



Aangeklikte 'hot-spot', de moerasdraak.

de historicus tot de conclusie komen dat de vestingwerken cultuurhistorisch belangrijk zijn en in het kader van het beheren van dit erfgoed nooit afgebroken mogen worden.

De leerling wordt via diverse bronnen op pad gestuurd. De oorspronkelijke functie van de vestingwerken als verdedigingsmiddel, de uitbreiding van de stad en de vestingwerken en het beroemde beleg van 1629 door Frederik Hendrik zijn onderwerpen die in de bronnen aan bod komen. Naast de opdracht staat een plattegrond van Den Bosch. Via de opdrachten in het stappenplan moeten leerlingen op hotspots op deze kaart klikken. Er komen dan foto's te voorschijn die het beeld over de stad in het licht van de opdracht completeren.

Na deze virtuele zoektocht moet de historicus in staat zijn een beargumenteerde mening over het historisch belang van de vesting voor de stad 's-Hertogenbosch te formuleren.

Hoe ging het?

Onder deze knop zit een evaluatie/reflectieformulier. Leerlingen moeten hier aangeven wat er goed en wat er fout ging, kortom hun eigen functioneren tegen het licht houden. Om de leerlingen te leren kritisch naar hun verichtingen en die van de groep te kijken, is dit een wezenlijke stap.

Aan het einde van de webquest zit ook de beoordeling. Onder de knop 'waar wordt op gelet?' staat voor de leerling precies omschreven waaraan het eindproduct moet voldoen. Dit vergemakkelijkt de beoordeling en voorkomt discussies met de docent en de overige groepsleden.

De informatie voor de docent staat helemaal onderaan en bevat de verantwoording naar de kerndoelen, werkwijze, leergebieden, doelgroep etcetera. Deze button kan een leerling ook aanklikken omdat het niet om 'geheime' informatie gaat. Een pasklaar antwoord op de vragen bestaat immers niet en is dus ook niet in de docentinformatie verwerkt.

De virtuele zoektocht naar de 'Moerasdraeck'

De webquest is een moderne vorm van zelfstandig leren onder begeleiding. De enorme massa aan informatie die op internet te vinden is, wordt via gestructureerde opdrachten overzichtelijker. De inleving in rollen maakt een verdieping in het onderwerp mogelijk die met een puur theoretische benadering moeilijker bij leerlingen te bereiken valt.

De virtuele zoektocht naar 'Versterkt Den Bosch' laat zien dat ook in de moderne tijd de 'Moerasdraeck' – zoals 's-Hertogenbosch door vriend en vijand werd genoemd – inderdaad onoverwinnelijk is. Wellicht dat we voor deze ene keer van de Bosschenaren hun geuzennaam 'Moerasdraeck' mogen gebruiken als een metafoor voor de onoverwinnelijkheid van webquest. Al was het maar om deze frisse aanpak van erfgoed-educatie te promoten.

Voor contact:

h.luijten@fontys.nl
w.lansu@fontys.nl

'Internet is een grote vergaarbak. Daar moet je leerlingen niet zomaar in laten zoeken', vinden Wim Borghuis en Dirk van der Veen, docenten van de Hogeschool Utrecht.

De door hen ontwikkelde webquest bevat een concreet stappenplan voor de leerlingen.

Het onderwerp 'De soldaat in de Eerste Wereldoorlog' als praktijkvoorbeeld.

HANS ZIJLSTRA

Meer dan een bord en een krijtje

Webquests als hulpmiddel bij de geschiedenisles



Dirk van der Veen: 'Het voordeel van een webquest is dat de gebruiker zelf aan de slag gaat zonder dat hij in het wilde weg op internet moet surfen. Een educatieve website geeft wel veel informatie maar de bezoeker moet zelf uitzoeken wat hij met die informatie doet. Bij een webquest wordt de gebruiker als het ware aan de hand genomen'.

Wim Borghuis en Dirk van der Veen hebben een ICT-project uitgevoerd, 'De soldaat in de Eerste Wereldoorlog', waarin studenten van de hogeschool leerden om zelf een webquest te maken. De webquests van de studenten zijn

bedoeld voor leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Vanwaar de keuze voor 'De soldaat in de Eerste Wereldoorlog'?

In de eerste plaats om een inhoudelijke reden: de Eerste Wereldoorlog is in veel schoolmethodes onderbelicht. Uit didactisch oogpunt hebben de docenten besloten om de aandacht te richten op het dagelijks leven tijdens de oorlog. Dat spreekt de leerlingen het meeste aan. Geschiedenis gaat over mensen. Leerlingen moeten zichzelf vragen gaan stellen, zoals: zou mij dat ook kunnen overkomen?

Het onderwerp leent zich bovendien goed voor een benadering met ICT-techniek. Op internet is veel informatie beschikbaar over de Eerste Wereldoorlog, in de vorm van artikelen, persoonlijke verhalen en een grote hoeveelheid beeldmateriaal.

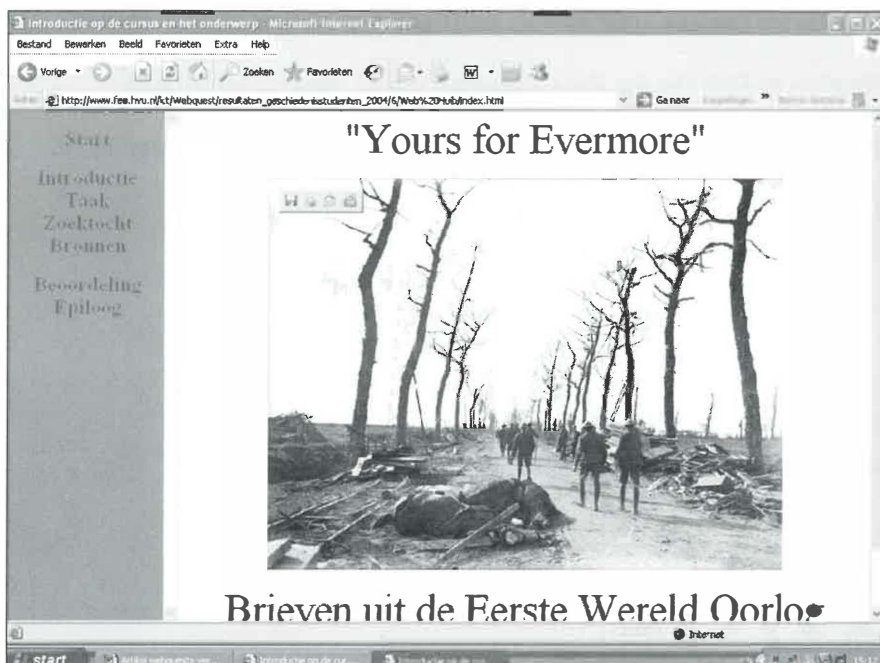
Studenten van Instituut Archimedes hebben een centrale webquest over de Eerste Wereldoorlog gebruikt als basis voor hun eigen webquests met thema's als: leven in de loopgraaf, brieven naar huis en soldatenkunst (poëzie, spotprenten, fotografie).

Voorbeelden

De webquests van de studenten zijn opgebouwd volgens hetzelfde stramien, met steeds een andere invalshoek en een verschillende didactische aanpak. Enkele voorbeelden.

Op de site van Mark Hijmans en Huib Wagenaar, 'Yours for evermore: brieven

HANS ZIJLSTRA IS VERBONDEN AAN DE HOGESCHOOL UTRECHT, ARCHIMEDES LERARENOPLEIDING, VAKGROEP GESCHIEDENIS.



uit de Eerste Wereldoorlog', staan brieven van frontsoldaten centraal. Leerlingen krijgen er zestien voorgeschoteld. De bedoeling is dat ze aan de hand van deze bronnen zelf een brief van het front schrijven. Ze moeten zich dus verplaatsen in de omstandigheden van een soldaat in de loopgravenoorlog. Voordat ze zelf gaan schrijven, analyseren de leerlingen de brieven aan de hand van door de studenten opgestelde vragen. Aan wie schreef de soldaat in kwestie? Over wie schreef hij? Over zijn dode broer bijvoorbeeld, zoals Kurt Lommatsch in zijn brief van 28 oktober 1914 aan zijn ouders in Duitsland: 'Lieve ouders! Lieve zuster! Nu moet ik u de droeve tijding brengen ...'. Of over de toestand in de loopgraven, zoals Gerhart Pastors op 10 april 1915: 'Niet alleen onze muts was nat, maar ook onze haren, niet alleen onze benen, maar ook onze voeten in de laarzen. En zoo moesten wij eens vierentwintig uur achter elkaar het zien uit te houden'.

Studente Sandra de Jong richtte haar aandacht op oorlogspoëzie. Haar webquest is bedoeld voor leerlingen van 2 h/v en bevat opdrachten over de gedichten 'They' en 'Does it Matter' van de Engelsman Siegfried Sassoon. Eerst vertalen ze de gedichten in de Engelse les en vervolgens analyseren ze die. De inhoud van de gedichten is direct genoeg om leerlingen tot een reactie te verleiden. 'Does it matter – losing your legs?' Mensen blijven toch aardig tegen

je doen? 'Does it matter – losing your sight? There's such splendid work for the blind.' 'Do they matter – those dreams from the pit?'

De Jong vraagt de leerlingen naar de bedoeling van de dichter. Wilde hij echt zeggen dat het allemaal niet zo erg was? De leerlingen krijgen vervolgens de opdracht om bijpassende afbeeldingen te zoeken. Op de site zijn er een aantal onder het kopje bronnen samengebracht. Loopgraven, dode soldaten. Welke afbeelding vindt de leerling het beste passen bij de sfeer van het gedicht?

Pien Jongenelen en Nicole van de Weerd maakten een webquest voor het vmbo over ziekte en gezondheidszorg.



Soldaten met bescherming tegen gas: brillen en lappen, gedrenkt in urine.

'Voor vmbo'ers moet je je verhaal zo beeldend mogelijk brengen, met veel plaatjes en niet teveel tekst', vinden de studenten.

Het taalgebruik van deze webquest is aangepast aan het niveau van de leerlingen: korte zinnen, eenvoudige bewoordingen en weinig bijvoeglijke naamwoorden.

De basisopdracht is om afbeeldingen en teksten bij elkaar te zoeken. Teksten en afbeeldingen zijn door de makers geselecteerd en ieder op een aparte plek op de site geplaatst. De leerlingen hoeven dus geen tijd te verliezen met zoeken op internet.

Kun je de leerlingen wel alles laten zien? Ook de gruwelen van de oorlog?

Van de Weerd: 'De plaatjes mogen best realistisch zijn, maar er hoeven geen ledematen door de lucht te vliegen, dat gaat te ver. Het is goed om te laten zien hoe bijvoorbeeld een ziekenzaaltje achter het front eruitzag. Dat kunnen de leerlingen vergelijken met nu. Zo krijgt het verleden raakvlakken met het heden'.

Tekst én plaatjes

Door de webquests leren leerlingen ook hoe ze afbeeldingen moeten interpreteren. Tekst en afbeeldingen op de sites vullen elkaar aan. De huidige leerlingen zijn visueel ingesteld en over plaatjes praat je nu eenmaal gemakkelijker. Je kan vragen stellen als: 'Wat is iemand aan het doen op de foto?' En vervolgens verder praten.

Dirk van der Veen:

'Waarom kregen de soldaten natte voe-

ten in de loopgraven?’ En wat voor oplossingen bedachten ze daarvoor? ‘De soldaten verzorgden elkaars voeten. In hun rugzak zaten behalve etenswaren drie paar schone sokken.’

Op die manier komt het verleden voor de leerlingen tot leven. Spelenderwijs verplaatsen zij zich in de omstandigheden van een frontsoldaat.



Het gezicht van deze soldaat is vreselijk verminkt. De geneeskunde kon daar nog niks aan doen. Op de tweede foto draagt hij een masker om een normale indruk te maken.

Via de links naar websites over de Eerste Wereldoorlog zijn nog veel meer plaatjes te vinden. Een goudmijn voor docenten.

Handig misschien ...

Welke problemen ondervonden de studenten bij de uitwerking? Het zoeken naar informatie in schoolmethodes leverde nog de minste hoofdbrekens op. Het aantal methodes is immers te overzien. Anders ligt het met de literatuur en de informatie op internet. Over de Grote Oorlog zijn niet alleen boekenkasten

volgeschreven, ook het World Wide Web blijkt geduldig. Hoe voorkom je dat je verdwaalt tussen de ontelbare Engelse en Nederlandstalige websites?

Voor de studenten werd dit probleem grotendeels opgelost doordat de docenten een aantal bruikbare sites geselecteerd hadden.

Voor docenten die zich met een nieuw onderwerp gaan bezighouden ligt dit anders. De korte cursus *Zoeken op internet* van Moniek Verhaaren van ROC Midden Brabant kan dan uitkomst bieden. Onderwerpen zijn onder andere: zoeken op gevoel, zoekmachines en zoeken naar afbeeldingen. Hoewel de cursus bedoeld is voor docenten, is de informatie ook goed door leerlingen te gebruiken. In de cursus leert de docent/leerling in duidelijke stappen welke zoekmethodes er zijn. En vooral hoe je kan zoeken zonder het hele World Wide Web over te hoeven surfen. De cursus is te vinden op www.educatie.rocmb.nl.

Ten slotte

De studentes Jongenelen en Van de Weerd hebben nog wat tips voor docenten.

‘Voordat de webquest in de klas gebruikt wordt, is het van belang dat de leerlingen al inhoudelijke informatie over de Eerste Wereldoorlog hebben. Aan de hand van een webquest kunnen ze hun kennis dan verdiepen. Verder moeten inhoud en doel van de webquest van tevoren goed worden uitgelegd. Ook is het verstandig om een collega met ICT-ervaring bij de lessen met webquests te betrekken.

En plaatjes van internet moet je volledig kopiëren. Knippen en plakken is niet genoeg. Laat je ten slotte niet afschrikken door de terminologie. Woorden als *format*, *frontpage* en dergelijke.’

En ICT-specialist Jan Karmiggelt: ‘Je kunt webquests vooral gebruiken bij grotere opdrachten waarbij je informatie uit verschillende bronnen wilt laten halen. Je hebt dan de mogelijkheid om de informatie op gestructureerde wijze aan te bieden. Het resultaat van de webquest is in dat geval een mooi alternatief voor een verslag of een powerpoint presentatie. Maar als de meeste informatie al in het lesboek staat kan je beter voor een ander didactisch hulpmiddel kiezen.’

Websites over de Eerste Wereldoorlog

Het aantal bronnen over de Eerste Wereldoorlog is niet meer te overzien. Dat geldt ook voor internet. Om te voorkomen dat leerlingen verdrinken in de hoeveelheid informatie op internet, hebben de docenten van Instituut Archimedes een aantal aantrekkelijke websites geselecteerd. De sites moesten veel informatie over het dagelijkse leven bevatten, veel beeldmateriaal laten zien en goed toegankelijk zijn, ook voor vmbo-leerlingen. De site www.wereldoorlog14-18.nl bijvoorbeeld, met veel beeldmateriaal, die opent met spelletjes waarmee de kennis van de leerling wordt getest.

De geselecteerde sites zijn te vinden op het basis format voor de webquest (zie www.feo.hvu.nl/ict).

Meer weten over webquests?

www.webkwestie.nl

Leerlingen vaardigheden laten opdoen, is een van de belangrijkste doelstellingen van het project ‘De soldaat in de Eerste Wereldoorlog’.

‘En na de concrete gegevens over het leven in de loopgraaf, kan je met leerlingen veel gemakkelijker over structuren en economie praten’, aldus de initiatiefnemers van de hogeschool, Borghuis en Van der Veen.

De studenten voegen daaraan toe: ‘Geschiedenis heeft de reputatie dat het een saai vak is. Met een webquest kan je de les een stuk aantrekkelijker maken’.

Zelf een webquest maken

Het maken van een webquest is gemakkelijker dan het lijkt. Via de site van Instituut Archimedes kunnen docenten zelf een webquest samenstellen.

Zie <http://www.feo.hvu.nl/ict/> en kies het kopje webquests.

Binnenkort workshops gaan we organiseren voor het maken van webquests. Voor deze workshops is geen speciale ict-deskundigheid vereist. Het is voldoende als de deelnemers goed met Word kunnen omgaan.

Bel voor nadere informatie Wim Borghuis: tel. 030 – 254 73 32. ■

ANNEMARIE
KLOOSTERMAN

STEFAN BOOM

HANS BOSCHLOO



De brieven uit de Verenigde Staten kwamen, ondanks minimale adressering, altijd goed aan.

Aletta Jacobs en de ooievaar

Bronnen rondom Aletta Jacobs

'Dr Aletta Jacobs, Amsterdam Holland'

In het archief van Aletta Jacobs in het IIAV te Amsterdam bevinden zich tachtig brieven uit de Verenigde Staten en Canada met bijna altijd als enige adressering 'Dr Aletta Jacobs, Amsterdam Holland'.

Aletta woonde toen al in Den Haag, maar de brieven kwamen wel aan. Je kunt er uit afleiden dat Aletta een beroemde vrouw was. Een enkele keer staat er bij de adressering nog een toevoeging, bijvoorbeeld 'President of Hollands Woman Suffrage Society', 'The Neo-Malthusian League', 'Public Birth Control Clinic' of 'Frauen Klinik'.

De brieven zijn reacties op een artikel over Aletta in het Midwinternummer 1919/1920 van *Pictorial Review*, een bekend Amerikaans tijdschrift voor

vrouwen. Het is geen toeval dat geen van de brieven het juiste adres vermeldt, want het artikel ging over geboorteregeling en het was in Amerika bij wet verboden om literatuur over geboortebeperking of geboortebeperkende middelen te verzenden (Comstockwet 1873-1971). De redactie durfde daarom de lezeressen het adres van Aletta niet te geven, ook niet als zij daar om vroegen.

De brieven en het artikel vormen goed lesmateriaal. Fragmenten uit het artikel en een voorbeeld van een brief zijn hier afgedrukt. Het hele artikel en twintig brieven (ook vertaald) uit het archief van Aletta zijn te vinden op www.iiav.nl en www.alettajacobs.org bij middelbaar onderwijs.

Hoe ontstonden deze nieuwe ideeën?

Geboortebeperking is vanaf 1803 onderwerp van maatschappelijke discussie. Toen ontwikkelde de Engelse econoom Thomas R. Malthus in zijn *An Essay on the Principle of Population* de theorie dat geboortebeperking het enige middel is om welvaart voor iedereen te bereiken. Zijn 'principle of population'

is een natuurwet, die inhoudt dat alle levende wezens in aantal toenemen tot ze stuiten op de grenzen die de middelen van bestaan stellen. Daarna brengen honger en ellende de groei tot stilstand. Alleen de mens kan zich aan die natuurwet onttrekken, omdat hij de gevolgen kan voorzien en maatregelen kan treffen om niet meer kinderen te krijgen dan hij kan voeden.

De theorie van Malthus had grote invloed op het denken van de burgerij en op de burgerlijke moraal. De armen werden door de theorie van Malthus verantwoordelijk voor hun eigen armoede geacht. De godsdienstige overtuiging dat een gelovige de armen moest ondersteunen werd door Malthus bekritiseerd. Steun aan armen was volgens hem onjuist, omdat voedselhulp de natuurlijke grens alleen maar tijdelijk verschoof en het kwaad dus vergrootte. De armen moesten zelf ervoor zorgen dat ze alleen kinderen kregen, als ze die konden voeden. Maar dat mocht volgens Malthus alleen maar door seksuele onthouding, 'moral restraint', en zeker niet door voorbehoedsmiddelen, want die leidden tot onzedelijk gedrag.

ANNEMARIE KLOOSTERMAN IS
WERKZAAM BIJ HET IIAV, HANS
BOSCHLOO IS OUD-GESCHIEDENIS-
DOCENT EN STEFAN BOOM IS
VERBONDEN AAN DE AFDELING
EXAMENS VAN HET CITO.

Houdt de ooievaar op zijn plaats



"Dr. Aletta Jacobs, Who Opened the First Public Birth-control Clinic in the World in Amsterdam in 1884"

treatment free to those who could not afford to pay, but that she had the knowledge and power to relieve the sufferings of the few who had been bold enough to consult her, her clientele grew accordingly.

Almost reluctant to trust a woman who had so far forgotten her femininity and her "place" in the scheme of things as to study and practise medicine, they nevertheless were impressed by her tremendous earnestness and her undoubted interest in their welfare, and, in time, they did for her and for her work, more than the most carefully planned advertising campaign could have done.

CONTINUED
ON PAGE 49



Nederland is een land waar de ooievaar, letterlijk, geen ongewoon verschijnsel is. Figuurlijk gesproken is er echter geen enkel ander land waar de ooievaar zo weinig persoonlijke vrijheid geniet. Nergens wordt er zo doeltreffend toegezien op zijn bezoeken. Met andere woorden, opvallend veel inwoners van dit kleine land hebben kennis op het gebied van geboortebeperving. Zij ontvangen de ooievaar heel gastvrij, maar alleen als zij dat willen en er plaats is onder hun dak voor nog een jong leven. Zij sluiten hem hardvochtig en zonder aarzeling buiten als dat niet het geval is, zodat hij gedwongen is om helemaal naar China of Rusland te vliegen om zijn ongewenste pakjes te bezorgen; en veel te vaak lukt het hem om al eerder te landen in de armere districten van Engeland en Duitsland. ...

Dit betekent dat in Nederland praktisch elk kind dat geboren wordt ook gewenst is, gepland vóór het kwam, en na de geboorte liefderijk wordt verzorgd. De ooievaar brengt geen verrassingen, zoals elders op de wereld. Er worden minder kinderen geboren, maar een groter deel van hen blijft in leven – dat is in een notendop de alfa en de omega van de geboortepolitiek in Nederland.

Eén van de mooiste en meest romantische succesverhalen uit de vrouwen-geschiedenis vertelt hoe dit totaal nieuwe standpunt ten opzichte van geboortebeperving teweeg werd gebracht door een vrouw. Het is bijna niet te geloven, maar het is een onloochenbaar feit, dat een vrouw eigenhandig en in haar eentje een land bekeerd heeft tot een radicaal andere manier van denken over een

kwestie die vanaf het begin der tijden in nevelen gehuld is.

Daarom opende zij in 1884 de eerste openbare kliniek voor geboorteregeling ter wereld. ...

Haar kliniek was iedere dag van negen tot één uur open. Zij bracht daar vrouwen basiskennis bij over hun anatomie, iets waarvan velen totaal niet op de hoogte waren. Zelfs moeders van grote gezinnen hadden er soms maar een vaag idee van hoe hun kinderen eigenlijk ontstaan waren. Sommigen zagen hun kinderen helemaal niet als een zegen, maar als een soort straf geërfd van moeder Eva.

Dr. Jacobs legde uit en deed voor. Zij bracht niets in rekening, en als de vrouwen het kleine bedrag dat nodig was voor de voorbehoedsmiddelen niet konden betalen, gaf ze die gratis mee. ...

Natuurlijk duurde het niet lang of de te verwachten storm van verontwaardiging stak op. Conservatieven knarsetandden. Geestelijken en religieuze fanaten schermten met bijbelteksten. Petities werden georganiseerd, er werd een appél gedaan op het volksgevoel en de verontwaardiging van de moralisten kende geen grenzen.

Met een voor een regering zeldzaam vooruitziende blik besloot de Nederlandse overheid zich er niet mee te bemoeien. Misschien voorzag men de richting waar het in de wereld naartoe ging. Duitsland was in de greep van zijn beroemde of beruchte 'Bevölkerungspolitik' (bevolkingspolitiek). Het geboortecijfer steeg met sprongen door het door de Pruisische adel zorgvuldig gepropageerde idee dat vaderlandsliefde

van vrouwen eiste dat zij hun land voldoende strijd bare zoons zouden geven. Van 1871 tot 1900 groeide de bevolking van 41.958.792 tot 56.367.178. Het 'Vaterland' werd te krap voor zijn kinderen en de Germaanse droom van nationale expansie en wereldheerschappij kreeg ontegenzeggelijk vorm.

Dr Aletta Jacobs heeft haar gedragslijn nooit op andere gronden gebaseerd dan op sociale en medische.

'Wat ik heb gedaan, deed ik als arts en als vrouw', zei ze toen ik haar in Den Haag bezocht.

'Ik geloof dat het een *recht* is van iedere vrouw om kinderen te krijgen, maar *geen plicht*. Ik ben van mening dat het wreed is om aan arme, onontwikkelde vrouwen de kennis te onthouden, die rijke, intelligente vrouwen zo gemakkelijk kunnen krijgen. En is het geen misdaad tegen kinderen om hen gedachte-loos op de wereld te zetten, als er geen geld is om hen te voeden, te kleden en te ontwikkelen?

Dan is er nog het vraagstuk van ziekte. Alleen gezonde mannen en vrouwen zouden kinderen moeten hebben, maar ook al zou dat wenselijk zijn, je zult er nooit in slagen om ongezonde mensen van het huwelijk af te houden.

Dit zijn de denkbeelden die mij hebben beïnvloed, dit en ook het probleem van de ongehuwde moeder. De wereld was een zeer onvriendelijke plek voor haar veertig of vijftig jaar geleden. Dat is nog zo, alleen niet meer in die mate.

Wie zijn wij om te zeggen dat zij zo zwaar gestraft moet worden? Het is niet zo dat zij alleen de schuld draagt. Het onschuldige kind lijdt, de samenleving lijdt.'

Dr. Aletta H. Jacobs, *Arts.*

is **VERHUISD** naar de
Keizersgracht 326,
naast Felix. (6702)
Spreekuur van 1–3 ure dagelijks.

Malthus is over deze zaken open en duidelijk, maar in de maatschappelijke discussie over zijn theorie komt dit aspect slechts in bedekte termen aan de orde, omdat openlijk spreken over seksualiteit niet past in de burgerlijke moraal, die in die tijd ontstond. In beschaafde gesprekken en bij de opvoeding werd over seksualiteit en voortplanting gezwegen, zeker als het vrouwen en meisjes betrof.

Ondanks deze taboes en de opvatting dat voorbehoedsmiddelen tot onzedelijkheid zouden leiden, durfde in de jaren zestig van de negentiende eeuw een aantal auteurs in binnen- en buitenland een pleidooi te houden voor voorbehoedsmiddelen en voorlichting. In Nederland werd als gevolg van deze discussie in 1881 de Nieuw-Malthusiaanse Bond (NMB) opgericht. Het doel van de bond was om door voorlichting te bereiken dat de bevolkingstoename zou afnemen. Op deze wijze zou er op den duur welvaart voor iedereen komen.

Het ging in het begin dus vooral om een algemeen economisch doel, maar na enige tijd kregen medische en sociale motieven de overhand. Deze omslag werd mede veroorzaakt door een stroming binnen het Algemeen Nederlands Werklieden Verbond (ANWV), die het niet bij theorie wilde laten, maar de arbeiders voorlichting en voorbehoedsmiddelen wilde geven. Bij de NMB sloten zich ook artsen aan, want zij kwamen op hun spreekuur met de problemen in aanraking. Zij konden patiënten wel waarschuwen dat het medisch gezien gevaarlijk was om weer zwanger te worden, maar zij konden de patiënt niet helpen om dat te voorkomen. Daarnaast zagen zij dat in te grote gezinnen de kinderen dikwijls weinig kans van overleven hadden. Sommige leden van de

NMB raakten er bovendien van overtuigd dat de oplossing van 'de kwestie der vrouw' (het vraagstuk van de emancipatie) afhing van de vraag of vrouwen bevrijd konden worden van de dwang om steeds maar weer, kort na elkaar, kinderen te krijgen. Zij vonden voorbehoedsmiddelen belangrijker voor de emancipatie dan de strijd voor gelijke rechten.

Openlijk pleiten voor voorlichting en het verstrekken van voorbehoedsmiddelen bleef echter ook in Nederland zeer omstreken. In sommige landen werd het wettelijk verboden.

De rol van Aletta bij de verspreiding van de nieuwe ideeën over geboortebeperking

De jonge dokter Jacobs, toen 27 jaar, opende twee maanden na de oprichting van de NMB, een gratis spreekuur voor vrouwen. Zij kreeg daarbij steun van de socialist Heldt, de voorzitter van het ANWV en bestuurslid van de NMB. De Amerikaanse journaliste Eleanor Kinsella McDonnell noemt dit gratis spreekuur voor vrouwen uit 1881 de eerste openbare kliniek voor geboorteregelgeving ter wereld. Bij haar speelt Aletta de hoofdrol bij de verandering van opvattingen over geboortebeperking. Zij schrijft dat Aletta eigenhandig en in haar eentje een land bekeerd heeft tot een radicaal andere manier van denken.

Deze Aletta, de Aletta van de voorbehoedsmiddelen, is in Nederland veel minder bekend dan de Aletta van de kiesrechtstrijd. Het is de vraag hoe dat komt. Daarvoor zijn verschillende verklaringen te bedenken. De eerste is dat seksualiteit en geboortebeperking nog steeds beladen begrippen zijn. Er zijn bijvoorbeeld, meer dan een eeuw na

Aletta's optreden, nog steeds scholen waar niet over al haar denkbeelden gesproken kan worden. Een andere verklaring is dat Aletta steeds meer een leidende vrouw werd in de nationale en internationale kiesrechtstrijd. Bij deze rol paste een omstreken onderwerp als geboortebepking niet. Het was een belemmering om brede steun te krijgen voor uitbreiding van het kiesrecht. Daarom schreef Aletta vanaf de het einde van jaren negentig tot 1919, het jaar van de invoering van het vrouwenkiesrecht, nauwelijks nog over geboortebepking en aanverwante zaken en ze verzweeg haar rol op dit terrein. Toen Eleanor Kinsella McDonnell haar interviewde was de noodzaak hiertoe verdwenen. Aletta kon tegen haar veel opener zijn dan tot dan toe.

Dit zou ook de verklaring kunnen zijn voor de nadruk die de journaliste legt op het belang van Aletta Jacobs. Je kunt dus op grond van het Amerikaanse artikel stellen dat Aletta een heel belangrijke rol speelde op het gebied van geboortebepking, maar dan rijst direct de vraag hoe bruikbaar deze bron is wat betreft dit onderwerp. Eleanor Kinsella McDonnell en de redactie van de *Pictorial Review* moesten voorzichtig zijn met het openlijk spreken over geboortebepking. Zij gebruikten Aletta, het Nederlandse voorbeeld, en zelfs de ooevaar, om deze dingen ter sprake te brengen.

Kan dit geleid hebben tot overdrijving van de rol van Aletta? Dat zij in Amerika als een invloedrijke vrouw werd beschouwd blijkt uit het feit dat zij in 1915, in het kader van de vredesbeweging, door president Wilson ontvangen werd. Maar in 1919 kreeg zij geen visum, toen zij door een organisatie van vrouwelijke artsen was uitgenodigd om op een congres te komen spreken.

Wat kunnen leerlingen met deze bronnen doen?

Er zijn voor een praktische opdracht over geboortebepking verschillende thema's of hoofdvragen mogelijk. De docent kan deze in de klas aansnijden en zelf de bijbehorende bronnen en informatie leveren.

1. Klopt de visie van de Amerikaanse journaliste op de rol van Aletta bij de geboortebepking?

Deze opdracht zou kunnen beginnen met een vraag over de bruikbaarheid van de bron om deze conclusie te trekken.

2. *Hoe komt Aletta aan haar ideeën op dit terrein?*

Vast staat, dat Aletta direct na haar afstuderen in 1879 naar Engeland ging en daar in radicale kringen verkeerde. Terug in Nederland begon zij nog in 1879 met haar artspraktijk en in 1881 met haar gratis spreekuur. Tijdens dat spreekuur ging zij op medische en

de mogelijkheid om het aantal geboorten te regelen door voorbehoedsmiddelen belangrijker voor de emancipatie van de vrouw dan de kiesrechtstrijd.

Dit thema kan doorgetrokken worden naar de tweede feministische golf en de invloed van 'de pil'.

Werken in de klas

Een andere mogelijkheid is om de leerlingen meer zelfstandig aan het werk te zetten. Na een summiere uitleg (al dan niet op schrift) van de context van dit onderwerp, krijgen de leerlingen de opdracht zelf vragen te formuleren. Dit kan in groepjes gebeuren of individueel. Eventueel kunnen de leerlingen al een voorlopig antwoord op de gestelde vragen geven, dat kan dienen als hypothese voor hun onderzoek.

Op de website van het IIAV staat een selectie van twintig brieven aan Aletta Jacobs waarin gereageerd wordt op het artikel. Ook het oorspronkelijke artikel is daar te vinden. Met dit materiaal kunnen de leerlingen aan de gang.

De eerste stap is, dat de leerlingen de bronnen over dit onderwerp gaan ordenen volgens ordeningsprincipes die uit hun eigen vraagstelling voortvloeien. Bijvoorbeeld, als gevraagd wordt wat de achtergrond van de briefschrijvers was, dan moet worden geordend op schrijver: door **wie** geschreven (geslacht, beroep, sociale laag, gehuwd/ongehuwd), of als het om de inhoud van de reactie gaat naar inhoud (**wat** wordt er gezegd of gevraagd). Wordt er gevraagd naar redenen voor het schrijven van de brief, dan moet er geordend worden op **waarom** (hoe wordt de vraag gemotiveerd, medisch, sociaal, economisch?) of als het om de plaats gaat, **waar** (platteland, stad, woonplaats, land) etcetera.

De tweede stap is, dat de leerlingen met behulp van het geordende materiaal nagaan welke gegevens de bronnen opleveren voor het beantwoorden van hun vraag. Eventueel kunnen zij die vraag nu bijstellen.

De derde stap is het formuleren van een conclusie waarin zij hun vraag beantwoorden en/of hun hypothese toetsen op grond van de gevonden gegevens. Eigen commentaar, waarin zij nagaan of de uitkomst van hun onderzoek enige algemene geldigheid heeft en volgens

Een van de brieven:

Kingston, 26 jan. 1920
Dr. Alberta Jacobs,

Geachte mevrouw,

Ik heb uw artikel gezien in de Pictorial Review, en ik heb 5 kinderen en ik ben niet meer in staat om nog eens zwanger te zijn. Zou U mij kunnen helpen? Ik ben 47 jaar oud en ik ben niet gezond. Ik ben geboren in Duitsland en nu ben ik een boerenvrouw, alstublieft, als u mij kunt helpen in deze kwestie van geboorteregeling zou ik U zeer dankbaar zijn.

Met de meeste hoogachting,
Mrs M.C. Hanelt
R.F.Del. (Box 23)
Kingston Massachusetts
US

hen voldoet, mag hierbij niet ontbreken. Met een goed werkverslag vormt het geheel een aardige praktische opdracht.

Past dit onderwerp in het nieuwe examenprogramma?

Vanaf augustus 2007 moeten alle leerlingen in de tweede fase voldoen aan het nieuwe Eindexamenprogramma Geschiedenis dat gebaseerd is op het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, de commissie-De Rooy).

In dit nieuwe programma moeten alle scholen in de tweede fase de 49 kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken van de CMHV behandelen en zij moeten de leerlingen leren omgaan met de historische vaardigheden uit domein A.

Het nieuwe programma geeft de docenten grote vrijheid, maar ook onzekerheid. De vrijheid is dat de 49 kenmerkende aspecten van de 10 tijdvakken 'leeg' zijn: de docenten (of de makers van de schoolboeken) mogen deze zelf invullen. Er worden in het examenprogramma geen concrete personen, gebeurtenissen of jaartallen genoemd. Docenten kunnen zelf kiezen wat zij zullen behandelen, als het maar valt binnen de beschrijving van het kenmerkende aspect.

sociale gronden voorbehoedsmiddelen verstrekken aan getrouwde vrouwen. Ze schreef over medisch-sociale onderwerpen, bijvoorbeeld in 1892 *Een uit velen*, een sociaal-realistisch verhaal over een ongetrouwde moeder (het verhaal staat op de website), in 1898 een voorlichtingsboekje over de vrouw en haar lichaam en in 1899 in het tijdschrift *Vrouwenbelangen* nog een artikel over geboortebepaling *Willekeurige beperking van het kindertal*. Het onderwerp hield haar in die tijd dus nog wel bezig.

3. *Het verband tussen geboortebepaling en emancipatie. Wat veranderde er en wat waren de oorzaken en de gevolgen van de verandering?*

Volgens de arts Johannes Rutgers, de secretaris van de Nieuw-Malthusiaanse Bond (NMB), die ook door de Amerikaanse journaliste was ondervraagd, was



Aletta in de klas

In de serie bronnen rondom Aletta Jacobs komen tot nu drie Aletta's aan de orde, de Aletta van het kiesrecht (Kleio nr 3, april/mei 2005), de Aletta van de vredesbeweging (Kleio nr 6, sept/okt 2005) en de Aletta van de geboortebeperving. Bij elk artikel staat een beredeneerde literatuurlijst, die uitgangspunt kan zijn voor verder onderzoek door leerlingen die een praktische opdracht moeten maken. Leerlingen die zelf naar het IIAV in Amsterdam komen, kunnen door de medewerkers van het IIAV op weg geholpen worden. Op de website van het IIAV kan veel materiaal worden gevonden. Een andere mogelijkheid is dat de docent de bronnen gebruikt om een meer gestuurde praktische opdracht te maken. Op de website staat een uitgewerkt voorbeeld daarvan over Aletta en de Eerste Wereldoorlog uit Kleio 6/2005.

Aletta 3 Om verder te lezen

Mineke Bosch, *Aletta Jacobs (1854-1929), Een onwrikbaar geloof in rechtvaardigheid* (Amsterdam 2005). In dit boek zijn enkele hoofdstukken gewijd aan de contacten van Aletta met radicale hervormers en aan haar activiteiten op het gebied van geboortebeperving.

Hans Boschloo, 'Adam Smith, Thomas R. Malthus en de publieke opinie van hun tijd', in: Kleio jg.46(2005) 1. In dit artikel wordt onderzocht welke invloed Malthus had op het denken van de burgerij over geboortebeperving, bevolkingstoename en armoede.

H.Q. Röling, 'De tragedie van het geslachtsleven', Dr Johannes Rutgers (1850-1924) en de Nieuw-Mathusiaansche Bond (Amsterdam 1987).

Bruikbare fragmenten uit de *Herinneringen* van Aletta Jacobs (1924) zijn te vinden op de website www.iiav.nl



De tentoonstelling over Aletta Jacobs in de nieuwe Tweede Kamer.

Past het in dit artikel beschreven thema in het nieuwe examenprogramma? Om deze vraag te beantwoorden moeten de eisen daarvan worden gezien. Leerlingen dienen ieder kenmerkend aspect te illustreren met een eigen concreet voorbeeld 'van een gebeurtenis, een ontwikkeling, een verschijnsel, of een handeling dan wel gedachtegang van een persoon'. Als er kenmerkende aspecten genoemd zijn in domein B die beschreven kunnen worden met één van de 'drie Aletta's' dan past dit onderwerp ook in het nieuwe examenprogramma.

In de negentiende eeuw vinden we als kenmerkende aspecten *De opkomst van emancipatiebewegingen* (34), *Voortschrijdende democratisering met deelname van steeds meer mannen en uiteindelijk ook vrouwen aan het politiek proces* (35), *De opkomst van de politiek-maatschappelijke stromingen nationalisme, liberalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme* (36). Een directe verwijzing naar de politieke emancipatie van vrouwen (kenmerkend aspect 35) maakt het opvoeren van Aletta Jacobs als voorbeeld van een invloedrijk persoon in deze ontwikkeling mogelijk. Maar ook een minder directe band bestaat er bij de opkomst van emancipatiebewegingen in meer algemene termen (34) en (36). De Aletta van de geboortebeperving past vooral bij de laatste, de Aletta van de vredesbeweging kan daar ook bij worden ondergebracht, vanwege haar banden met de genoemde politiek-maatschappelijke stromingen. Behalve de domeinen A en B die in het centraal eindexamen worden getoetst, zijn er in het examenprogramma (uiter-

aard) ook eindtermen opgenomen voor het schoolexamen. Een voorgeschreven thema is 'De geschiedenis van de rechtsstaat en de democratie' waarin als specificatie is opgenomen dat 'de ontstaansgeschiedenis van de belangrijkste politieke stromingen en partijen (...) sinds 1848' door de examenkandidaat moet worden weergegeven. De Aletta van de vrouwenkiesrechtbeweging valt daaronder.

De andere thema's zijn inhoudelijk niet meer nader omschreven, wel is het aantal thema's vastgelegd. In de woorden van het examenprogramma: 'De kandidaat kan:

- aan de hand van twee/vijf (voor profiel cultuur en maatschappij) /vier (voor profiel economie en maatschappij) nader omschreven concrete thema's met gebruikmaking van de eindtermen uit domein A een beargumenteerd antwoord geven op inhoudelijke vragen over het betreffende thema;
- op grond van situaties in de verschillende tijdvakken ontwikkelingen op langere termijn beschrijven.'

Ten slotte

Een eigenschap van het concept van de tien tijdvakken met hun bepalende kenmerkende aspecten is dat een kenmerkend aspect steeds maar één keer kan voorkomen. De leerling moet bij (vrouwen)emancipatie en feminisme denken aan de tijd van burgers en stoommachines en in staat zijn deze begrippen te plaatsen in dat tijdvak. Het feminisme wordt niet genoemd als kenmerkend aspect voor de tweede helft van de twintigste eeuw, maar dat betekent uiteraard niet dat het er niet was. Bepaalde kenmerkende aspecten lopen dus door, strekken zich uit over meerdere tijdvakken. Daardoor past het behandelen van de 'drie Aletta's' ook in het programma voor de schoolexamens.

Het onderwerp Aletta past dus goed in het nieuwe examenprogramma voor de tweede fase. Verder mag niet vergeten worden dat meer diepgang en het gebruik van bronnen ook nodig zijn om de leerlingen vertrouwd te maken met de vaardigheden van domein A. De leerling moet kunnen omgaan met bronnen en met historische structuurbegrippen.

MARIA VAN HAPEREN

Zijn iets gebogen gestalte, het spierwitte haar keurig in model met een schuine lok op het voorhoofd. Altijd aanwezig op de conferentiedagen in Vught en een trouwe bezoeker van de CE bijscholingen overal in het land: Cees Lafeber. Oud-docent geschiedenis aan diverse middelbare scholen in Tilburg, in dezelfde hoedanigheid leraar van ontelbaar vele tweedegraads docenten van de Katholieke Leergangen (de tegenwoordige Fontys Hogeschool) en emeritus hoogleraar aan de Koninklijke Militaire Academie in Breda.

KleioGesprek met Cees Lafeber

In ons vak is alles op een andere manier hetzelfde: idem sed aliter

Naar zijn leeftijd vragen is onbeleefd, maar dat hij al een eind op weg is naar de tachtig jaar, is welbekend. En nog steeds actief met de reeks 'Nascholing bij U thuis'. Het woordje u hardnekkig met een hoofdletter spellend, dat kenmerkt Cees Lafeber. Zijn archaïsch taalgebruik is een genot voor het oor en past uitstekend bij zijn verschijning. Kleio ging voor u op visite, want een gewoon bezoek werd het natuurlijk niet. Om te spreken over de muze, het vak en niet te vergeten, die 'dekselse' nieuwe didactiek.

Goirle – Winterskoud is het en de grond hard bevroren. Het ijzeren tuinhek knarst. Op de bomen ligt een laatste restje sneeuw, maar de takken gaan allang niet meer gebogen onder de zware last zoals begin december. Een statige jaren dertig woning, om precies te zijn uit 1932 zal de gastheer later doceren, om vervolgens toe te voegen dat hij het imposante exemplaar toch echt van een lerarensalaris wist te bekostigen. Maar ach, dat was begin jaren zestig en toen had het beroep van leraar nog aanzien, nietwaar?

De deurbel zit aan de zijkant en het valt nog mee dat er geen verwijzing naar een ingang voor de dienstbodes en leveranciers. Wel moet twee keer indringend worden gedrukt, voordat iemand de boodschap beantwoordt. En wat blijkt? De heer des huizes is gevlogen of beter gesteld, uit fietsen gegaan. Mevrouw Lafeber nodigt uit om alvast plaats te nemen in de winterse werkkamer van haar echtgenoot die zo zal arriveren. Hij heeft zich vergist in het tijdstip van de afspraak, maar het fietsuurtje is toch om, dus hij wordt verwacht. Of een glaasje verse jus gewaardeerd wordt naast een kopje koffie, net als een schaal zelfgebakken koekjes, nog over van de feestdagen?

Marseillaise

'Indië, deel 11, blijft hetzelfde', valt de gastheer met de deur in huis. Zijn hand slaat op de stapel boeken 'Nascholing bij U thuis'. 'Ik ben nu bezig aan oorlogen in de negentiende eeuw, waarin ik vier oorlogen behandel. Heel arbitrair natuurlijk om een keuze te maken uit alle oorlogen

die tijdens die eeuw hebben gewoed, maar ik heb me eraan gewaagd. De insteek is zo breed mogelijk, dus zullen achtereenvolgens de Franse Revolutie, de Napoleontische oorlogen, de Krimoorlog en de Franse-Duitse oorlog aan bod komen. Om uiteindelijk te belanden bij de Eerste Wereldoorlog. En met aandacht voor verschillende invalshoeken, rekent u maar. Een flink stuk is gereserveerd voor strategie, toch opmerkelijk dat nog zoveel docenten daarin zijn geïnteresseerd. Mijn insteek zou zijn het menselijk leed. Maar gezamenlijk kun je met die twee onderwerpen toch een heel pakket bieden. Ik had me natuurlijk ook alleen kunnen richten op de Europese oorlogen, tenslotte is de Krimoorlog strikt genomen geen Europese oorlog, maar toch hoort die erbij. Waarom dan echter geen aandacht voor de Griekse en Belgische oorlogen, nou ja, dat zijn toch de dilemma's van het schrijven. Een mens moet daarin keuzes weten maken.'

'De commissie-De Rooy heeft het volgens mij zeer moeilijk gehad. Of ik die rapporten heb gelezen? Uiteraard, mevrouw, ik lees ontzettend veel, dus van De Rooy ben ik volledig op de hoogte. Nog steeds onderhoud ik contacten met docenten en ik laat me overal over informeren.

Ik heb vaak medelijden met de hedendaagse docent. Veel van hen blijken totaal uitgeblust door de ellende die in onderwijsland heerst: al die vernieuwingen en dan de zogenaamde nieuwe didactiek. En vergis u niet, dat zijn niet alleen ontwikkelingen van de laatste jaren. Zelfs in mijn jaren als docent aan de Katholieke Leergangen en op de KMA had je al nieuwlichterij van didactici die volslagen los stond van de praktijk van het onderwijs.'

'Vanaf 1975 geef ik overal in het land post-academisch onderwijs en de beste didactiek is wat mij betreft nog altijd gewoon verhalen vertellen. Geen bijeenkomst ging voorbij of iedereen stond aan het einde uit volle borst de Marseillaise te zingen, of de Internationale. Zo begeistert van hetzelfde, het verhaal en de liefde voor ons mooie vak. Mijn lezingen, maar ook de reeks 'Nascholing bij U thuis', zijn in feite niet meer dan ellenlange collegedictaten, die ik vanaf 1975 op schrift heb gesteld. Elke



Op de didactiekconferenties zitten meneer en mevrouw Lafeber als vaste gasten achter hun tafel.

maandag ga ik nog naar het archief voor aanvullend onderzoek en omdat ik zaken wil weten, maar voor het overige is het gewoon een kwestie van boeken uit de boekenkast plukken en de literatuur goed bijhouden.'

Jongensdromen en ambitie

'Vroeger wilde ik boer worden. Daar kijkt u van op, niet waar? Mijn vrouw komt uit de Pfalz, daar vind je soms nog dat echte oude boerenlandleven. Eigenlijk had ik als jongen maar drie mogelijkheden. Hoewel ik geen boerenzoon was, wilde ik het wel worden. Ik kan nog steeds met de hand melken, daar zou u van staan te kijken. Maar nee, ik ben gewoon zo'n jongentje dat tijdens de oorlogsjaren van het Aloysiuscollege in 's-Gravenhage, als een van die Haagse bleekneusjes, door de paters Jezuïeten naar Callantsoog 't Zand werd gestuurd, om aan te sterken. Vier jaar achter elkaar heb ik daar met tussenpozen op de boerderij gewerkt en daardoor werd het boerenleven een echte hobby.

En natuurlijk wilde ik priester worden, dat kon niet anders na zo'n opleiding. Maar dan niet een burgerlijke, sigaren rokende pastoor. Maar iets wat meer rigide was, dus tenminste intreden in de contemplatieve orde van de Trappisten of juist heel actief als priester het onderwijs in, als Jezuïet. Het Aloysiuscollege was een echt gymnasium, geen kleinseminarie, maar het was natuurlijk wel een kweekvijver voor het priesterschap.

Van de 32 zesdeklassers zijn er twaalf priester geworden. En waarom ik zelf niet? Twee redenen. Ten eerste het celibaat, dat ik nooit had kunnen volhouden. Niet trouwen kwam in mijn voorstellingsvermogen niet voor. Bovendien leek me het celibaat zowieso moeilijk om vol te houden. Daarnaast ben ik een vorser, een echte onderzoeker en ik had moeite met de dogma's van de kerk. Weliswaar ben ik een ongeneeslijk religieus mens, maar met al die leerstellingen van de kerk kan ik niet veel. De uitleg van dat soort dingen, nee, dat zag ik mezelf vanaf de spreekstoel niet zo snel doen. Nou ja en wat bleef er toen nog over?'

Pacifist

'Zalig zijn zij die vrede zoeken, want zij zullen het Rijk Gods beërven.' Die woorden emotioneren me nog altijd. Verdorie, als ik er toch aan denk wat de Kerk ervan heeft gemaakt. Mag ik u een kort college geven, waarschijnlijk niet nodig, maar toch. Kijk naar de vierde eeuw, naar de zondeval van het christendom. Om de keizer ter wille te zijn, die heer en meester van kerk en staat was, om hem niet voor het hoofd te stoten, werd de vredelievendheid van Christus ingeleverd. Toen Constantijn in 312 tot het Christendom overging (hij liet zich pas op zijn sterfbed dopen, maar dat was gebruikelijk) en hij het in 324 tot staatsgodsdienst verhief, keerde het Christendom zich naar de staat toe en verzoende zich met het soldatenberoep en de oorlog. Zo

deden christenen mee aan de veldtocht tegen Maxentius. De soldaat van Christus werd metterdaad de soldaat van de keizer. Volgens Athanasius, de vader van de orthodoxie, was 'moorden niet geoorloofd maar het in oorlogen doden van de tegenstanders én wetig én lofwaardig'. Weggestopt werd wat de essentie van het christendom is: Gij zult U verre houden van doodslag. Zalig zijn zij die de vrede zoeken, zij zullen het Rijk Gods beërven.'

'De verloochening van de boodschap van Christus, vind ik vreselijk. Ik ben pacifist, heb geweigerd om naar Indië te gaan. Natuurlijk werd ik wel opgeroepen. Tijdens een zogenaamd indelingsgesprek kwam zelfs een aalmoezenier om me ervan te overtuigen die pacifistische houding te laten varen. "Jij sneuvelt op die manier", zei hij. Ik was woedend. "Hoe durft u dat tegen me te zeggen, als leerling van Christus", repliceerde ik. Ja, ik was fel, hè?! "Je wordt wel kapitein", sprak hij: "Denk toch aan je carrière". Ik heb er nooit meer iets op gehoord. Ja, op een gegeven moment kreeg ik een brief met daarin de mededeling dat ik buitengewoon dienstplichtig was.'

'Ik ben gepromoveerd op een onderwerp dat zich afspeelt tijdens de Eerste Wereldoorlog. Stapels met brieven aan de Duitse keizer heb ik gelezen. Brieven die moeders schreven over hun zonen. "Im Gottes Nahmen, Herr Kaiser, gib Friede, ich habe schon sieben Sohne verloren." En verdorie, wat deed de Kerk? Wapens zegenen. En dan van de moeders die huilden omdat hun zonen niet waren gesneuveld. Lijkt het u abracadabra? Je moet natuurlijk twee dingen uit elkaar houden: het afschuwelijk nationalisme en militarisme gecentreerd op de keizer, soldaten die met bloemen in het geweer naar de trein gingen, dat bestond naast het leed. Hoe dwaas zijn oorlogen ... huilen omdat je zonen niet sneuvelen.'

Nieuwlichterij

'Ik ben oudste jongen uit een gezin van acht kinderen en ging dus geschiedenis studeren, in Leiden. Vijf jaar lang ben ik treinstudent geweest. Tijdens de studietijd in het SFL, het Sint Franciscus Liefdewerk, gezeten. Op twee avonden in de week en op zaterdag en

zondag voetballen en biljarten met de 'asfaltjeugd' van Den Haag. Daar heb ik het vak van docent geleerd. Sinds die tijd weet ik dat je als pedagoog wordt geboren en niet gemaakt.

Mijn eerste les gaf ik, dat weet ik nog precies, op 7 september 1952. Tijdens het zevende uur. Ik zie het nog precies voor me ... Kees Robben, hij zat aan de raamkant, op de derde rij. Hij vroeg of het raam dicht mocht. Dus ging het raam dicht. Even later, een knal van jewelste en rookpluimen. Een carbidbom in de klas. En, bah, of de ramen open mochten? "Nee, natuurlijk niet jongens, want daar heeft Kees last van." En ik ging buiten het klaslokaal staan, keek naar binnen en wachtte rustig af. Het heeft tien minuten geduurd en leverde mij al het respect op dat ik nodig had.'

'Ik heb een even grote hekel aan de canon als aan kannonnen. Wat is dat toch voor onzin? De geschiedenis bestaat niet. Ik zou gewoon beginnen met de prehistorie. Met de ontwikkeling van het schrift om precies te zijn. Vervolgens de uitvinding van het vuur en het wiel, ik weet precies wat eerder was. Daar kun je toch prachtige verhalen over vertellen? Over hoe het vuur in de boom sloeg tijdens een omweer met bliksem en toen die boer ... Mijn lessen en ook de bijscholingen eindigden altijd met een verhaal uit de mythologie. En dan een gehoor dat ademloos luistert. Dat is volgens mij de beste didactiek die er is.

En wat is er verder belangrijk in de geschiedenis? De opkomst van de democratie, hoe dat allemaal is gegaan. Het hele verhaal van tirannen en koningen. Daarna natuurlijk de opkomst van het christendom, de zondeval, het Heilige Roomse Rijk. Uiteraard de uitvinding van de boekdrukkunst. Erasmus, daarvan ben ik een groot vereerder. Eén van mijn zoons is zelfs naar hem vernoemd. De splitsing van het christendom; de ontdekkingsreizen; de Industriële Revolutie; La Grande Guerre; en tot slot de ontwikkeling van atoomwapens, waarmee het einde van de wereld is ingezet.

Jazeker, daarover ben ik zeer pessimistisch. De atoomdrempel die steeds verder wordt verlaagd. We leven nu in het zestigste jaar van het grote onheil: 6 augustus anno domini 1945, de dag

waarop de eerste atoombom viel, was de eerste dag. Toen werd bewezen dat de wereldgeschiedenis wellicht aan het einde is gekomen, in elk geval dat we in staat zijn de draad van de geschiedenis door te snijden. Deze dag heeft een nieuw tijdperk ingeleid, waarvan het wezenlijke kan zijn dat het niet lang zal duren. Het behoort tot het belangrijkste punt van mijn canon.'

'Lees nooit pedagogische boeken, lees mijn boeken. Dat is wat ik altijd zeg. Slechte leraren heb je altijd gehad. Die waren er in mijn tijd ook al en die zijn er nog steeds. Je gehoor moet verstijfd in de banken zitten. Ze moeten niet meer weg willen, maar juist meer willen horen. Dat is voor mij levende geschiedenis.

Tegen mijn studenten aan de KMA zei ik altijd: "Hoe je studeert dat interesseert me niet, als je maar kritisch nadenkt ten aanzien van alles. Je hoeft mij niet na te praten." Ik werd de rode professor genoemd.

En dat van die historische vaardigheden? Het was Fritz Fischer, de hoogle-raar in Hamburg die in 1961 in het *Historische Zeitschrift* de leuze poneerde over continuïteit en discontinuïteit. Volgens hem bestond er continuïteit van de machtspolitiek en het imperialisme van keizer Wilhelm I tot en met de gezagsdragers van toen in Duitsland. In dezelfde periode, om precies te zijn in 1961, promoveerde ik op de vredes-pogingen van Von Bethmann Hollweg, tijdens de eerste anderhalf jaar van de Eerste Wereldoorlog. Von Bethmann Hollweg constateerde al vlak na de slag aan de Marne, in de begin van de Eerste Wereldoorlog, dat de Duitsers de oorlog zouden gaan verliezen. Hij probeerde de oorlog te stoppen. En wat willen docenten nu van leerlingen? Dat ze over deze ingewikkelde problematiek op prullerij niveau in termen van continuïteit en discontinuïteit meepraten?

Bij het naar buiten gaan moet ik de favoriete wollen sjaal van zijn vrouw omdoen, want anders vat ik zeker kou. Met dankbaarheid aanvaard ik het gebaar. Het is nog steeds koud en inmiddels is het ook twee uur later. En ik realiseer me: in ons vak is alles op een andere manier hetzelfde: idem des aliter. Aldus sprak Cees Lafeber.

Sophie Scholl en haar broer Hans werden op 18 februari 1943 gearresteerd.

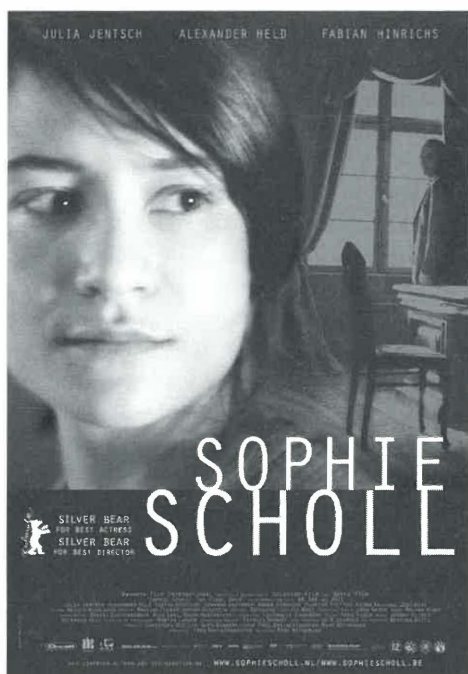
Vijf dagen later hun doodvonnis al voltrokken. Hun misdaad: het verspreiden van anti-Hitlerpamfletten.

Over de laatste dagen van het moedige meisje, met de dood voor ogen, gaat de speelfilm 'Sophie Scholl' van de Duitse regisseur Marc Rothemund.

JAN VAN OUDHEUSDEN

Sophie Scholl –

Die letzten Tage



De activiteiten van de verzetsgroep *Die weisse Rose* zijn bekend van het gelijknamige boekje dat Inge Scholl, de oudere zus van Hans en Sophie, in 1952 schreef. Onlangs is het in alweer een nieuwe vertaling heruitgegeven bij Ambo.

In totaal produceerden de Münchense studenten, een hechte vriendenclub, niet meer dan zeven pamfletten. Daarmee probeerden zij de bevolking te overtuigen van de duivelse aard van het nazi-regime. Onder grote risico's werden de pamfletten gestencild en verspreid: ze gingen op de post naar willekeurige medeburgers; ze werden in telefooncellen en op spoorwegstations achtergelaten. Leden van de groep reisden met

tassen vol naar andere steden om ze daar te verspreiden. Sophie en Hans werden in de kraag gegrepen toen ze in de lege gangen van het Münchense universiteitsgebouw, vlak voor de afloop van de colleges, pamfletten hadden neergelegd.

Tot zover is het verhaal bekend. Vooral dankzij de uitstekende speelfilm *Die weisse Rose* uit 1982 van regisseur Michael Verhoeven. Die film zette een sympathiek portret neer van de zeven kernleden van de groep, het milieu waaruit zij afkomstig waren, de onderlinge meningsverschillen, de problemen bij het verkrijgen van het schaarse papier, van postzegels, en benodigheden om de aftandse stencilmachine aan de praat te houden.

Een steekspel

De speelfilm laat van al die activiteiten maar een fractie zien, maar zoemt indringend in op Sophie vanaf het moment van de arrestatie. De kern van de film vormt het urenlange verhoor door Gestapo-rechercheur Robert Mohr. Aanvankelijk ontkent Sophie iets te maken te hebben met de pamfletten. De lege koffer die ze in de universiteit met zich meedroeg, was om thuis schoon wasgoed op te halen. Maar als Sophie verneemt dat broer Hans is doorgesla-

gen, geeft ze toe: *'Ich hab's getan; und ich bin stolz darauf.'*

Vervolgens probeert ze de andere leden van de groep uit de wind te houden.

De verbale tweestrijd tussen de oudere, ervaren en cynische partijman en het jonge, moedige meisje wordt adembenemend in beeld gebracht. Hitler leidt Duitsland naar de ondergang, vindt Sophie. Nee, zonder Hitler zaten we nu nog met inflatie en werkloosheid, beweert Mohr.

De politiemann lijkt Sophie een uitweg te bieden. Hij wijst erop dat op landverraad de doodstraf staat volgens de krijgswet. Sophie geeft niet toe. Haar idealen – vrijheid, democratie, mensenrechten – wil ze niet verzaken. Ze lijkt een moderne Jeanne d'Arc.

Sophie wordt subliem gespeeld door de jonge actrice Julia Jentsch, die onder meer Antigone vertolkte op toneel. Geweten versus wet, ook hier.

De rechtlijnige Mohr is een prachtrol van Alexander Held. Hij maakt van Mohr een vertegenwoordiger van de vele meelopers met het regime, iemand die baan en carrière dankt aan de nazi's. Zonder Hitler zou hij een zielig veldwachtertje zijn gebleven.

Beide acteurs hebben zich samen met

regisseur Marc Rothmund intens verdiept in de transcriptie van de echte verhoren uit februari 1943. Die zijn pas onlangs vrijgegeven. Ze komen uit een Oostduits Stasi-archief, dat na 1990 boven water kwam. Julia Jentsch werd meteen gegrepen door de Sophie die uit die stenografisch vastgelegde verhoren naar boven kwam:

‘Een meisje met een adembenemende kracht en intelligentie. Ze ging pal voor de rede staan. Ze had de zaak op een gegeven moment kunnen bijsturen, ze had misschien wel vrijuit kunnen gaan, maar dat zou verraad aan haar eigen ideeën hebben betekend’.

Freisler

Het laatste bedrijf in de film vormt de rechtszaak: een speciale zitting van het beruchte *Volksgerechtshof* onder leiding van aanklager Roland Freisler, de ijdele gerechtsdienaar in zijn rode toga. In de beklaagdenbank naast Sophie zitten broer Hans en vriend Christoph Probst, jonge vader van drie kinderen. Tussen hen in agenten. Freisler raast en tiert en zet de beklaagden één voor één voor schut. De advocaten, het publiek en de pers zijn slechts figuranten in zijn theaterstuk. Het lijkt een staaltje *overacting*, maar wie de originele, in het geheim gefilmde opnamen van het Volksgerechtshof uit 1944 wel eens gezien heeft (bijvoorbeeld in de documentaire *Geheime Reichssache*) komt onder de indruk van de zorgvuldigheid waarmee de rechtszitting is gereconstrueerd. Uiterlijk, mimiek, stemgeluid, het geschreeuw en getier van *Rasende Roland* Freisler, zelfs de gezwollen adertjes op zijn kale voorhoofd, alles lijkt fotografisch perfect nagedaan.

Toch heb ik er mijn twijfels over. De genoemde originele opnamen stammen namelijk van de processen tegen de samenzweerders van 20 juli 1944, merendeels hoge militairen en diplomaten, en ik vraag me af of Freisler anderhalf jaar eerder tegenover de jonge activisten (Hans was 24, Sophie 21, Christoph 23) dezelfde toon heeft aangeslagen. Immers, de verhoren van de samenzweerders achter Von Stauffenberg werden met medeweten van Freisler gefilmd, die van de leden van Die weisse Rose bij mijn weten niet. Freisler had dus na 20 juli een extra motief om overdreven theatraal te acteren.

‘We zijn op dinsdag 3 januari naar de film *Sophie Scholl* geweest. Deze film geeft een uitvergroting van een gedeelte van een andere film, namelijk *Die weisse Rose*, die ging over een verzetsgroep in Duitsland tijdens de Tweede Wereldoorlog. Hierin gaat het echt over de verzetsgroep en kom je daar het grote verhaal van te weten. De film die wij nu hebben gezien laat alleen de laatste dagen van Sophie en haar broer zien, vanaf de arrestatie. Hieraan werd in de film *Die weisse Rose* weinig aandacht besteed. Wij vonden dit juist het interessantste deel. In de film *Sophie Scholl* wordt hier juist alle aandacht aan besteed en vooral daarom leek het ons ook leuk om ernaar toe te gaan.

De eerste helft van de film vonden we een beetje langdradig, omdat het verhoor steeds terug bleef komen. Hierin bleef Sophie liegen, maar uiteindelijk heeft ze een aantal dingen bekend, dit deel had volgens ons sneller geschetst kunnen worden. Ook vonden we het jammer dat er helemaal niks getoond werd van Hans zijn verhoor, terwijl zijn rol in dit verhaal toch ook vrij belangrijk was.

In de tweede helft van de film kwam er meer vaart in het verhaal. Er vonden een aantal ingrijpende gebeurtenissen plaats, waaronder de rechtszaak. Het was een showproces, waarbij de rechter erg goed werd neergezet en de uitspraak eigenlijk van tevoren al bekend was.

Het mooie aan deze film vonden wij dat Hans en Sophie ondanks alles aan hun standpunten vasthielden. Zelfs in de rechtszaal – toen het er voor hen heel slecht uitzag – zag je dit terug. Zij waren de enigen die voor hun standpunten uitkwamen en zichzelf verdedigden. Het was wel aangrijpend om te zien dat ze de doodstraf kregen voor het uiten van hun mening.

Aan het einde van de film worden ze geëxecuteerd en krijgen van tevoren nog een paar minuutjes samen. Zonder woorden nemen ze afscheid en accepteren ze hun lot. Ze worden zó snel na hun uitspraak geëxecuteerd, alsof hun dood niks betekent.

De film als geheel vonden we heel mooi, omdat hij best aangrijpend is en omdat hij op de werkelijkheid gebaseerd is. Wel vonden we dat je in deze film meer achtergrondinformatie over de verzetsgroep ‘Die weisse Rose’ zou moeten hebben gekregen. Groetjes!’

Nikki Driessen en Anne Brekelmans
4 VWO, Dr. Mollercollege, Waalwijk



Zeven leden van Die weisse Rose werden ter dood veroordeeld, onder wie professor Huber, hun mentor. Na de Tweede Wereldoorlog vormde hun geschiedenis een dankbaar thema voor Duitsers om in het reine te komen met hun geweten; het volk had niet alleen maar uit daders en meelopers bestaan. Scholen, straten en pleinen werden genoemd naar de *Geschwister Scholl*.

Ten slotte

Tot en met het afscheid dat het drietal van elkaar neemt (ze roken samen nog één sigaret), het afscheid van

Sophie van haar ouders, en de gang naar de guillotine – de 99 dagen respijt die de wet aan terdoodveroordeelden toekende worden Sophie niet gegund – beklemmt de film. *Sophie Scholl* grijpt je naar de keel. De film is een indrukwekkend en ontroerend document, dat een breed publiek jonge kijkers verdient. Zoveel *Zivilcourage*, daar kunnen onze leerlingen zich aan spiegelen. Of de film bij mijn eigen leerlingen Nikki en Anne ook een gevoelige snaar raakte, dat laten zij weten in hun eigen verslag.

MARIA VAN HAPEREN

Leuke, prikkelende methode om een historische denkwijze van leerlingen en docent te stimuleren, maar mét nogal wat haken en ogen

Geschiedenis Doordacht

Geschiedenis Doordacht

Eindredactie: Harry Havekes

Arnoud Aardema, Bas van Rooijen,
Jan de Vries



Vaardigheden trainen als alternatief voor werkboek invullen of meer?

Dat de inleiding van *Geschiedenis Doordacht* begint met een openingscitaat van Maria van der Hoeven moet de minister van Onderwijs een hart onder de riem hebben gestoken, maar of veel docenten daardoor geprikkeld worden om snel door te lezen valt te betwijfelen. Dat laatste lijkt ook niet de opzet te zijn van de schrijvers van de tweede bundel, die in de serie 'Actief Historisch Denken' is verschenen. Het is meer bedoeld als een veel betekenende knipoog naar vakgenoten, die alle decentralisatiemaatregelen en vernieuwingsperikelen zo onderhand een beetje beu zullen zijn.

Betekenisvol leren, actief en zelfstandig leren, nieuw leren, natuurlijk leren, ontwikkeld leren, authentiek leren, adaptief leren, ervaringsgericht leren, competentiegericht leren, vraaggestuurd leren ... Schrikt die terminologie af? Rijzen de haren ten berge, krijgt u kippenvel op de armen en klapperen uw oren bij het lezen van die woorden?

Dan bent u waarschijnlijk niet een docent die voortdurend op zoek is naar nieuwe didactische vormen, waarmee u uw manier van lesgeven aan kritische (zelf)evaluatie onderwerpt.

Nee, daarmee stelt niemand dat u een slecht docent bent. Tenslotte bent u heus wel bereid om, zo nu en dan, kennis te nemen van aardige werkvormen die de lessen 'opleuken' en wilt u ook best eens iets toepassen dat een welkome afwisseling in de dagelijkse lesroutine vormt. Maar dat leerlingen vanuit een activerende didactiek, intrinsiek en gemotiveerd aan de slag gaan met uw vak, gaat er waarschijnlijk toch niet als gesneden koek in. Wellicht vindt u dit zelfs meer holle prietpraatjes, waarmee u niets kunt? Goed voer voor onderwijskundigen, maar in de dagelijkse onderwijspraktijk is het daarmee slecht soep eten. En vanuit die defensieve gedachtegang verdwijnt de bundel *Geschiedenis Doordacht* ongelezen in de toch al reeds zeer gevulde boekenkast?

Hoho, een ogenblikje geduld aub, gaat u nu eens even rustig zitten en geef de schrijvers van *Geschiedenis Doordacht* het voordeel van de twijfel, want ze zijn het grotendeels met u eens.

Ze weten wat leren is en welke weerstanden je in de dagelijkse praktijk moet overwinnen, zo is in de inleiding te lezen. Het zijn vakbroeders, die werkzaam zijn in de onderwijspraktijk. Ze beloven niet snel met moeilijke onderwijskundige vaktermen te smijten, maar leveren in plaats daarvan concreet uitgewerkte lesmodellen. Ontwerpen die laten zien dat leerlingen op een speelse manier ook tot leren komen.

Ja, ze weten dat voor veel leerlingen het uit het hoofd leren van teksten uit het handboek de enige 'echte' manier van leren lijkt te zijn. En ook dat veel docenten, bij gebrek aan tijd en door jarenlang ingeslepen gewoontes, het liefst vasthouden aan uitleg, omdat die methode van kennisoverdracht zo effectief lijkt te zijn. Dat een lesuur niet langer duurt dat 45 of 50 minuten is ze ook bekend.

Toch nodigen ze hun lezers uit om eens buiten de betreden paden te stappen en nieuwsgierig te worden naar activiteiten, waarbij de vakinhoud gekoppeld is aan denkstrategieën van leerlingen.

Misschien is dit wel dé manier waarop u de liefde voor het vak geschiedenis, in een meer plezierige overeenstemming kunt brengen met uw pedagogische kwaliteiten en u tot de conclusie komt dat ook uw leerlingen als vanzelf leren.

KLEIOREDACTEUR MARIA VAN HAPEREN IS DOCENT GESCHIEDENIS AAN HET ST.-ODULPHUSLYCEUM IN TILBURG.

Thinking Skills

Wat houdt de methode van actief historisch denken bij geschiedenis ook alweer in en waar komt zij van daan? Het mag inmiddels bekend zijn dat de oorspronkelijke idee afkomstig is van de Engelsman David Leat, en niet stamt uit het historisch vakgebied, maar ontwikkeld is vanuit de aardrijkskunde. Leon Vankan, destijds vakdidacticus aardrijkskunde aan het Instituut voor Leraar en School van de Erasmus Universiteit in Nijmegen, maakte tijdens een conferentie, tweede helft jaren negentig, kennis met de methode en raakte dermate begeistert dat hij voor een paar maanden afreisde naar de Universiteit van Newcastle om daar bij David en zijn team van vakdidactici en docenten denkopdrachten te ontwikkelen. Zijn enthousiasme sloeg bij terugkomst over op vakdidacticus geschiedenis Jan de Vries (ook ILS/RUN) die samen met een groep gelijkgestemde geschiedenisdocenten de werkgroep Actief Historisch Denken opzette.

Hun creativiteit vond zijn weerslag in een boek met opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs. Op zes manieren ('Welk woord weg', 'Verboden te zeggen', 'Levenslijn', 'Levende Grafiek', 'Beelden om te onthouden' en het 'Mysterie') werden achttien historische situaties onder de loep genomen, waarmee ambitieus werd betoogd dat leerlingen zich de onderwerpen op een alternatieve wijze eigen konden maken. Stap voor stap was uitgewerkt en aanschouwelijk gemaakt hoe een docent voorbereidingen kon treffen en als geïnteresseerde begeleider het denkproces van de leerlingen aanstuurde, intensief volgde en consequent nabesprak. Middels speciale, één dag durende, bijeenkomsten kregen docenten uitleg, werden zij geënthousiasmeerd en konden zij zich twee van de zes leeractiviteiten eigen maken door ze ter plekke in te oefenen. Hartstikke leuk, prikkelend en zeer uitnodigend. Kortom een stimulans om de methode meteen uit te proberen in de lessen.

Actief historisch denken in de klas

Dat er bij nadere beschouwing in de praktijk nogal wat haken aan ogen aan zaten, viel natuurlijk te verwachten. De methodiek kost in de praktijk nogal veel tijd. De meest simpele variant van

'actief historisch denken', de Levenslijn, vraagt toch zo'n drie lesuren van vijftig minuten in plaats van het vermelde ene uur. Neem een doorsnee jaarprogramma, maximaal 78 lesuren, trek de vastgestelde toetsmomenten daarvan af en je moet constateren dat voor de inzet van 'actief historisch denken' weinig tijd overblijft. Een aardig experiment, iets om zo nu en dan te proberen. Eerlijkheidshalve kun je niet anders dan concluderen dat alhoewel 'actief historisch denken' als experiment aardig is, er geen echte ruimte is binnen ons schoolstelsel om de methode consequent te gebruiken.

Hoe anders is dat in Groot-Brittannië? Nadere aanschouwing van het systeem aldaar leert dat de 'Thinking through ... Geography, History, Science en vul zelf maar in'-methode over het algemeen beter aansluit bij het Angelsaksische onderwijs, waarin veel meer aandacht is voor de constructie van kennis, dan in Nederland. Het Britse onderwijssysteem is nu eenmaal meer gericht op vaardigheden en het is minder vakgebonden; de constructie van kennis binnen brede vakgebieden geniet daar prioriteit. Leren begint met iets te doen aan de hand van een herkenbaar probleem of verschijnsel, het weten volgt.

Een internationale vergelijking

De Britse aanpak staat lijnrecht tegenover de aanpak van de Belgen, de Fransen en de Duitsers. Daar is het precies omgekeerd. De instructie van kennis binnen de logica van een schoolvak komt eerst, daarna het productief aanwenden van vaardigheden. Als docent in Nederland kun je van voorkeur met betrekking tot deze beide uitersten van een onderwijssysteem verschillen, maar buiten kijf staat dat beide modellen werken, mits ze consequent worden toegepast door leraren die geschoold zijn in de traditie.

Helaas is die duidelijkheid voor docenten in Nederland niet aanwezig. Bij ons propageert de basisvorming, alhoewel die in naam inmiddels is afgeschaft – net als het studiehuis overigens – Angelsaksisch vaardighedenonderwijs. In een programma van, maar liefst, vijftien vakken. Maar een vakleerkracht in Nederland is niet geschoold in het bijbrengen van overstijgende vaardigheden. De dagelijkse praktijk met grote

Actief historisch denken

Harry Havekes (ed.) en Arnoud Aardema, Bas van Rooijen en Jan de Vries (red.), *Geschiedenis Doordacht* (Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie: Boxmeer 2005) 217 blz., prijs € 33,-.

Te bestellen via de boekhandel of via h.havekes@ils.ru.nl

Eerder verscheen:

Jan de Vries (eindred.), *Actief Historisch Denken. Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs* (Boxmeer 2004) 173 blz., € 33,-. Dit boek is besproken in *Kleio* jg.45(2005)nr.6.

Beide boeken bevatten kant en klare lessen met materiaal dat gekopieerd kan worden voor gebruik door leerlingen. Bij iedere les is aangegeven voor welke klas/schooltype hij is ontwikkeld.

groepen leerlingen, twee lesuren per week, bestaat vaak noodgedwongen uit instructie. Vaardigheden worden meestal alleen 'getraind' aan de hand van het 'uit ten treure' invullen van werkboeken. Logisch dat leerlingen dit saai vinden, dat is het ook.

En in deze praktijk komt vervolgens de kwaliteit van de methode actief historisch denken om de hoek kijken. Het vormt een welkome afwisseling. In plaats van een paragraaf, misschien wel twee paragrafen met werkboek, kunnen vaardigheden, zelfs vakoverstijgende vaardigheden, worden getraind op basis van dezelfde stofinhoud. Samenwerken volgens afspraken, vergelijken, construeren, vragen stellen etcetera.

De inhoud

Geschiedenis Doordacht werkt op dezelfde wijze als de eerste bundel *Actief Historisch Denken*. De auteurs hebben dit keer gelukkig afgezien van een al te pretentieuze inleiding, daarvoor in de plaats is voor een meer 'aardse' benadering gekozen. Docenten wordt aangeraaden om er slechts zo nu en dan gebruik van te maken, als de omstandigheden het toelaten. Nu is het dus geheel aan de docent, die zelf kan bepalen of, wat en wanneer hij dat met zijn klassen kan. In de inhoudsopgave is de sfeerverandering duidelijk zichtbaar. Terwijl in *Actief*

Inhoud

Woord Vooraf		5
Inleiding: De nabespreking		7
Hoofdstuk 1 Oudheid		
Inleiding		17
Staatsvormen in het oude Athene	levende grafiek	18
De moord op Julius Caesar	mysterie	27
De Romeinen in Belgica en Germania Inferior	beelden om te onthouden	35
Hoofdstuk 2 Wereldoorlog I		
Inleiding		45
Eerste Wereldoorlog	welk woord weg	46
De loopgravenoorlog	levenslijn	53
Wie is er schuldig aan het ontstaan van WO I	mysterie	58
Hoofdstuk 3 Koude Oorlog		
Inleiding		73
Koude Oorlog	verboden te zeggen	74
Sovjet visie Marshall plan	beelden om te onthouden	79
Koude Oorlog	levenslijn	87
Hoofdstuk 4 Geschiedenis van Nederland		
Inleiding		95
Nederland in de 19e eeuw	welk woord weg	96
Republiek - Bataafse Republiek - Koninkrijk Nederland	levenslijn	103
Nederland immigratieland	levende grafiek	113
Hoofdstuk 5 Chronologie		
Inleiding		123
Kruistochten		125
Indië - Nederlands-Indië - Indonesië 1800-1963		134
Holocaust		147
Hoofdstuk 6 Beelden ter discussie		
Inleiding		155
Katholiek - Protestant		157
Verzuiling in Nederland		164
De laatste keizer van China		173
Hoofdstuk 7 Kwadrant		
Inleiding		185
Verzet, aanpassing of collaboratie in de Tweede Wereldoorlog		187
The New Deal		194
Industriële Revolutie		201
Literatuur		215

Historisch Denken nog de methode van denken als uitgangspunt werd genomen met hoofdstukken over de verschillende activiteiten, in *Geschiedenis Doordacht* verwijzen de titels naar historische inhouden: een tijdperk (Oudheid), belangwekkende en ingrijpende gebeurtenissen (Wereldoorlog I en Koude Oorlog), de Geschiedenis van Nederland en Chronologie (De Rooy). Ook is er een zelf ontwikkelde activiteit, geen kopie van een Angelsaksisch model, toegevoegd: het Kwadrant. Op een x-as en een y-as, zoals in de wiskunde, plaatsen leerlingen hun overwegingen in een bepaalde historische situatie. Zo is als voorbeeld verzet, aanpassing of collaboratie in de Tweede Wereldoorlog in Nederland onderwerp van een uitgewerkt Kwadrant.

De mengelmoes van theorie, activiteiten en inhouden in de inhoudsopgave is exemplarisch voor de tweede bundel. Het roept nogal wat verwarring en weerstand op. Hoe legitimeer je als docent deze methode in de praktijk? Door leerlingen hun resultaten uit te laten werken? Maar dan blijkt dat ze daarvoor hun reguliere hand-, lees- en/of werkboekinformatie toch echt als aanvulling nodig hebben. Het vereist nogal wat aan historische kennis en ook nog eens aanvullende historiografische kundigheid om een afgewogen keuze te kunnen maken tussen bijvoorbeeld verzet, accommodatie of collaboratie. En als er dan ook nog eens aperte historische onjuistheden in het aangeboden model voorkomen, dan kun je zelfs twijfelen of je deze manier van werken wel toe mag

passen. Als de invoering van de jodenster in hetzelfde jaar wordt gedateerd als de invoering van getto's en de tijdbalk geeft aan dat beide anti-joodse maatregelen uit 1939 stammen (blz. 152), dan is dat een canard van de eerste orde. De jodenster dateert van september 1941. Leerlingen die 'doordenkend' leren dat al in 1939 een verregerende stigmatiserende maatregel werd ingevoerd, zullen maar al te gemakkelijk beredeneren dat Hitler waarschijnlijk altijd al, vanaf het allereerste begin (en wanneer dateer je dat dan?), bij wijze van een 'self fulfilling prophecy', van plan was om de joden uit te roeien. Met andere woorden: in plaats van historisch te denken, leren ze anachronistisch te denken en dat is toch een absolute vloek in historische kring.

Ten slotte

De kracht van *Geschiedenis Doordacht* is precies dezelfde als die van *Actief Historisch Denken*. Als docent dwing je jezelf met de uitgewerkte onderwerpen om de gedachtegang van leerlingen te volgen. Je ontdekt wat moeilijk voor ze is, waar de problemen zitten. Maar voor een zelfbewuste en excellente docent is dat toch eigenlijk allemaal vanzelfsprekend? Misschien is de methode van actief historisch denken dan ook meer iets om mensen, die hierover niet nadenken, aan het denken te krijgen? Een beetje flauw, maar toch ... blijf actief historisch denken en probeer dat denken niet al teveel te vatten in modellen. Alhoewel? Het gebruik van de kwadrant in de geschiedenisles is natuurlijk wel een uniek Nederlandse vondst, dus toch maar uitproberen!

Boeken

Zojuist verschenen

Van weinig andere beschavingen raken we zo in de ban als van de wereld van het antieke Griekenland en Rome. Onze filosofie, wetenschap, literatuur en kunst beginnen daar. Maar de wereld van de Grieken, Etrusken en Romeinen zelf blijft ook boeien. Nigel Spivey en Michael Squire beschreven deze aan de hand van een groot aantal thema's als de samenleving, seksualiteit, hygiëne en eetgewoonten, geld en economisch verkeer, oorlog en verzet. *Panorama van de klassieke wereld*. Atheneum-Polak & Van Genneep, € 44,90.

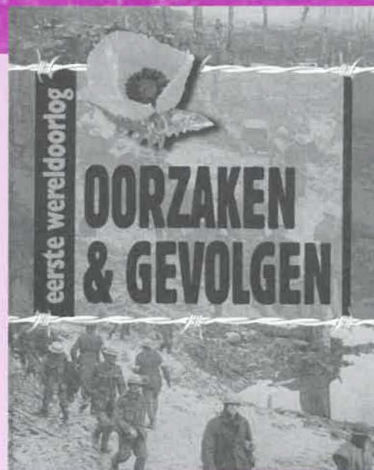
Lang is men ervan uitgegaan dat in de vroegmoderne tijd een duidelijk aanwijsbare omwenteling plaatsvond, die een fundamentele en onherroepelijke verandering teweegbracht in de kennis die men tot dan toe had van de natuur. Toen zou de moderne wereld zijn intrede hebben gedaan. Steven Shapin zet in *De wetenschappelijke revolutie* op z'n minst kanttekeningen bij deze voorstelling van zaken en schreef daarmee een boek dat nieuw inzicht verschaft in de wetenschappelijke praktijken van de zeventiende eeuw. Balans, € 18,50.

Dezelfde Shapin schreef met Simon Schaffer een groot aantal spraakmakende artikelen over wetenschap en geschiedenis. Ze proberen dat steeds luchtig en begrijpelijk te doen. Uitgangspunt is dat iedere wetenschappelijke uitspraak ook een uitspraak is over de sociale orde. In *Wetenschap is cultuur* een selectie uit die artikelen. Balans, € 25,-.

Hoe is de huidige wetenschappelijke kennis ontstaan? Hoe komt het dat die wetenschap steeds meer vaste voet heeft gekregen in de samenleving en groot gezag heeft verworven? En wat is de invloed van de wetenschap op het algemene wereldbeeld? Dit zijn de vragen waarop Rienk Vernij in *Kleine geschiedenis van de wetenschap* een antwoord wil geven. Uitgeverij Nieuwezijds, € 19,95.

Door de eeuwen heen heeft een vaststaande reeks verhalen over historische en mythologische helden kinderen ingeleid in de hoofdzaken van de cultuur. Waardoor is het pedagogische verhaal zijn centrale positie in het onderwijs kwijt geraakt en mocht Clio haar lof niet meer zingen? Het kwam niet door de generatie van '68, we moeten helemaal terug tot Augustinus. Guido Everts promoveerde op de studie *Clio's kerstening. Pedagogische literatuurkritiek van Plato tot Luther*. Damon, € 22,90.

Jan Petrus de Putter was bestuursambtenaar in Nederlands-Indië van 1932 tot 1944. Op basis van zijn archief, aangevuld met schriftelijke en mondelinge her-

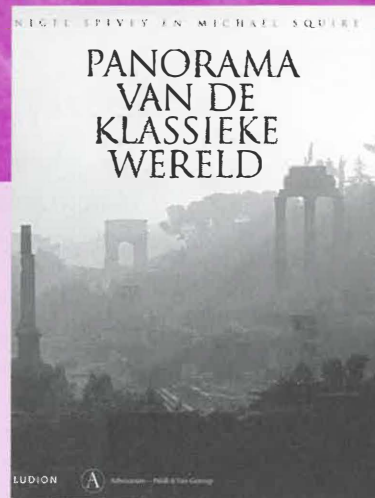


inneringen van zijn vrouw en kinderen, schreef Ineke de Putter, *Sago op een tinnen bord*. Een ego-document van het leven in Nederlands-Indië in moeilijke tijden. Ineke Jonker, € 24,50.

'Indische Nederlanders' zijn er al vierhonderd jaar. Hun verhaal begint in de zeventiende eeuw en loopt door tot in onze tijd. Het gaat over beweging en vertrek, ras en klasse, crisis, bezetting en revolutie en over afscheid, ontheemding en opnieuw inburgeren. Ulbe Bosma, Remco Raben en Willem Willems schreven *De geschiedenis van Indische Nederlanders*. Bert Bakker, € 19,95.

Uitgeverij Ars Scribendi brengt weer een groot aantal deeltjes op de markt die bij verschillende series horen met historische onderwerpen. Altijd bruikbaar bij werkstukjes. In de serie *Eerste Wereldoorlog* van Simon Adams, *Oorzaken & Gevolgen* en van A. Gilbert, *Wapens & Oorlogsvoering*. Beide deeltjes € 14,-. In de serie *Politieke & Economische Systemen* van Reg Grant, *Antiglobalisme* en van Alex Woolf, *Fundamentalisme*. Beide deeltjes € 16,-. In de serie *Oorzaak & Gevolg* van Nigel Smith, *De Industriële Revolutie* en van Tom Monaghan, *De Slavenhandel*. Beide deeltjes € 15,-. En in de serie *20e eeuw* van S. Parker, *Wetenschap 1990-2000*, van Lomas, *Mode 1980-2000*, van M. Hayes, *Muziek 1980-2000*, van S. Parker, *Media 1990-2000*, van Ford, *Design 1990-2000* en van Clare Oliver, *Kunst 1980-2000*. Alle deeltjes in deze serie € 14,-.

Home Academy heeft haar uitgaven van hoorcolleges op cd flink uitgebreid. Kennis opdoen in de file, in de trein, op de fiets of thuis op de bank. Maarten van Rossem, *Hitler*, vier cd's, € 34,95. Marius van Leeuwen, *De Bijbel*, drie cd's, € 27,50. Fik Meijer, *Klassieke Oudheid*, vier cd's, € 34,95. Herman Peij, *De Middeleeuwen*, vier cd's, € 34,95. Hans Jansen, *Islam*, vier cd's, € 34,95. Herman Philipse, *Acht Filosofische Miniaturen*, acht cd's, € 57,50 en Nico Wegter, *Europa*, twee cd's, € 19,95. Hans Pols



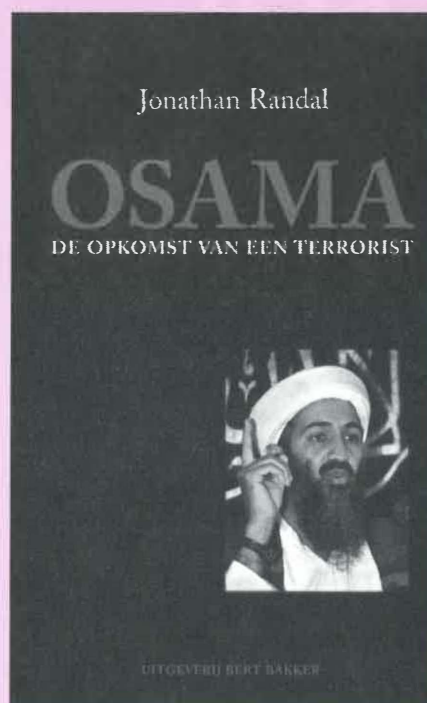
Achtergronden

Jonathan Randal, *Osama. De opkomst van een terrorist* (Bert Bakker: Amsterdam 2005), 448 blz., prijs € 19,95.

Dat de Amerikanen jarenlang het gevaar van Osama bin Laden en diens terreurnetwerk El Qaeda hebben onderschat, is genoegzaam bekend. Het opzienbarende boek van de voormalige Amerikaanse veiligheidscoördinator Richard Clarke *Against all enemies* uit 2004 (waarvan de vertaling inmiddels in de ramsj ligt!) maakte dat nog eens pijnlijk zichtbaar. Clarke beschreef het fenomeen van onderschatting van islamterrorisme vanuit de invalshoek van Washington: de ministeries van Buitenlandse zaken en van Defensie, de FBI en de CIA.

De journalist Jonathan Randal belicht nu het probleem van de andere kant, namelijk het stamland. Tot voor kort was Randal jarenlang Midden-Oosten-correspondent van de *Washington Post*. Hij reconstrueert het leven van 's werelds meestgezochte terrorist tegen het authentieke decor van het Midden-Oosten. Randal legt de lezer enkele tegenstrijdigheden voor. Probleem nummer één: de tweeslachtigheid van Osama's geboorteland Saoedi-Arabië, waar de fundamentalistische wahabitische puriteinse islam is verbonden met de stinkend rijke en egoïstische koninklijke familie. Het wahabisme (xenofob, militant, stijf van de oliedollars) heeft zich met de zegen van koning Fahd over de wereld verspreid: onder meer door de bouw van duizenden moskeeën te financieren. Probleem nummer twee: Bin Laden zelf. Is deze miljonairszoon een oprecht gelovige moslim, of iemand die doet alsof? Op geslepen wijze poetste Osama immers zijn imago op: hij ging plotseling ascetisch leven, hij weigerde zelfs zijn kleren door vrouwen te laten strijken. Hij toonde zich zeer bedreven in het klassiek Arabisch, wat veel indruk maakte: hij leek een nieuwe Saladin. Zijn taalgebruik schijnt een hypnotiserende werking te hebben op jonge aanhangers, die zich als de dag van gisteren de glorie van de islam herinneren.

Dan is er de gestoorde relatie van Osama tot zijn familie, aannemers in goeden doen dankzij orders uit de koninklijke schatkist. Zijn vader verwekte 54 kinderen bij meer dan twintig verschillende moeders. Osama was de zeventiende van vierentwintig jongens. Als jongvolwassene trok hij samen met duizenden van zijn Arabische geloofsgenoten naar Afghanistan om tegen de Russen te vechten. Later, na de Golfoorlog van 1991, protesteerde hij luidkeels tegen de stationering van Amerikaanse militairen in Saoedi-Arabië. Vervreemd van familie en vaderland nam hij de wijk naar Soedan, wat halverwege de jaren negentig een vrijplaats vormde voor radicale islamitische strijders. Na zijn uitzetting uit Soedan in 1996 ging hij terug naar Afghanistan, als parasitaire gast van het zojuist gevestigde Talibanbewind. Hij riep op tot geweld tegen alle Amerikanen. De aanslagen op de Amerikaanse ambassades in Kenia en Tanzania (1998) waren (net als de aanval op de *uss Cole* in de haven van Aden in 2000) wapenfeiten die om vergelding riepen, maar helaas misten



Clintons kruisraketten toen hun doel. Het was de eerste zeper van de Amerikanen in de *war on terror* in een hele reeks en er loopt een directe lijn naar de klungelige manier waarop zij Osama eind 2001 hebben laten ontsnappen uit de grotten van Tora Bora.

In 2002 verlegde Bush zijn aandacht naar Saddam Hoessein, een blunder van de eerste orde die Osama en Al Qaeda plotsklaps de nodige lucht verschaftte. Dat El Qaeda springlevend was, bewezen bloedige aanslagen in onder meer Saoedi-Arabië, Marokko, Indonesië, Turkije. In 2003-2004 werd Irak een ideale nieuwe basis voor het moslimterrorisme.

In een wijdlopieg hoofdstuk wijst Randal op verborgen financieringskanalen voor de jihad. De Saudi's waren jarenlang de broodheren van de jihadstrijders, maar veel ongrijpbaarder was het fenomeen van de *hawala's*, een soort privé-bankkantoortjes met een minimum aan schriftelijke neerslag en met agenten tot in de kleinste dorpen. Miljarden dollars passeerden ongemerkt de grenzen van de Arabische landen, zonder dat iemand zicht had op de eindbestemming. Laat staan de Amerikaanse terreurbestrijding. Het Witte Huis mikte uitsluitend op gemakkelijke doelen, en liet bovendien zijn oren hangen naar de Amerikaanse christelijke fundamentalisten met hun vijandige kijk op de islam.

Het boek van Randal is te lezen als één lange klaagzang op de kortzichtigheid van de wereld om het fenomeen islamterrorisme te doorgronden. Maar ook als het verslag van een hardnekkige speurtocht langs zegslieden en bronnen van diverse pluimage. Het had wel een betere eindredactie verdiend. De vertaling is nogal stijf en sommige namen (Brzeninski i.p.v. Brzezinski) worden consequent fout gespeld. Desondanks is Randal's exposé een aanrader voor wie zich in de opkomst van het terrorisme wil verdiepen.

Jan van Oudheusden

De realiteit van het Midden-Oosten

Robert Fisk, *De grote beschavingsoorlog. De verovering van het Midden-Oosten* (Anthos/Standaard: Amsterdam/Antwerpen 2005), 1437 blz., prijs € 39,95.

Meer dan driehonderdduizend documenten werkte de Britse journalist Robert Fisk door voor zijn monumentale, vuistdikke testament *De grote beschavingsoorlog*. De pil vormt de vrucht van drie decennia onderzoeksjournalistiek in het Midden-Oosten, vanuit zijn standplaats Beiroet. Eerst was Fisk correspondent voor *The Times*, later voor *The Independent*. Hij interviewde Osama bin Laden liefst drie keer. Hij zat op de eerste rang bij Khomeiny's revolutie in Iran, bij de Russische inval in Afghanistan, bij de burgeroorlogen in Libanon en Algerije en natuurlijk bij het Palestijns-Israëliëse conflict.

Met gevaar voor eigen leven waagde hij zich op plaatsen waar doorsnee-journalisten liever wegbleven. Eenmaal, in 2001 in Afghanistan, moest hij vluchten voor zijn leven, belaagd door een woedende menigte. Fisk is dus uit ander hout gesneden dan de 'embedded journalists' die, gehuld in legeruniform, in de Humvees meerijden en 's avonds braaf noteren wat de persvoorlichter hun voorhoudt. Met zijn boek wil hij de ogen openen van een publiek dat zijns inziens gedesinformeerd is geraakt door de onwil van de televisiestations om de realiteit van het Midden-Oosten op de buis te brengen.

Het boek vormt in meerdere opzichten een afrekening. Zo probeert hij in het reine te komen met zijn eigen vader Bill, die als jong soldaat in de Eerste Wereldoorlog vocht en met wie zoon Robert, vijftig jaar jonger, een geëmotioneerde band had. De oorlog van Bill Fisk werd in publicaties uit 1915-1916 wel 'De grote beschavingsoorlog' genoemd. Maar de cadeautjes waarmee de Eerste Wereldoorlog de volgende generaties uiteindelijk opgescheept, brachten louter onheil: de Balfourverklaring, de verdeling in mandaatgebieden, de macht aan schrale minderheden zoals de maronitische christenen in Libanon. Nog afgezien van presentjes elders, zoals een sectarisch Noord-Ierland en een Joegoslavië gebaseerd op etnisch wantrouwen.

De parallellen tussen het optreden van de Britten in Irak in 1916 en dat van de Amerikanen in 2003-5 zijn voor Fisk zonneklaar. Dit land zou onder Brits gezag de 'tuin van Azië' worden. Maar de Britten verloren alleen al 40.000 man tijdens hun Mesopotamische veldtocht van 1916. De Britse premier Lloyd George beschouwde Allenby's campagne in 1917-18 om Jeruzalem in bezit te krijgen als een logisch vervolg op de middeleeuwse kruistochten. De Franse generaal Henri Gouraud, de eerste gouverneur van het mandaatgebied Syrië, sprak bij aankomst in Damascus: '*Saladin, daar zijn we weer!*' Arabieren beleven hun eigen geschiedenis zeer intens, zo houdt Fisk ons steeds voor. Zij hebben een sterk geheugen. De Balfourverklaring vormt geen afgesloten hoofdstuk. Zelfs het verlies van Andalusië (1492) spookt nog rond in

de herinnering. Het Arabische gevoel van vernedering – zelfmedelijden óf gerechtvaardigde reactie op onrecht – is een factor waarvoor westerse waarnemers zich doorgaans doof en blind tonen.

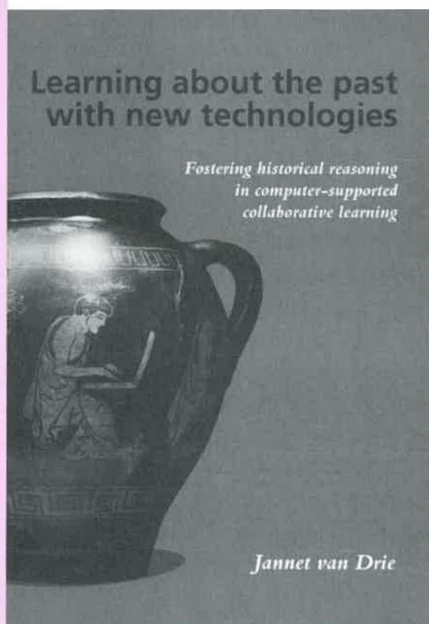
Fisks boek vormt ook een langgerekte aanklacht tegen de arrogantie en de leugens van de Amerikanen en Britten. Hun optreden is voor Fisk een reeks tragische mislukkingen en miscalculaties. Jarenlang hielden de Amerikanen bijvoorbeeld dictator Saddam Hoessein een hand boven het hoofd. Tijdens de vreselijke oorlog tegen Iran stuurde president Reagan zijn afgezant Donald Rumsfeld om de banden te verstevigen. Berichten over Saddams gasaanvallen werden destijds afgedaan als Iraanse propaganda. Khomeiny was nu eenmaal de vijand. Dus leverde het Westen wapens aan Saddam. Zoals het dat eerder deed aan de mujahedin in Afghanistan. En later aan de Saoedi's en de emiraten van de Golf. In november 1993 was Fisk getuige van zo'n wapenbeurs in Dubai, waar mannen die de nieuwste Apaches en Mirages bewonderden, doodgemoedereerd de bloedrode klapproos op hun revers droegen, symbool van het grootschalige sterven in Vlaanderens velden tijdens de oorlog van Fisks vader.

In de Tweede Golfoorlog, die van 1991 om de bevrijding van Koeweit, liet president Bush sr. de Sjiiëten en de Koerden lelijk in de steek, nadat die op Amerikaanse instigatie in opstand waren gekomen tegen Saddam. Deze rekende vervolgens meedogenloos met hen af en de wereld vergat hun droeve lot. Toen op 11 september 2001 de torens van het World Trade Center instortten, stelde tot Fisks verbazing niemand in Amerika zich de vraag: 'Waarom?' Fisk wel, en prompt werd hij als anti-amerikanist te kijk gezet. Zijn tegenstanders konden niet uitstaan dat hij opperde dat de onvoorwaardelijke steun van de VS aan Israël er iets mee te maken kon hebben, of het steunen van Arabische dictators, of het goedkeuren van de sancties van de Verenigde Naties die aan honderdduizenden Iraakse kinderen het leven hadden gekost.

De burgerdoden tijdens en na de aanval op Irak in maart 2003 vormen de laatste grote aanklacht in zijn boek. Wat hadden die slachtoffers voor schuld aan *nine/eleven*? Fisk besteedt vele bladzijden om de vreselijke verwondingen te beschrijven van de overlevenden in de hospitalen van Bagdad. Dat is echt Dantes hel. Vervolgens de plunderingen: de Amerikanen lieten die overal in Bagdad toe, behalve in het ministerie van olie. Ook de vele zelfmoordaanslagen vormden duidelijke aanwijzingen dat het Irak-project gedoemd is te mislukken. Irak is een land geworden van gijzelingen en onthoofdingen. Bush' falende politiek levert rekruten voor Bin Laden. De Amerikanen, opgesloten in de marmeren zalen van Saddams paleizen in de Groene Zone van Bagdad, zijn inmiddels volledig afgesloten van de werkelijkheid.

Het boek van Fisk vormt verplichte kost voor ieder die wil meepraten over de Amerikaanse en westerse rol in het Midden-Oosten. Zelfs over de Nederlandse 'missie' naar Uruzgan, Afghanistan, waar de Amerikanen in 2002

Proefschrift



Jannet van Drie,
Learning about the past with new technologies. Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning.

Proefschrift,
20-12-2005 verdedigd
aan de Universiteit
van Utrecht.

In 1981 promoveerde Joop Toebe in Nijmegen op de dissertatie *Geschiedenis een vak apart*. Bijna 25 jaar later promoveerde Jannet van Drie in Utrecht als tweede in Nederland op een proefschrift gericht op het geschiedenisonderwijs. Dat mag niet onopgemerkt blijven! De eerste stelling van de promovenda is dus moeilijk weerlegbaar: 'het geschiedenisonderwijs is gebaat bij meer onderzoek naar hoe leerlingen geschiedenis leren'. Het blijkt een even voor de hand liggende als moeizaam realiseerbare uitspraak.

De universitaire wereld werkt ook niet direct mee. Het geeft te denken dat een studie, juist op een gebied waarvan verwacht mag worden dat een Nederlands lezerspubliek er baat van zou kunnen hebben, toch zo nodig in het Engels moet verschijnen. De baten van quotation-lists tellen kennelijk zwaarder, dat vinden onze onderwijsautoriteiten in Den Haag. En, hoe bedenkelijk ook, de instituties scoren!

Van Drie's promotieonderzoek is gericht op de effectiviteit van 'samenwerkend geschiedenis leren' in een computer ondersteunde setting. Naar dit laatste wordt in Utrecht veel onderzoek gedaan. Vwo-bovenbouw leerlingen werkten met het oog op het onderzoek in tweetallen samen: elk in een andere ruimte en aan een andere pc. Zij moesten steeds een schrijfpdracht uitvoeren over de jaren zestig in Nederland, aan de hand van een aantal hen aangereikte – primaire en secundaire – bronnen. Ze hadden bij het uitvoeren van die opdracht de beschikking over een gedeelde tekstverwerker (waarmee ze, als eindopdracht, een tekst van 750 woorden moesten schrijven) en hielden bij het werk op school onderling contact door te chatten. Daarvoor was geschikte programmatuur ontworpen. De chats en uiteraard ook de eindteksten van de leerlingen plus de uiteindelijke leerresultaten zijn zorgvuldig onderzocht, gemeten en statistisch verwerkt. Hierop rusten de conclusies. Kwantitatief onderzoek dus.

Het proefschrift is gegroepeerd rond een tweetal artikelen die de promovenda samen met haar promotor en een instituutscollaga schreef voor twee engelstalige wetenschappelijke vakbladen; dit zijn de hoofdstukken 5 en 6. Hierin gaat het over enkele uitermate praktische punten. Wat voor soort opdracht stimuleert samenwerkende leerlingen die een onderzoeksrapportje moeten schrijven méér: een evaluatieve (Waren de veranderingen in het gedrag van Nederlandse jongeren in de jaren zestig revolutionair van aard?) of een verklarende (Hoe kunnen de veranderingen in het gedrag van Nederlandse jongeren in de jaren zestig verklaard worden?). En daarop aansluitend: worden de leerresultaten beter wanneer leerlingen bij het uitvoeren van hun opdracht op de PC gebruik maken van géén, dan wel van één van de drie volgende vormen van ondersteuning bij het werken achter de PC: een diagram om op het beeldscherm argumenten voor en tegen te ordenen, een invulijst om ze te inventariseren of een invulmatrix waarmee de argumenten – opnieuw op het scherm – ook geordend konden worden (bijvoorbeeld in sociale, politieke of economische)?

De overige vier hoofdstukken bieden een heldere en ook nodige verantwoording van en bezinning op de verslagen in de twee artikelen. Nodig, want de uitkomsten van het onderzoek waren niet steeds zoals verwacht. Van de drie vormen van ondersteuning voldeed de matrix het beste, maar zonder dit alles bleek de controlegroep zo goed als beter af!

Hoe kwam dit? Met volledige zekerheid blijkt die vraag niet te beantwoorden: het was maar een beperkt onderzoek. Zo groot waren de onderzochte aantallen leerlingen ook weer niet. Mogelijk speelden ook andere niet voorziene factoren, zoals het gebruikte onderzoeksinstrumentarium, een rol... Het laatste, zevende hoofdstuk werkt dit alles verder uit. Het blijkt nog geen tijd voor definitieve antwoorden en inzichten.

Eén praktisch punt komt niettemin wel duidelijk naar voren, direct al in de tweede stelling: 'Een onderzoeksvraag gericht op evaluatie zet leerlingen meer aan tot het samen historisch redeneren dan een onderzoeksvraag gericht op verklaring'. Een gewone verklarende vraag kan dan ook effectiever gemaakt worden door die om te zetten in een vraag naar de 'belangrijkste' verklaring. Misschien iets voor stofschrijvers voor examenonderwerpen en zo...?

De onderzoeksvraagstellingen waren beperkt van aard, dat geldt ook voor de antwoorden. Begrijpelijk en helemaal volgens de regels van de kunst van goed onderzoek doen, maar ook wel wat spijtig. Zo kon, bij de conclusie dat leerlingen inderdaad 'leerden' van het werken in een computerondersteunde setting, de voor de hand liggende vervolgvraag buiten beeld blijven: hoeveel minder/meer zouden deze bovenbouwleerlingen geleerd hebben in een andere, meer of minder traditionele setting? Bijvoorbeeld met werkvormen zoals die door Jan de Vries en Harrie Havekes in Nijmegen, in de praktijk met een aantal leraren, ontwikkeld zijn.

Onderzoek doen blijkt al met al maar weer een lang en taai proces. Het is iets dat aan de onderzoekers zelf vaak z'n eigen beloning biedt, zoals te lezen valt in stelling 5: 'Bij het doen van onderzoek moet je je niet alleen laten leiden door wat nuttig, relevant of haalbaar is, maar ook door waar je hart ligt en waar je enthousiast van wordt'. Het er gaat niet alleen om de knikkers, maar ook om het spel! Wie wil dat tegenspreken!

In dat licht toch ook een kleine kanttekening. De schrijfp opdrachten die de leerlingen moesten uitvoeren aan de hand van 25 bronnen, waaronder enkele foto's, worden in het boek consequent 'onderzoeksopdracht' genoemd. In hoeverre 25 bronfragmenten, waaronder uitspraken over de jaren zestig van een aantal bekende hoogleraren, genoeg zijn om enig onderzoeksenthusiasme op te roepen wordt niet echt duidelijk. Omdat alleen een inhouds-overzicht van de fragmenten wordt opgenomen, is de kwaliteit van de onderzoeksopdrachten moeilijk te beoordelen. In de vragenlijst die de leerlingen na afloop invulden komt dit aspect evenmin sterk uit de verf met vraagpunten als: 'Was het onderwerp interessant, leerde je er wat van, was de opdracht moeilijk, duidelijk, waren de bronnen makkelijk, moeilijk, had je genoeg tijd, (hoe) was je er buiten de les mee bezig?'

Zo valt er natuurlijk altijd wat aan te merken. De methodoloog, de onderwijskundige, de kenner van de geschiedenis theorie: ze pakten tijdens de promotieplechtigheid allemaal hun kans. Die kritiek laat onverlet dat het proefschrift, met z'n vindingrijke cijfermatige verwerking van de chats en het leerlingenwerk en met z'n uiteindelijk beperkte en voorlopige resultaten, ook voor lezers die met de specialistische vreugden van het onderzoek doen minder affiniteit hebben, de moeite waard is. Vooral de inbedding van de twee onderzoekshoofdstukken in een aantal aanvullende beschouwingen draagt hieraan bij. Geïnteresseerden in het geschiedenis onderwijs vinden bijvoorbeeld in het tweede en het vierde hoofdstuk een helder overzicht van de grote hoeveelheid engelstalige publicaties over 'geschiedenis-leren' die de afgelopen vijftien jaar zijn verschenen. Het zou voor LIO's (en hun docenten!) verplichte literatuur kunnen zijn. Kleio-lezers wijs ik in dit verband nog op de website <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal8/8contents.htm> Je kunt er een interessant artikel van Van Drie en van Bortel downloaden over historisch redeneren: *Historical Reasoning: A Comparison of how Experts and Novices Contextualise Historical Sources*.

Na het lijvige proefschrift van Joop Toebes werd in de loop van de tijd duidelijk dat één lente nog geen zomer maakt. Laten we hopen dat Jannet Van Drie's tweede lente dit vervolg wel zal krijgen en dat haar eerste stelling voor de komende jaren geen vrijblijvende constatering zal blijken. En, voorzover het dan om háár werk gaat: na die vijf publicaties uit de bibliografie, hopelijk ook weer eens in het Nederlands.

Kees Bogaerts

een bombardement uitvoerden op een bruiloftsfeest: 55 doden. Amerikaanse militairen beletten toen de overlevenden om de gewonden bijstand te verlenen. Dat zijn die Pathanen daar heus nog niet vergeten.

Fisk schrijft in meeslepende, soms adembenemende stijl. De vele sterke passages worden afgewisseld door enigszins geboorde uitlatingen. De lezer moet ook wel tegen een stootje kunnen, aangezien hij zich door pagina's lange gedetailleerde beschrijvingen van gruwelijkheden moet worstelen. Nu eens gaat het over citaten uit een rapport over Saddams martelkamers, dan weer over de door-gesneden kelen en opengeboorde buiken tijdens de Algerijnse burgeroorlog van midden jaren negentig. Overdaad schaadt dan wel. Enkele slordigheden kon mijn strenge wijsvinger ook wel aanwijzen. De Oslo-akkoorden waren van 1993 (niet 1983) en de moord op Sadat was in 1981 (niet 1979). De kwaliteit en de frequentie van de kaartjes laat te wensen over. Daarnaast is het merkwaardig dat in zo'n pil, die de weerslag vormt van dertig jaar onderzoeksjournalistiek, niet enkele sprekende foto's zijn opgenomen.

Het boek stemt de lezer somber over de toekomst van het Midden-Oosten. El Qaida is springlevend, de Taliban 'alive and kicking', de Palestijnen desperaat, de dictators en emirs zijn en blijven corrupt. Je blijft zitten met de vraag: is er echt helemaal niets aan te doen om verder onheil af te wenden?

Jan van Oudheusden

Bij 'Van kind tot burger'

Pieter Stokvis, *Het intieme burgerleven. Huishouden, huwelijk en gezin in de lange 19de eeuw* (Bert Bakker, Amsterdam 2005), 225 blz., prijs € 18,95.

Boeken over het gezinsleven in Nederland in de negentiende eeuw zijn dun gezaaid. Hoe koos overgrootvader zijn partner? Hoe groeiden zijn kinderen op, hoe werd het huishouden ingericht? Het huiselijk en seksuele leven van onze voorouders valt moeilijk in kaart te brengen. Er bestaan geen statistieken van de frequentie – laat staan de satisfactie – van het huwelijkse geslachtsverkeer in vervlogen eeuwen. Wat we wel hebben, zijn autobiografische geschriften. Die lichten een tipje van de sluier op. Pieter Stokvis, docent cultuurwetenschappen aan de Open Universiteit, bestudeerde een groot aantal egodocumenten en schreef er een lezenswaardig boek over. Zijn eigen overgrootvader Martin Stokvis sr. noteerde in 1915 op verzoek van kleindochter Tonia (die in 1918 aan de Spaanse griep zou overlijden) in een schoolschrift zijn jeugdhervindingen vanaf 1836, een mooi voorbeeld van een autobiografische bron. Misschien maakte dit schrift de achterkleinzoon wel zo nieuwsgierig, zodat hij op zoek ging naar allerlei soortgelijke informatiebronnen.

Zijn bronnen zijn hoofdzakelijk gepubliceerde levensbeschrijvingen, bedoeld voor familie en vrienden of een wijdere kring belangstellenden. De geselecteerde

scribenten zijn afkomstig uit de welgedane burgerklasse, vaak letterkundigen, boekhandelaren of predikanten, en voornamelijk mannen. Arbeiders en aristocraten hebben ook wel bronnen nagelaten, maar de meeste autobiografen vond je in de burgerij.

Het intieme burgerleven is een prettig leesbaar boek. Het behandelt achtereenvolgens de levensfasen van de negentiende-eeuwer; de Victoriaanse preutsheid en de dubbele moraal; vrijen en trouwen; het burgerhuishouden; en het alledaagse gezinsleven. De vele illustraties, onder meer trouwfoto's sluiten goed aan bij de tekst. Die ga je onwillekeurig vergelijken met foto's uit de eigen oude doos. Eindelijk weet ik nu waarom mijn eigen oma Kneplé op haar trouwdag in 1909 een zwarte jurk droeg! De tekst geeft interessante wetenswaardigheden prijs. Zo kun je lezen dat meisjes als ze een jaar of zestien, zeventien werden, hun halflange rokken voor lange verwisselden en het voordien loshangende haar opstaken. Dan waren ze ineens geen 'bakvisschjes' meer! Verderop lezen we hoe jongeheertjes bevrediging vonden bij dienstboden en vrouwen van lichte zeden. De zedelijkheidswetten van 1911 maakten het gemeentebesturen gemakkelijker om te waken over het zedelijk gedrag: ze legden verkoop van anticonceptiva aan banden en verboden het gemengd zwemmen.

Stokvis zet zich af tegen de visie van Freudbiograaf Peter Gay op de Victoriaanse moraal. Gay stelde (in *De eeuw van Schnitzler*, 2002) dat de Victoriaanse echtelieden een bevredigend geslachtsverkeer hadden, maar hij vergeet volgens Stokvis de praktijk van matiging en onthouding (om het kindertal te beperken) in zijn beeld te verdisconteren. Vergeestelijking zou de geslachtsdrift moeten verdringen, maar dat was theorie. De praktijk zal weerbarstiger zijn geweest, maar hier zwijgen de bronnen.

'*Waarschijnlijk was de combinatie van een onwillige vrouw en een onhandige man in de praktijk een armzalig recept voor een harmonieus en bevredigend huwelijks- en geslachtsleven*', zo veronderstelt Stokvis.

Hij kiest zijn voorbeelden kriskras door de lange negentiende eeuw heen, van 1800 naar 1920 en weer terug. Hij draagt zoveel voorbeelden en citaten aan van telkens weer andere zegslieden, en er zijn zoveel decorwisselingen dat de lezer de aandacht niet altijd kan vasthouden. Ook kun je je afvragen of er uit een veertigtal autobiografische notities überhaupt wel algemene conclusies te trekken zijn

voor de Nederlanders en hun intieme levenssfeer.

Vanwege de vele kleurrijke voorbeelden is dit boek toch zeker een aanrader, speciaal voor docenten die in 2006 en 2007 het examenonderwerp 'Van Kind tot Burger' aan de man moeten zien te brengen.

Jan van Oudheusden

Staatsman en echtgenoot

Gerard Hooykaas, Thorbecke. Een leven in brieven (Boom: Amsterdam 2005) 144 blz., € 19,90

In de van tijd tot tijd oplaaiende discussies over modernisering van ons staatsbestel en de constitutionele relatie van Nederland tot Europa wordt heel wat onzin verkondigd. Het is pijnlijk te constateren dat tal van journalisten en politici daar veelal weinig zicht op hebben. De teloorgang van het geschiedenisonderwijs, de marginalisering van het onderdeel staatsinrichting en de decennialang bestaande neiging het eigen Nederlandse verleden al snel als geboorneerd te beschouwen, zijn mede debet aan deze situatie. De laatste tien jaar is daarin op wetenschappelijk niveau wat betreft de negentiende eeuw verandering gekomen. Betwijfeld mag worden of die nieuwe inzichten ooit tot een groter publiek zullen doordringen.

Johan Rudolf Thorbecke, de man die meer dan wie ook het belang inzag van een directe verbinding tussen burger en staat, en daaraan daadwerkelijk vorm en inhoud gaf, kan – om met Jan Romeijn te spreken – als een van de belangrijkste erflaters in de Nederlandse geschiedenis worden beschouwd. Misschien is het wel om die reden dat hij evenals Erasmus en Willem van Oranje nauwelijks meer aandacht krijgt in het geschiedenisonderwijs.

In historische kring is men daarover gelukkig anders gaan denken. Vorig jaar publiceerde Jan Drentje met *Thorbecke. Een filosoof in de politiek* een prachtige studie over de relatie tussen de intellectuele en politieke ontwikkeling van de grondlegger van ons staatsbestel. De Nijmeegse hoogleraar Remieg Aerts bereidt een biografie voor. Het fundament voor beider werk is gelegd door Gerard Hooykaas, die de afgelopen decennia de volumieuze correspondentie van Thorbecke bewerkte en nauwgezet van commentaar en toelichting voorzag in de zeventdelige *Briefwisseling van Thorbecke*.

De negentiende eeuw was bij uitstek een tijdperk waarin het schrijven (en bewaren) van brieven hoogtij vierde. De verbeterde vervoersmogelijkheden leidden tot een grotere mobiliteit. De rand van het dorp of de stad vormde niet langer de horizon van het bestaan. Met de aanleg van spoorwegen werden voorheen nauwelijks bereikbare gebieden ontsloten en nam de mobiliteit toe. Meer mensen gingen op reis en waren langer van huis weg. Er was sprake van een toenemende diversiteit aan en uitbreiding van contacten in geografisch, maatschappelijk en politiek opzicht. Eenmaal thuisgekomen moest of wilde men die onderhouden. Ondanks de achterblijvende



ontwikkeling van een doelmatige postdienst nam de schriftelijke communicatie een hoge vlucht.

Thorbecke schreef zijn hele leven brieven. In sommige periodes waren dat er soms tien tot vijftien per dag. Sommige waren heel persoonlijk en uitvoerig, anderen strikt zakelijk, vaak niet meer dan een kattebelletje. De correspondentiestroom kwam op gang toen hij uit het verre Zwolle ging studeren in Amsterdam en Leiden om vervolgens als jonge intellectueel op studiereis door Duitsland te trekken. Als hoogleraar, eerst in Gent, later in Leiden onderhield hij talloze contacten in binnen- en buitenland. Als oppositioneel kamerlid en als eerste minister van drie kabinetten was hij genoodzaakt vrijwel permanent de pen ter hand te nemen.

Met zijn enkele maanden geleden verschenen *Thorbecke. Een leven in brieven* probeert Gerard Hooykaas een beeld op te roepen dat afwijkt van wat gebruikelijk was en is. De negentiende-eeuwse staatsman is meestal – vooral door tegenstanders – afgeschilderd als een hoekig, nors en weinig toegankelijk mens. Iemand die moeilijk in de omgang was en star vast hield aan zijn principes. Kortom, een onaangenaam persoon met wie je zelden vertrouwd kon raken. Hooykaas laat zien dat die weinig vleierende karakteristiek op zijn minst nuanceren behoeft en toont daarmee nog eens aan dat de hardheid van bestaande beelden haast altijd gebaseerd is op boterzachte clichés.

Een leven in brieven is samengesteld uit een kleine, zorgvuldig samengestelde selectie van brieven waarin de mens Thorbecke centraal staat. Juist die keuze op basis van *human interest* leidt ertoe dat de lezer verrassende doorkijkjes geboden wordt op het doen en laten, de affinititeiten en interesses en het gevoelsleven van Thorbecke. Uit de correspondentie met zijn ouders, zijn vrouw en kinderen, overige familieleden en vrienden komt iemand met een normaal ontwikkeld gevoelsleven naar voren. Als adolescent en jong volwassene zie je hem tijdens zijn verblijf in Duitsland worstelen met zijn gevoelens en de vraag wat hij met zijn leven wil. Hij was ontheemd en beschouwde zichzelf als een trekvogel die nooit ergens zou kunnen aarden. Hij benaderde zijn ouders respectvol, maar duldde van hun kant geen impertinentie op het moment dat zijn schriftelijke omgang met een getrouwde vrouw vraagtekens opriep. Hij is smoorverliefd op zijn achttien jaar jongere Duitse vrouw en zou dat zijn hele leven lang blijven.

De man die overdag in ijzige bewoordingen zijn politieke tegenstanders in de Kamer terecht kon wijzen, schreef 's avonds vanuit Den Haag naar Leiden aan zijn 'lief zoet best wijfje', 'mijn zoet madonnaatje' en sprak zijn dochter Henriëtte aan met 'Mijn zoet lief poesje'.

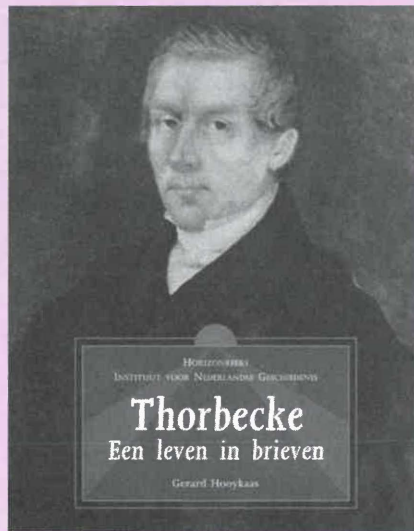
Betrokkenheid, en warmte komen ook naar voren in de brieven aan zijn vrienden. Gemakkelijk was hij echter niet. Zijn uitgangspunt dat ook in vriendschappen een duidelijke scheiding tussen persoon en zaak moest worden gemaakt, resulteerde soms in een breuk. Het meest dramatisch was die met Schimmelpenninck van der Oye die hij in 1852 ontsloeg als commissaris van de koning. Zijn oude vriend was niet direct gecharmeerd van de constitutionele herziening in 1848. Met een dergelijke ambtenaar kon Thorbecke als minister niet werken. Zonder aanzien des persoon trok hij zijn conclusie. Hij kwam keihard over, maar zou zijn leven lang verdriet hebben van dit voor hem onvermijdelijke besluit.

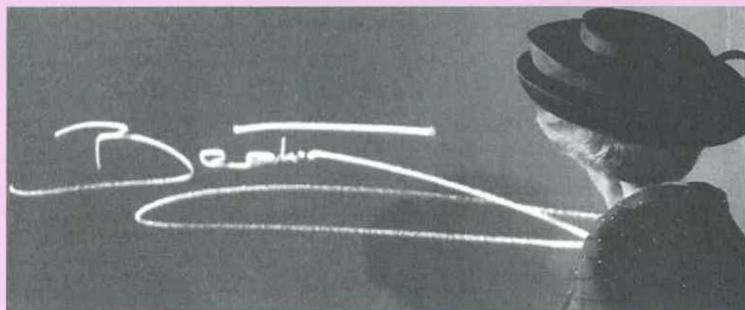
De indruk die hij achterlaat van het universitaire leven, is gelijk aan het oude adagium dat niets nieuws onder de zon is. De omgang met en zijn commentaar op zijn collega's doet soms denken aan Hermans' *Onder professoren*. Nog sprekender is het *dédain* waarmee Thorbecke over een fiks deel van de studenten, van wie velen 'oneindig beter op een kleermakerstafel of in een kruidenierswinkel zouden voegen, dan in de colleges'. Wat moest men op termijn met slechte doctoren, advocaten of onbruikbare ambtenaren die ten laste van de staat en de belastingbetalende burgers zouden komen?

Wie zou echter hebben gedacht dat deze ogenschijnlijk gortdroge, stoffig aandoende en als dogmatisch getypeerde staatsrechtgeleerde kon genieten van de natuur, een spelletje biljart, een opera van Mozart of in zijn jonge jaren zelfs van een jachtpartij met Schimmelpenninck van der Oye? Onverlet zijn steile principes en spreekwoordelijke onbuigzaamheid blijkt uit alles dat Thorbecke een mens van vlees en bloed was. Een man die niet gespleten was, maar wel steeds een duidelijk onderscheid maakte tussen de wereld direct om hem heen en alles wat daar buiten was; niet ondoorgrondelijk, wel moeilijk te doorgronden.

Een leven in brieven is het resultaat van een uiterst zorgvuldige poging iemand aan de hand van zijn brieven te portretteren. Hooykaas is daar zondermeer in geslaagd. Hij laat een kostbaar kleinood na als afsluiting van zijn leven met Thorbecke. Zijn boek is goed toegankelijk voor een groter publiek, zij het dat de lezer die achter de tekst wil kijken onvoldoende toe kan met de schaarse contextuele toelichting die de bewerker tussen de brieven biedt. Wie dat wil kan natuurlijk ook verder gaan en zich daadwerkelijk in Thorbecke en zijn tijd verdiepen. Ik kan het warm aanbevelen.

Jaco Schouwenaar





Majesteit

Coos Huijsen, *Beatrix. De Kroon op de republiek* (Balans: Amsterdam 2005), € 15,00.

Het 25-jarig ambtsjubileum van koningin Beatrix op 30 april 2005 is de directe aanleiding tot het verschijnen van dit boek. De auteur (historicus en politicus) heeft twee keer een vraaggesprek met de koningin gehad en heeft naast ter beschikking staande schriftelijke bronnen als Troonredes en Kersttoespraken, interviews gehouden met achtendertig personen die veelvuldig met de vorstin te maken hebben gehad, zoals oud-premiers, burgemeesters, de vice-voorzitter van de Raad van State en personen die haar vanaf haar jeugd kennen.

Huijsen vraagt zich af in hoeverre de huidige monarchie in overeenstemming is met de parlementaire democratie, of de monarchie gehandhaafd zal blijven in de 21-ste eeuw en wat de bijdrage van de Oranjes is aan nationale eenheid. Helaas blijft het enigszins bij het schetsen van een portret van onze veelzijdige en door velen gewaardeerde vorstin.

Beatrix zegt in haar inhuldigingsrede dat zij het koningschap, een premodern instituut, functioneel wil laten zijn en qua organisatie en ceremonieel aangepast aan de moderne samenleving. Menigeen verwijst naar haar hartelijkheid, inzet en professionaliteit. Zij wordt gezien als kunstzinnig en zoals een vorstin betaamt als kunst- en cultuur minnend. Haar rol in het laten zien van wat Nederland op het gebied van kunst en cultuur in huis heeft wordt nogal eigentijds een 'multiplier-functie' genoemd.

Terecht gaat Coos Huijsen voor het beantwoorden van de vraag hoe monarchie en parlementaire democratie zich verhouden, terug naar de cultuurhistorische context. De ontstaansgeschiedenis van ons land is immers bijzonder. In de strijd tegen de vestiging van een absolute monarchie door Filips II waren Willem van Oranje en zijn familieleden de grondleggers van een vrije Republiek. In het daarover ontstane heldenverhaal werd Oranje definitief verbonden met de strijd voor vrijheid en verdraagzaamheid. Dit werd in 1815 bekroond met de instelling van de monarchie onder leiding van de Oranje-dynastie. In de negentiende en twintigste eeuw werden deze waarden aangevuld met een gedeelde verantwoordelijkheid. Prins Claus noemde Nederland dan ook ooit "... een Republiek met een koningin aan het hoofd...".

Er is wel degelijk sprake van een inhoudelijke invulling van het koningschap: grondwettelijk maakt de koningin deel uit van de regering. Dat de vorst in een parlementaire monarchie slechts "de rechten van advies, aansporing en vermaan" (waarschuwen) toekomen is wel modern. Ter rechtvaardiging van ons systeem wijst Huijsen op de monarchale trekken die je in menig Republiek, denk aan Frankrijk of de VS ziet bij presidenten, terwijl de monarchie in Nederland juist zorgt voor enige bescheidenheid bij gekozen politici. Beatrix is zich bewust van deze paradox van Oranjeliefde en republikeinse burgerzin, de tegenstelling republiek versus monarchie. Dit blijkt in haar dankwoord ter gelegenheid van haar erepromotie: 'Omdat de Koning boven de partijen staat kan Hij zich ongebonden en volledig inzetten voor de publieke zaak, de res publica, de republiek. Dit begrip – ook oorsprong van het woord 'republiek' – is het uitgangspunt dat deze functie de moeite waard maakt'.

Door toenemende integratie en mondialisering, waardoor de betekenis van parlement en politieke partijen afnemen voelt de burger zich minder thuis in de natiestaat en zoekt herkenbaarheid in de cultuurnatie (141). Beatrix van Oranje is daardoor in toenemende mate nationaal herkenningssymbool. Een kwart eeuw al leeft ze mee met allerlei gebeurtenissen als bijvoorbeeld de moord op Theo van Gogh, rampen, kampioenschappen, honderdjarigen. Dit gaat haar uitstekend af.

In dit boek ontbreekt hoe het is om als vrouw staatshoofd te zijn. Evenals Beatrix belangstelling betreffende vrouwenemancipatie. Over beide punten heb ik een treffend verhaal. Toen de v.v.a.o. de Vereniging Van Academisch Opgeleide Vrouwen, haar 75-ste lustrum vierde in 1995 was koningin Beatrix aanwezig bij de Eind-Forum discussie rond de vraag 'Waarom zijn er zo weinig vrouwen aan de top?'. Aan dit forum namen uitgesproken feministes deel zoals Liesbeth Brandt Corstius (Directeur Gemeentemuseum Arnhem), Ina Brouwer (Groen-Links Tweede Kamerlid), Yvonne Wijnants (arts- docent Vrouwenstudies RUL) en Tineke Willemsen (hoogleraar Vrouwenstudies KUB). Het eerste exemplaar van het Lustrum Gedenkboek: *Een verbond van gestudeerde vrouwen* werd aan Beatrix overhandigd. Zij raakte zo geconcentreerd aan het lezen, dat Suzanne M. Piëte opmerkte: 'Als Hare Majesteit het boek uit heeft kunnen de mensen de zaal verlaten'. Sindsdien deel ik Huijsens probleem om objectief te blijven bij het schrijven over Beatrix.

Huijsen benadrukt het feit dat er in Nederland weinig kennis is over het verleden, dat toch bepaald heeft hoe onze constitutionele parlementaire monarchie gegroeid is. Ik deel zijn zorg en daarom wens ik ons staatshoofd en haar latere opvolger een grote invloed via de wekelijkse maandagmiddagbezoeken van de Minister-President toe, zodat zij wat meer uren voor geschiedenis in het onderwijs kunnen bewerkstelligen!

In de schoolbibliotheek kan dit makkelijk leesbare boekje nuttig zijn ter voorbereiding van een debat of pro-

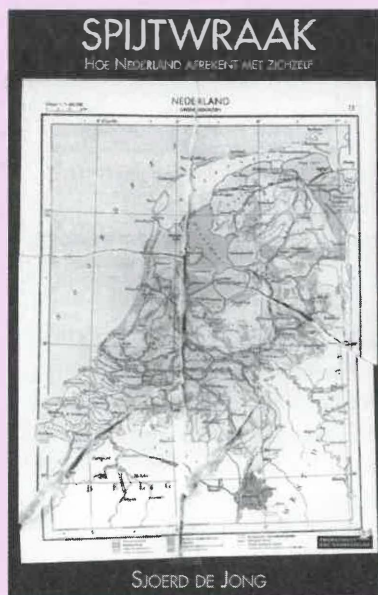
fielwerkstuk over pro's en contra's van de monarchie. Echter ondanks uitvoerige inhoudsopgave en uitgebreid persoonsnamenregister is het geen gemakkelijk te hantieren naslagwerkje geworden. Het boek geeft eerder een impressie dan een thematische of biografische benadering.

Ellen Marrenga

Actueel

Sjoerd de Jong, *Spijtwraak. Hoe Nederland afrekent met zichzelf* (Prometheus/NRC Handelsblad: Amsterdam 2005), 254 blz., € 15,-.

Tot medio 2005 was Sjoerd de Jong columnist bij NRC Handelsblad. Een ideale uitkijkpost om commentaar te geven op de bewogen jaren van 11 september 2001 tot de nasleep van de moord op Theo van Gogh. *Spijtwraak* is een bundeling van een aantal columns. Ze zijn in drie rubrieken ondergebracht. De eerste, 'Partyland', geeft terugblikken op de populaire cultuur en het levensgevoel van de jaren negentig. De tweede, 'Somberland', bevat veel stukjes over de hectische periode rond de moord op Fortuyn en de daaropvolgende nationale depressie. De derde, 'Crisisland', is toegespitst op de crisis na 11 september 2001 en het multiculturele drama. Het onderscheid lijkt hier en daar wel wat kunstmatig.



De Jong werpt de vraag op hoe het komt dat spraakmakend Nederland regelmatig spijt betuigt van zijn nationaal verleden (de verzuiling, de libertijnse tolerantie van de jaren zestig, het bijzonder onderwijs) en daar dan vervolgens wraak op neemt. Dit brengt hem op het Koot&Bie-achtige neologisme 'spijtwraak'. Dat betekent zoiets als: afstand nemen van eerdere opvattingen en de rekening presenteren aan nieuwkomers zodat die niet meer van de gewraakte opvattingen kunnen profiteren. De generatie die in de jaren zestig volwassen werd, goede

de teugels heerlijk los, maar nu er moslims om de hoek komen wonen roept zij om strikte normen en waarden. Paars, poldermodel en multiculturalisme zijn uit; het is *bon ton* om de 'doorgeschoten tolerantie' van de 'linkse kerk' op de korrel te nemen.

Sjoerd de Jong heeft een fijn ontwikkeld gevoel voor de contradicties in het publieke debat. Vlak voor de millenniumwisseling openbaarde zich bijvoorbeeld een bizarre tweespalt in onze samenleving; enerzijds wist het (stinkend) rijke deel der natie van gekkigheid niet wat het doen moest; anderzijds openbaarde zich onbehagen over zwarte scholen, zinloos geweld, asielzoekers. De samenleving was niet langer maakbaar, zo voelde men. Pim Fortuyn was zelf ook een wandelende paradox, zoals hij de zucht naar de romantiek van *dark room* combineerde met zijn trots op de Verlichting. Ook in de boodschap van Balkenende schuilt een ongerijmdheid. Enerzijds moesten we mee in het moderne industriële Europa (zie de campagne voor de Europese grondwet), anderzijds is er de morele kruistocht voor de aloude Nederlandse nestwarmte en gemeenschapszin.

Menigmaal doopt De Jong zijn pen in venijn. Adepten van de radicale Verlichting zoals Ellian, Hirs Ali en Cliteur zijn het doelwit. Hou toch op met dat hameren op de Verlichting, verzucht hij, luister liever naar wat Marokkaanse meisjes het liefst willen: een man, een vaatwasser en een auto. Hou op met die religiekritiek die een karikatuur maakt van elke godsdienst, het lijkt de echo wel van Karl Marx' 'Godsdienst is opium van het volk'. En noem Osama Bin Laden alsjeblieft niet een relict van de Middeleeuwen; zijn fundamentalisme vertegenwoordigt juist een hoogstmoderne stroming: net als bij Mohammed B., product van de globalisering van de islam. Let ook op de overeenkomsten tussen deze heren en 'born again'-evangelisten in de Verenigde Staten, met hun nadruk op redding van de ziel, afkeer van traditioneel gezag en voorkeur voor een persoonlijke geloofsbeleving.

Zo maakt de Jong interessante parallellen en biedt hij onverwachte gezichtshoeken. *Spijtwraak* biedt onderhoudende leesstof voor wie niet in sjablonen en hokjes wil denken, maar ook voor wie gewoon graag de vele discussies nog eens wil zien langskomen, die onze samenleving sinds 2001 hebben beroerd.

Jan van Oudheusden

Banden

René de Groot, *Drie miljard verwijten. Nederland en Suriname 1974-1982* (Boom: Amsterdam 2004), 283 blz., € 28,50.

Deze handelseditie van een proefschrift gaat in op de politieke relatie tussen Nederland en Suriname in de jaren 1974-1982. De auteur beschrijft en analyseert in elf hoofdstukken de bedoelde en onbedoelde betekenis van de Nederlandse politiek voor de Surinaamse zelfstandigheid en democratie. In hoofdstuk 12 trekt hij dan zijn

conclusies. Met behulp van archiefmateriaal, perspublicaties en interviews besteedt hij ook genoeg aandacht aan de opvattingen van politici en onderhandelaars.

In hoofdstuk 2 en deels 3 probeert de schrijver de vraag te beantwoorden hoe de onafhankelijkheid tot stand kwam. Is Suriname uit het koninkrijk gezet door Nederlandse politici? Drukte het kabinet Den Uyl de onafhankelijkheid door uit angst voor de onstabiele situatie in de kolonie en vanwege de toenemende migratieproblematiek van rijksgenoten naar Nederland? Of was het juist de trots van nationalistische creoolse Surinaamse politici die de doorslag gaf? En hoe zat het met het eigen belang van politici als de Surinaamse minister president Arron die zich met deze historische stap voor de geschiedenis kon vereeuwigen? Speelde aan progressieve Nederlandse kant niet mee dat de wereld getoond moest worden dat een goede afwikkeling van koloniale verhoudingen na de rampzalige ontwikkelingen in Indonesië wel mogelijk was?

De Nederlandse politici waren bij de onderhandelingen niet realistisch en niet hard genoeg en verkwanselden het belang van het Surinaamse volk. Den Uyl was bang voor beschuldigingen van paternalisme en neokolonialisme en had de neiging toe te geven aan de Surinaamse eisen. Het eventueel uitstellen van de onafhankelijkheid durfde men van Nederlandse zijde helemaal niet voor te stellen. De Surinaamse onderhandelaars maakten gebruik van deze voorzichtigheid, gebruikten begrippen als kolonialisme en uitbuiting in hun (psychologisch) voordeel en stelden steeds hogere financiële eisen, want dat gaf hun ook meer politieke status bij de Creoolse achterban. Over een gezonde politieke en economische ontwikkeling van het land maakten zij zich geenszins zorgen. De toegewezen drie miljard gulden kon de Surinaamse economie onmogelijk in 15 tot 20 jaar opnemen. Ook hield Suriname iedere beperking van de migratie tegen, terwijl dit punt voor Nederland van essentieel belang was.

Na de Surinaamse onafhankelijkheid van november 1975 was de situatie volgens De Groot paradoxaal. De verdragsmiddelen moesten besteed worden en een gemengd ingestelde commissie moest de projecten van advies voorzien. De samenwerking leidde tot negatieve resultaten, de projecten werden in Suriname slecht voorbereid en vertoonden weinig onderlinge samenhang. Tevens wilden sommige Nederlandse leden van de commissie controle uitoefenen op de Surinaamse ontwikkelingen en waren anderen zoals De Hoop Scheffer niet deskundig op ontwikkelingsbeleid. Van projecttoetsing kwam niet veel terecht; volgens een anonieme Surinaamse betrokkene: 'Het ging er soms pijnlijk aan toe. Essed ging dan huilen en zei: 'Vertrouwt u me dan niet?' De Nederlandse leden zeiden dan schoorvoetend van ja. En dan rolden de miljoenen weer over de tafel'. Zo werden megaprojecten goedgekeurd, waarvan de economische perspectieven onduidelijk waren en de plannen niet structureel werden uitgewerkt. Het gevolg was dat de financiële aanbestedingen niet effectief waren. In Surinaamse kringen kreeg Nederland de naam van 'de lamme goedzak die alles goedkeurt'.

In de hoofdstukken 10 en 11 wordt aandacht gevraagd voor de vertroebelde en belaste relatie tussen de twee regeringen na de staatsgreep in Suriname van februari 1980. Een staatsgreep overigens waarbij waarschijnlijk enkele hoge Nederlandse militairen ter plekke een adviserende rol hebben gespeeld. De decembermoorden van 1982 van vijftien tegenstanders van het Bouterse-regime vormden de aanleiding tot het staken van de ontwikkelingssamenwerking. Dit besluit had uiterst onplezierige economische gevolgen voor de Surinaamse bevolking.

Na het doorlezen van het boek ligt de conclusie voor de hand dat Nederland er geen model-dekolonisatie van heeft kunnen maken. Veel geld is ondoelmatig besteed, van de 1,5 miljard overgemaakte guldens heeft minder dan de helft zijn bestemming bereikt. Koloniale schuldgevoelens leidden volgens de auteur tot ondoorzacht beleid. De hulp bracht de exodus uit Suriname niet tot stilstand. Integendeel de migratiegolf bedroeg tussen 1974-1982 180.000 inwoners. René de Groot maakt ons duidelijk dat door falende, incapabele, corrupte en stagnerende Surinaamse overheidsdiensten een positieve economische en sociale ontwikkeling niet van de grond kwam. De Nederlandse steun was geen garantie voor een beter functionerende democratie. Het geld van de Nederlandse belastingbetalers werd mede door toedoen van deskundigen en toegeevende politici als Jan Pronk verkwanseld en kwam niet ten goede aan de structurele armoede in Suriname. Vanuit dit perspectief bezien is Nederland door een 'overmatige toegeeflijkheid' en 'bewuste afzijdigheid' medeverantwoordelijk geweest voor de onderontwikkeling van Suriname na 1975.

Resumerend kan ik zeggen dat de schrijver veel inzicht geeft in het onderhandelingsproces tussen Nederland en Suriname in de bestudeerde acht jaar. Als kind van Surinaamse ouders begrijp ik nu beter waarom zij destijds zo weinig vertrouwen in de politiek hadden en klaagden over de neergaande ontwikkelingen. En toch ben ik niet helemaal tevreden gesteld als docent geschiedenis. Had de auteur zijn hoofdvraag niet beter voor een langere periode kunnen onderzoeken, bijvoorbeeld vanaf 1954 toen het Statuut werd ondertekend? Waarom de gespannen verhoudingen tot in details beschreven maar niet aangegeven of het Nederlandse beleid afweek van de periode ervoor? Wie als docent de Surinaams-Nederlandse relatie in de twintigste eeuw in de klas aan de orde wil stellen, kan in dit boek voor een achttal jaren veel korte bronnen en standpunten vinden die kenmerkend waren of nog zijn voor de Nederlandse beeldvorming over Suriname. Het is daarom meer een naslagwerk voor typerende voorbeelden dan een prettig leesbaar boek.

Ronald Donk

Biografie van een stad

W. Willems, Jan Kuys, Hans Bots, Paul Klep, Jan Brabers e.a. (red.), *Nijmegen. Geschiedenis van de oudste stad van Nederland* (Inmerc: Wormer 2005), drie delen: I. Prehistorie en Oudheid, II: Middeleeuwen en Nieuwe Tijd, III: Negentiende en twintigste eeuw. 1500 blz., prijs € 85,-.

Eindelijk heeft Nijmegen nu ook zijn stadsgeschiedenis, in navolging van veel andere grotere en kleinere steden in Nederland: Amsterdam, Dordrecht, Zwolle, Tilburg, Den Bosch, ga zo maar door.

Geïnteresseerden hoeven dus niet meer naar verouderde werken te grijpen zoals het handzame boekje van J. Brinkhoff uit 1971. Niet toevallig is het kloekke driedelige standaardwerk met de snoeverige ondertitel *Nijmegen. Geschiedenis van de oudste stad van Nederland* uitgebracht in het jubeljaar 2005, toen Nijmegen besloot dat het luisterrijk zijn tweeduizendste verjaardag moest vieren. Net als andere stads- en streekgeschiedenissen vormt deze integrale Nijmeegse stads-historie een synthese, een *status quaestionis* van wat door diverse auteurs in de laatste decennia is gepubliceerd. Nieuw onderzoek was slechts beperkt mogelijk.

Alle drie de delen zijn aan de hand van een vast stramien opgezet: ruimte en bevolking; het economische en sociale leven; de cultuur; politiek en bestuur. De kunst was om thema's uit het ene gebied te verbinden met die uit het andere. Een heidens karwei voor de eindredactie; in het algemeen is zij daarin geslaagd.

Deel I gaat vrijwel helemaal over het rijke Romeinse leven in Nijmegen en naaste omgeving. De natuurlijke gesteldheid – de hoge stuwwal met wijd uitzicht op de Betuwe en een brede bocht in de rivier de Waal – bestemde de locatie tot een mogelijke vestigingsplaats, iets waarvoor de Romeinen een scherp oog hadden. De geschiedenis van Nijmegen in de Oudheid valt bijna samen met de lotgevallen van de Romeinen in Nederland in het algemeen; een fors garnizoen, de Bataafse opstand, de ontmoeting van religies, diverse kostbare archeologische vondsten, schatten bekend van Museum Het Valkhof. Ondanks de kennelijke moeite die de redacteurs zich hebben getroost om van de deskundige bijdragen van de auteurs vlot leesbare teksten te maken, vervalt de tekst van deel I nogal eens in al te specialistische vaktaal. Gelukkig maken de kleurenillustraties van kunstvoorwerpen en digitale reconstructies deze episode toch zeer aanschouwelijk.

Na de Oudheid raakte de stad in verval. Deel II beschrijft hoe Nijmegen na de duistere vroege Middeleeuwen toch weer opkrabbelde. Karel de Grote en Frederik Barbarossa bestemden de plaats tot residentie;

vele malen kreeg Nijmegen vorstelijke logés. Barbarossa liet in 1155 de imposante Valkhofburcht oprichten. Over de afbraak daarvan in 1796 kunnen de tegenwoordige stadsgidsen zich nog altijd opwinden (een vuile streek die het gewestelijk bestuur in aartsrivaal Arnhem de Nijmegenaren leverde: van de stenen werden de kosten van de Franse bezetting betaald). Nijmegen groeide in de veertiende eeuw uit tot grootste stad van het hertogdom Gelre. De typische halfronde stadsplattegrond, de Sint Stevenskerk en de omwalling dateren uit de late Middeleeuwen. De stad onderhield ook intensieve contac-

ten met het Duitse achterland. De verovering door Karel V van Gelre (1543) betekende een stapje terug in macht en invloed. Ook voor dit deel geldt: stadsgeschiedenis is tevens nationale geschiedenis. De Reformatie, de spanning tussen remonstranten en contra-remonstranten, diverse invallen van het Franse leger, activiteit van patriotten, enzovoort. De vaardig geschreven teksten van met name Paul Klep (economie Nieuwe Tijd) en Jac. Geurts (bestuur Nieuwe tijd) zijn bepaald verhelderend. Klep tekent overigens ook voor de economische hoofdstukken van deel III.

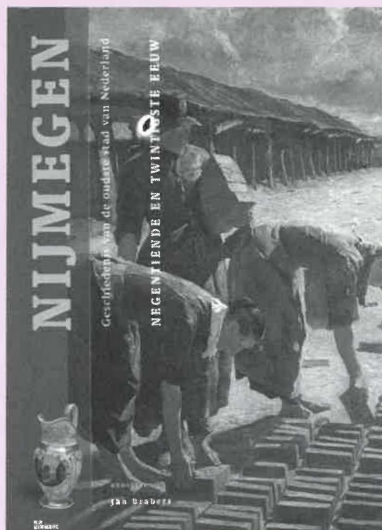
In dit laatste deel valt de nadruk sterk op de uitbreidingen van af de slechting van de stadswallen in

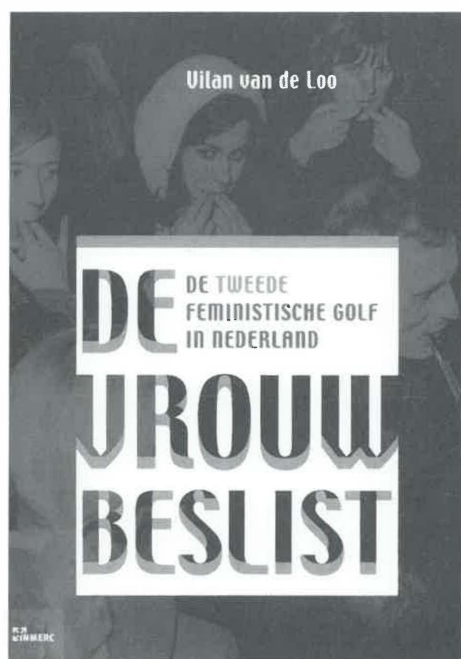
1874. Het inwoneraantal steeg daarna gestaag, om rond de 150.000 te blijven zweven. Ook in dit deel wordt de stadsgeschiedenis prima ingebed in een nationaal kader. De industrialisatie, de levensomstandigheden van de arbeiders, de aanleg van nieuwe woonwijken en stadsparken, het steeds drukker verkeer, de multiculturele samenleving. Maar ook typisch Nijmeegse aspecten zoals de Vierdaagse, de Katholieke Universiteit en het linkse actievezen van de jaren zeventig en tachtig komen aan bod.

Merkwaardige ommissie: ik zocht naar de effecten van het vergissingbombardement van februari 1944 (lieft achthonderd doden) en las slechts een korte vermelding op p. 430 van deel III; na enig zoeken bleek het drama ook nog eens vrij terloops op p. 487 (onder cultuur) en op p. 541 aangestipt te worden. Kennelijk kon men van de gegevens uit het aangrijpende relaas van Bart Janssen (*De pijn die blijft*, 2005) geen gebruik meer maken. In mijn Nijmeegse studentenjaren rond 1970 was de benedenstad nog steeds grotendeels een kale vlakte. Over de oorzaak van die kaalslag viel destijds niet veel te lezen. In dit boek helaas ook te weinig.

De trilogie is gericht op een breed publiek. Voor geschiedenisdocenten in en om Nijmegen lijkt me deze pil welhaast verplichte leeskost. En naar ik aanneem ook aanleiding tot de nodige historische speurtochten. Ook overige geïnteresseerden die iets hebben met geschiedenis of met de Karelstad, kunnen er genoeglijke uurtjes aan beleven.

Jan van Oudheusden





'De vrouw beslist'

Ter gelegenheid van het 70-jarig bestaan van het IIAV (Internationaal Informatiecentrum en Archief voor de Vrouwenbeweging) krijgen alle VGN-leden het boek *De vrouw beslist. De tweede feministische golf in Nederland*, geschreven door de journaliste Vilan van de Loo.

Hierin worden de acties van vrouwen besproken om het recht te verwerven op een volledig vrije keuze, gelijk aan die van de man. Het in 1967 verschenen artikel van Joke Kool-Smit, 'Het onbehagen bij de vrouw', was het begin van een ongekende golf aan initiatieven. Deze worden in het boek besproken: Man Vrouw Maatschappij,

Dolle Mina, radicaal feminisme, Wij Vrouwen Eisen, de landelijke vrouwenstaking, de academische vrouwenbeweging, vrouwen in het bedrijfsleven en in de politiek – van alles komt aan bod. Het boek ziet er daarbij prima uit, met veel toepasselijke illustraties.

Vilan van de Loo, *De vrouw beslist. De Tweede Feministische golf in Nederland* (Uitgeverij Inmerc/IIAV: Amsterdam 2005) 240 blz., € 19,95.

Bij het IIAV hopen ze dat u veel aan dit boek zult hebben voor uw eigen informatie en ter voorbereiding van lessen over de jaren zestig en zeventig. Voor de meeste

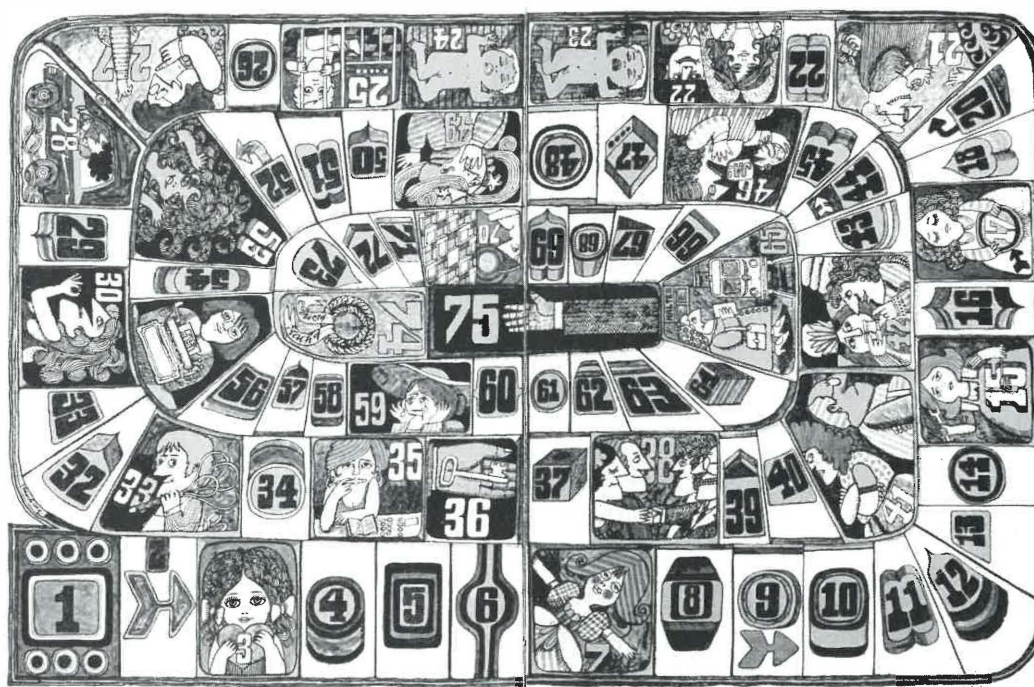
leerlingen zal het niet toegankelijk genoeg zijn. Daarom wordt er lesmateriaal ontwikkeld over de tweede feministische golf rondom een ganzenbord dat in de jaren zeventig verscheen in de AVRO-bode en in Margriet over de levensloop van de vrouw. In september is dat helemaal klaar, maar in de tijd daarvoor kunt u het zien ontstaan en daar ook uw kritiek en aanvullingen bij geven. www.devrouwbeslist.nl

Europees Platform

Studiebezoek aan Lublin (Polen), 2-9 april georganiseerd door Euroschool

Retourvlucht naar Warschau, per bus naar Lublin.
Doelgroep: docenten geschiedenis en ckv.

Lublin is bij historici vooral bekend vanwege het 'Lublin Comité', dat de grondslag legde voor de communistische machtsgreep in Polen. Minder bekend is dat het om een historisch uitermate interessante stad gaat, met de best bewaarde historische stadskern in Polen. Voorts is het een centrum van wetenschap met twee belangrijke universiteiten. Lublin is bovendien een belangrijk centrum van joodse beschaving geweest. Aan de



Het programma omvat de volgende onderdelen:
Kennismaking met de oude stad via een rondleiding, verder bezoek aan het kasteel; bezoek aan het voormalig concentratiekamp Majdanek (in het huidige Lublin zelf) en aan het Brama Grodzka Centrum over de geschiedenis van Lublin met in het bijzonder die van de joden; de Russisch Orthodoxe Kerk en het Dominikanenklooster – in de kapel orgelconcert; lezing ‘Joodse geschiedenis

Aanmelden of nadere informatie:
werther@euroschool.nl
of Govert Werther/Euro-
school, Nassauplein 8,
1815 GM Alkmaar,
tel. 072-5118502.

Niederland/
Australië

In 2006: 400 jaar banden

En met nog wat andere gebieden waar in 1606 Nederlanders voet aan wal zetten, zoals bijvoorbeeld Vietnam. In de loop van het jaar zal wel het een en ander herdacht en gevierd worden.



Foto Nationaal Archief.

in Polen na 1945' door hoogleraar, bustocht naar Kazimierz Dolny (een pittoresk stadje aan de Wisla) en ten slotte, maar zeker niet het minst belangrijk, drie uitgebreide schoolbezoeken, met speciale aandacht voor geschiedenis en ckv in Polen.

Docenten komen in aanmerking voor een Plato-beurs, waardoor de eigen bijdrage beperkt kan blijven tot € 600 per persoon, op basis van half pension.

Allereerst Australië. Voor leerlingen verscheen een deeltje in de AO Reeks, waarin 'de banden' kort aan de orde komen. Het is samengesteld met medewerking van het Nationaal Archief in Den Haag. Naast de bekende boekjes is er ook een digitale uitgave voor € 1,95 per stuk. Zie hiervoor en voor andere interessante titels www.actueleonderwerpen.nl

Websites

**www.omroep.nl/
geschiedenis**

Begin december is de site /geschiedenis vernieuwd. Deze geschiedenisportal van VPRO en NPS bevat ook de bestanden van het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid. Dus als u of uw leerlingen iets willen weten of zien van, noem maar op, Eva Braun en Bonifatius, de paus, 1968, Jan Cremer en prins Bernhard.

nen zelf lesmateriaal toevoegen en onderdelen op de website becommentariëren.

Wetstrijd

**Internetgame voor
examenkandidaten
havo/vwo.**

Het Nationaal Onderwijs-
museum in Rotterdam
maakte een spelles bij het
nieuwe eindexamenonder-



**www.20eeuwen
nederland.nl**
geeft antwoord op vele
vragen over de Nederlandse
geschiedenis.

www.eigenwijzer.nl
digitale eigengewijzer voor scholieren, die zoeken naar informatie en beeldmateriaal over een onderwerp.
De onderwerpen zijn deels die van de Schooltv programma's, deels losstaand. Met beeld- en geluidsfragmenten, die het onderwerp verduidelijken en studietips. Ook quizzes en testjes zijn opgenomen. En dat alles is betrouwbaar, aldus Eigenwijzer.

en net in de lucht:
<http://onderwijs.anno.nl>
portal voor vmbo-docenten
geschiedenis
– interactief: docenten kun-

werp 'Van kind tot burger'. Filmpjes over de politieke en sociaal-economische omstandigheden tijdens de schoolwetten van 1806, 1857, 1878 en 1901 met opdrachten (op twee niveaus) waardoor leerlingen kunnen zien wat zij van het onderwerp hebben opgestoken.

En doen ze dat heel snel en goed: mail de score naar www.onderwijsmuseum.nl

Daarmee gaan ze de strijd aan met andere examen-kandidaten in het land.

Voor docenten is er een hand-
leiding met praktische sug-
gesties. Er is samengewerkt
met Het Geheugen van
Nederland en Metamorfoze,
programma's van de Konink-
lijke Bibliotheek in Den
Haag.

**www.geheugenvan
nederland.nl**

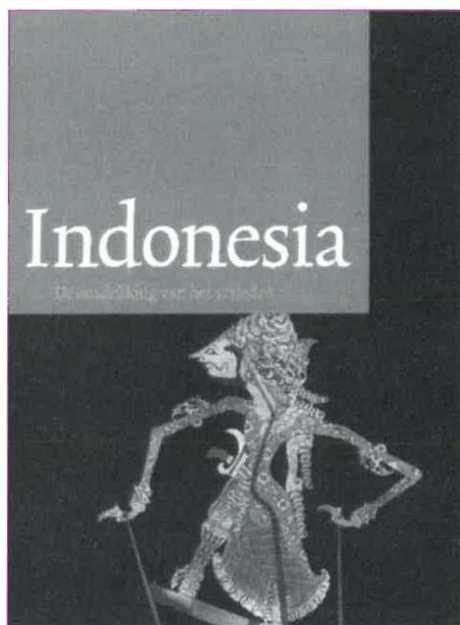
Indonesië

De ontdekking van het verleden

Tentoonstelling tot en met 17 april in de Nieuwe Kerk in Amsterdam.

Het is wat vroeg om te zeggen dat u hier in de stemming kunt komen voor het nieuwe eindexamenonderwerp Indonesië in 2007.

De nascholing daarover is pas de komende herfst, maar als u een dagje in Amsterdam bent ...



In de Nieuwe Kerk gaat het om topstukken uit het verleden van Indonesië, voorwerpen uit de collecties van het Rijksmuseum voor Volkenkunde in Leiden en het Museum Nasional Indonesia in Jakarta. Als informatiebron vullen de stukken elkaar aan, en soms ook letterlijk: dan gaat het om zaken waarvan het ene museum de ene helft bezit en het andere de rest.

Er wordt ook ruim aandacht besteed aan de manier waarop de stukken zijn verworven en daarmee aan een stuk Nederlands verleden in de Oost.

De bijbehorende catalogus is een fraai uitgegeven rijk geïllustreerd boek van KIT Publishers, € 27,95.

Zie ook: www.nieuwekerk.nl

Historisch schoolreisje

'Dubbelspel' Speuren in het Delft van Oranje

Voor kinderen uit groep 7 en 8 van het basisonderwijs stelden Museum Het Prinsenhof en het Legermuseum in Delft een speurtocht samen. Het een en ander speelt zich af in de tijd van Willem van Oranje en prins Maurits. De leerlingen gaan in groepjes op ontdekking door beide musea. Iedereen heeft een eigen taak en de bedoeling is dat ze zo snel mogelijk achter een geheim codewoord komen waarmee ze een geheim kunnen ontrafelen. Dit alles in het kader van een schoolreis naar Delft.

Het arrangement kost € 7,25 per persoon. Het schoolreisprogramma kan uitgebreid worden met andere activiteiten in Delft. Meer weten? kijk op www.dubbelspel-delft.nl

Weer iets geleerd vandaag ...

Greep uit het geschiedenisprogramma van

TELEACNOT
educatieve omroep

Plaatsen met verhalen

Vanaf woensdag 29 maart om 16.35 u. tien programma's over bouwwerken en projec-

ten met een verhaal in verschillende Europese landen. Bijvoorbeeld Hotel New York in Rotterdam, het voormalige hoofdkantoor van de Holland Amerikalijn, de Duitse Autobahn, begonnen als propagandamiddel voor nazi-Duitsland, de Oresund-brug tussen Denemarken en Zweden, die een heel nieuw contact mogelijk maakt, veteranenwoningen in Finland, na-oorlogse houten huizen met wat land voor Finnen uit de Sovjet-Unie, de herbouw van Wroclaw.

De programma's duren 25 minuten.

Op www.teleac.nl vindt u steeds de laatste informatie over inhoud en uitzendtijd van de programma's.

U kunt zich hier ook (gratis) abonneren op een digitale nieuwsbrief, bijvoorbeeld op die voor cultuur en geschiedenis.

SCHOOLT V

Dossier geschiedenis: slavernij

Programma van 20 minuten op 16 februari om 11.10 u. voor havo/vwo.

Ook verkrijgbaar op koopvideo (€ 17,95).

Drie programma's van 25 minuten voor vmbo 1/2/3: uitsluitend op koopvideo (€ 34,95).

Bij de programma's is een handleiding voor docenten met kopieerbare werkbladen verkrijgbaar (€ 12,50).

Bestellen via www.schooltv.nl/bestellen of bel 0900-1344. op de website www.eigenwijzer.nl/slavernij

staan vragen over aspecten van slavernij, met de antwoorden, ook in de vorm van afbeeldingen en stukjes film.

Koopvideo's

zijn beschikbaar over de Grieken, de Romeinen, Aspecten van de Middeleeuwen en de VOC. Ook van enkele oude CE-onderwerpen. Zie voor de inhoud de website www.schooltv.nl

De moeite van het kijken waard ...

Een klasse apart

De Kingmaschool in Amsterdam biedt voortgezet onderwijs aan zeer moeilijk lerende jongeren van 12 tot 20 jaar. Over 'het leven zoals het is' aan deze school wordt een documentaire uitgezonden op tv in drie delen van vijftig minuten op 1, 8 en 15 maart a.s. om 20.25 u. op Nederland 3.

Voor de documentaire is een jaar lang dagelijks gefilmd. Leerlingen en docenten zijn eraan gewend geraakt en gaan gewoon hun gang. Enkele leerlingen worden door het jaar heen gevolgd. Er wordt ingegaan op hun optreden, hun achtergrond, de manier waarop docenten optreden en hoe schoolbreed wordt omgegaan met bepaalde soorten probleemgevallen. Op school wordt door de docenten erg veel gedaan. De bedoeling is dat de leerlingen kans krijgen op werk en ook daar wordt heel hard aan getrokken.

Meer informatie over de Kingmaschool en de aanpak van de filmers op www.eenklasseapart.nl

Fibula

Magazine over gisteren en zo

Fibula is, nee was, het blad van de NJBG, de Nederlandse Jeugdbond ter Bestudering van de Geschiedenis. Het bestond al in 1960. Misschien ontving u het novembernummer van 2005. Het blad is nu van een andere uitgever en omgebouwd tot een jongerenglossy over geschiedenis. Volledig in veelkleurendruk, rijk geïllustreerd, met korte artikelen over zeer verschillende onderwerpen, soms actueel, soms helemaal niet, 'echt geschiedenis'.

In de jaren zestig had ik een abonnement op Fibula en dit blad had ik toen prima gevonden. En misschien vinden sommige leerlingen dat nu ook. Laat ze uw gratis nummer eens zien, want in de kiosk ligt het niet. Een jaarabonnement kost € 24,-; u ontvangt daarvoor vier nummers. Zie verder: www.fibula.nl



Persepolis

Marjane Satrapi is een succesvolle striptekenaar, die in Frankrijk woont. Haar album *De muzikant* werd daar uitgeroepen tot beste stripboek van het jaar 2005. Satrapi is van huis uit Iraanse. Eerder tekende zij de strip *Persepolis*, het verhaal van haar jeugd in Iran in vier delen. De vier delen zijn nu gebundeld tot iets dat er van buiten uit ziet als een gewoon boek uitgegeven door Atlas. In de openbare bibliotheek is het te vinden op de planken van de romans???

Het verhaal van Marjane, Marji in de tekeningen, begint tijdens de laatste jaren van het bewind van de Sjah. Familieleden – kritische Iraniërs uit de toplaag van de bevolking – demonstreren mee tegen zijn bewind. Dan de revolutie en de bijbehorende veranderingen. De familie kiest positie. Velen gaan naar het buitenland,



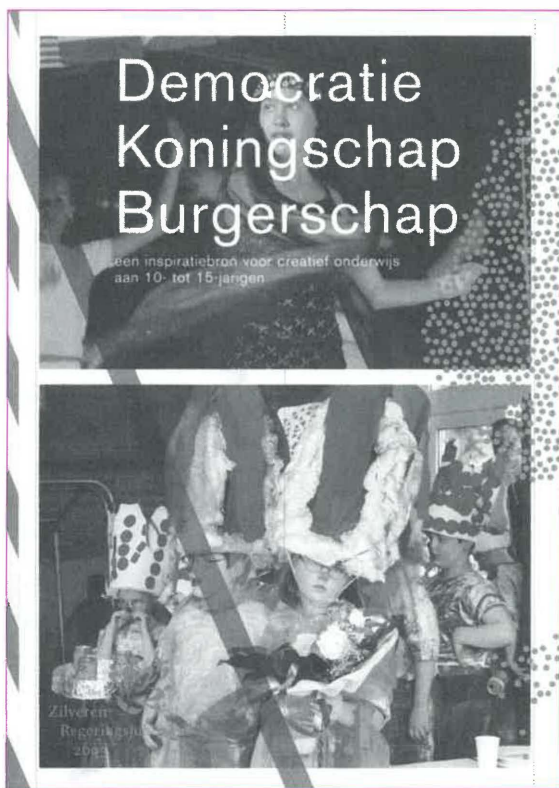
communistische ooms komen in de gevangenis, alle vrouwen dragen voortaan sluiers, op school veranderen de lessen, binnenshuis verandert er weinig. De sfeer op straat, in de familie, tussen haar ouders, met vriendinnen, weet Marjane Satrapi goed duidelijk te maken. Ze tekent ook haar verblijf in Oostenrijk, waar ze op een gegeven ogenblik naartoe wordt gestuurd, op kamers bij de nonnen, punkmeisje en ten slotte volledig de kluts kwijt. Als ze terugkomt blijken haar ouders ineens veel armer. Ze kan niet goed aarden

in wat Iran geworden is en vertrekt uiteindelijk naar Frankrijk.

Het is veel om alles achter elkaar te lezen, maar allerlei stukken uit de strips lenen zich goed om op het leven in een islamitische samenleving in te gaan met zijn openlijke en verstopte tegens en voors. En op de ideeën van de intelligentia zoals die in Iran bestond.

Vertaling Toon Dohmen, uitgegeven door Atlas (Amsterdam 2005), 346 blz., € 24,90.





Democratie, Koningschap, Burgerschap

Gelegenheidsuitgave van SLO bij het zilveren regeringsjubileum van koningin Beatrix in 2005

Uw school ontving dit boekje ergens in de afgelopen herfst, maar er zijn nog exemplaren gratis aan te vragen. Doen als het niet tot u gekomen is.

Het gaat hier over burgerschapsvorming. Er is een aantal schoolportretten opgenomen, waarin naar voren komt op welke manier men dit doet – praktisch, geen theoretische verhalen. Korte teksten met veel foto's van actief bezige leerlingen. Leuk om te lezen en ideeën uit op te doen. De procesbeschrijvingen en eventueel bijbehorende lesmaterialen zijn te downloaden via www.slo.nl

In het boekje ook enkele korte achtergrondartikelen, waarvan de inhoud iedere docent allang bekend had moeten zijn, en fraaie afbeeldingen van schilderijen van Hare Majesteits lievelingsschilders. Een vondst is het interview met Willem van Oranje, waarmee dit boekje afsluit.

Opvragen bij SLO/Marian Nijhuis, tel. 053-484 0336 of m.nijhuis@slo.nl

De Examenbundel Geschiedenis hv 2005/2006 is uitgebreid. Elk van de twee examenonderwerpen - *Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam* en *Van kind tot burger: volksopvoeding via het onderwijs in Nederland (1780-1920)* - bevat nu een heldere samenvatting. Hierdoor is de bundel een nog krachtiger hulpmiddel bij de voorbereiding op het examen.

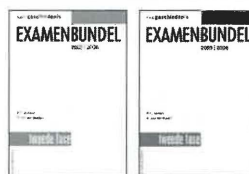
Examenbundel Geschiedenis: uitgebreid en samengevat

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.

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.

thiememeulenhoff

Het nieuwe examen geschiedenis in de Tweede Fase

Volgens de plannen van de minister zal het examen geschiedenis in de Tweede Fase vanaf 2009 (havo) en 2010 (vwo) ingrijpend gewijzigd worden.

Op het Centraal Examen zullen de tien tijdvakken inclusief de oriëntatiekennis, met bijbehorende kenmerkende aspecten en begrippen worden getoetst. Het schoolexamen zal bestaan uit diachronische thema's. Het bevoegd gezag op school kan besluiten ook de tijdvakken en oriëntatiekennis in het schoolexamen op te nemen. De complete tekst van het (concept) examenprogramma vindt u op www.vgnkleio.nl

Op de havo-afdelingen van acht scholen loopt momenteel een pilot, waarin proefgedraaid wordt met lespraktijk en toetsing volgens dit nieuwe programma. De deelnemende scholen startten vorig jaar en zitten nu in het examenjaar. Meer informatie hierover kunt u vinden op onze site, en op die van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek www.ivgd.nl

Een nogal technische evaluatie van de pilot in het vorige schooljaar vindt u in Kleio nr 7. Er komen ook enkele docenten van de deelnemende scholen aan het woord. In dit nummer gaat Dick van Straaten van het IVGD in op de ervaringen met de oriëntatiekennis.

We hadden graag veel meer informatie gehad over de gang van zaken op de acht deelnemende scholen.

In mei 2006 krijgen de havo-leerlingen van de pilotscholen een examen dat moet passen bij het nieuwe examenprogramma. De minister denkt dat dit ene examenjaar, op slechts acht havo-afdelingen, voldoende is om een nieuw examenprogramma voor havo en vwo te evalueren en definitief vast te stellen.

Wij zeggen nu al: VGN'ers en andere geschiedenisdocenten: let op uw zaak. Volg vanaf nu de ontwikkelingen en neem deel aan de brede evaluatie van het pilotexamen die de VGN in de periode juni-september 2006 organiseert.

Wij merken dat veel docenten zich bij dit alles nog weinig kunnen voorstellen. Sterker nog, bij velen is deze nieuwe ontwikkeling niet of nauwelijks bekend. Uiteraard moet u voldoende tijd en middelen ter beschikking krijgen om u op zo'n ingrijpende verandering voor te kunnen bereiden. De minister zegt veel waarde te hechten aan de ingrijpende koerswijziging die zij in naam van de kennismaatschappij aan het vak geschiedenis oplegt, maar in haar

plannen neemt ze naast de pilot voor de acht scholen geen enkele faciliteit op. Dat is volgens haar de zorg van uzelf als docent geschiedenis en van uw vereniging, de VGN. Het bestuur van de VGN heeft zich samen met de commissies Havo-Vwo, Didactiek en Volwassenenonderwijs beraaden op de gevolgen van de nieuwe plannen. Tijdens deze bijeenkomst waren positieve geluiden te horen over de lespraktijk op de pilotscholen. Het overkoepelende kader van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten werd als goed werkbaar ervaren. Er blijkt nog wel onduidelijkheid te bestaan over de toetsing, met name over wat er bij de leerlingen aan voorkennis verondersteld mag/moet worden. Het toetsen van de kenmerkende aspecten met behulp van bronnen, zonder dat duidelijk is welke concrete feiten en ontwikkelingen bij de leerlingen bekend zijn, dreigt dan meer te gaan over prenten- of tekstanalyse dan over historisch besef, terwijl dit laatste toch de bedoeling is van het nieuwe examen.

Voorbeelden van toetsvragen met bronnen zijn te vinden op de site www.ivgd.nl

Vanuit de informatie die tot nu toe bekend is heeft het VGN-bestuur in overleg met de genoemde commissies het volgende standpunt geformuleerd ten aanzien van de pilot:

- De VGN hecht belang aan de oriëntatiekennis en staat achter de toetsing ervan in het geschiedenisexamen Tweede Fase.
- De VGN is bezorgd over de gekozen aanpak: toetsing van veronderstelde aanwezigheid van kennis, zonder een houvast voor leerlingen en docenten in de vorm van een syllabus. De 49 kenmerkende aspecten zijn algemeen van karakter en hebben vaak een breed 'historisch achterland'. Deze puristische benadering veroorzaakt onrust vooraf en spanning bij de beoordeling van de examens.
- De VGN heeft zorg over opzet en evaluatie van de pilot. Zij vindt de proef van één examen op acht scholen een te smalle basis voor een zo ingrijpende verandering, vooral omdat er niet voorzien is in uitbreiding naar andere scholen, noch naar vwo-afdelingen. Ook heeft de VGN vragen over de evaluatie van het examen, met name omdat niet duidelijk is hoe groot het aandeel van de deelnemende docenten daarin is.
- De VGN heeft zorg over het ontbreken van een voorlichtings- en implementatietraject voorafgaand aan de invoering van het nieuwe examen. Zij vindt dat hierin door de overheid voorzien moet worden en dat zij deze taak niet van de overheid moet overnemen. Wel wil de VGN de bekendheid van de pilot bij docenten geschiedenis vergroten.
- De VGN blijft een tussenweg zien: een koppeling van

toetsing van nader omschreven oriëntatiekennis en toetsing van een omschreven diachronisch thema. Dit neemt veel onduidelijkheid weg bij docenten en leerlingen en maakt de overgang voor docenten minder groot, wat door het ontbreken van een adequaat voorbereidingstraject bijzonder wenselijk is.

Ten slotte

We willen u de komende maanden nader informeren:

- Over de gang van zaken op de acht scholen, in het bijzonder de invulling van het schoolexamen en de voorbereiding op het centraal examen.
- Over de betekenis van de voorbeeldtoetsen die het ivgd heeft gemaakt en het Cito zal uitbrengen.
- Over het pilotexamen en de ontvangst van dit examen onder geschiedenisdocenten en in de samenleving.
- Over de geplande evaluatie en reactie van de minister en van leden van de Tweede Kamer erop. Het bestuur wil in september een bijeenkomst beleggen voor docenten Tweede Fase havo/vwo om de resultaten van de pilot aan hen voor te leggen. Tijdens de regiobijeenkomsten CE 2006 zal een aankondiging gedaan worden.
- Over de vervolgpilot op deze acht scholen.

Jaarvergadering 2006

De jaarvergadering van de VGN zal gehouden worden op 31 maart a.s. in het Moluks Historisch Museum, Kruisstraat 313/hoek Biltstraat te Utrecht van 15.00 tot ongeveer 18.00 uur.

Het programma voor de pauze zal bestaan uit een rondleiding door het museum en de presentatie van de educatieve mogelijkheden en materialen die het museum te bieden heeft.

Na een korte pauze wordt de jaarvergadering gehouden.

Verdere informatie vindt u op onze website. Vanaf 1 maart worden daar ook de jaarstukken gepubliceerd.

Raadpleeg regelmatig onze website www.vgnkleio.nl en Kleio, zodat u voldoende geïnformeerd bent over deze voor u en uw leerlingen zo ingrijpende koerswijziging.

Namens het VGN-bestuur
Wendy Hinke



Universiteit Utrecht

ivLOS

Cursus Geschiedenis en activerende didactiek

'Gaaf de bel nu al?'

'Nu pas begrijp ik echt waarom het geen vrede is in het Midden-Oosten.'

'Leg me het verschil tussen 'links' en 'rechts' nog eens precies uit?'

'Dus in geschiedenisboeken staan over hetzelfde onderwerp verschillende dingen?'

'Mogen we nog even doorwerken in de pauze?'

Dit zijn vragen en opmerkingen waaruit blijkt dat leerlingen actief met geschiedenis bezig zijn en er over nadenken. En leerlingen actief en gemotiveerd met geschiedenis bezig laten zijn is het uiteindelijke doel van deze nascholingscursus. Er kunnen zowel onderbouw- als bovenbouwdocenten deelnemen.

Plaats, tijd: Dinsdag 21 maart van 10.00 tot 16.00 en donderdag 13 april van 10.00 tot 16.00. In september 2006 volgt er een terugkombijeenkomst. De bijeenkomsten vinden plaats in de Uithof te Utrecht.

Kosten: 475 euro (inclusief koffie en thee, twee lunches, nascholingscertificaat, lesmateriaal en reader)

Trainers: Sipko Veeneman, docent geschiedenis aan het Christelijk Gymnasium in Utrecht, en Hanneke Tuithof, vakdidactica geschiedenis van het ivLOS, de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht.

Opgave voor 1 maart 2006

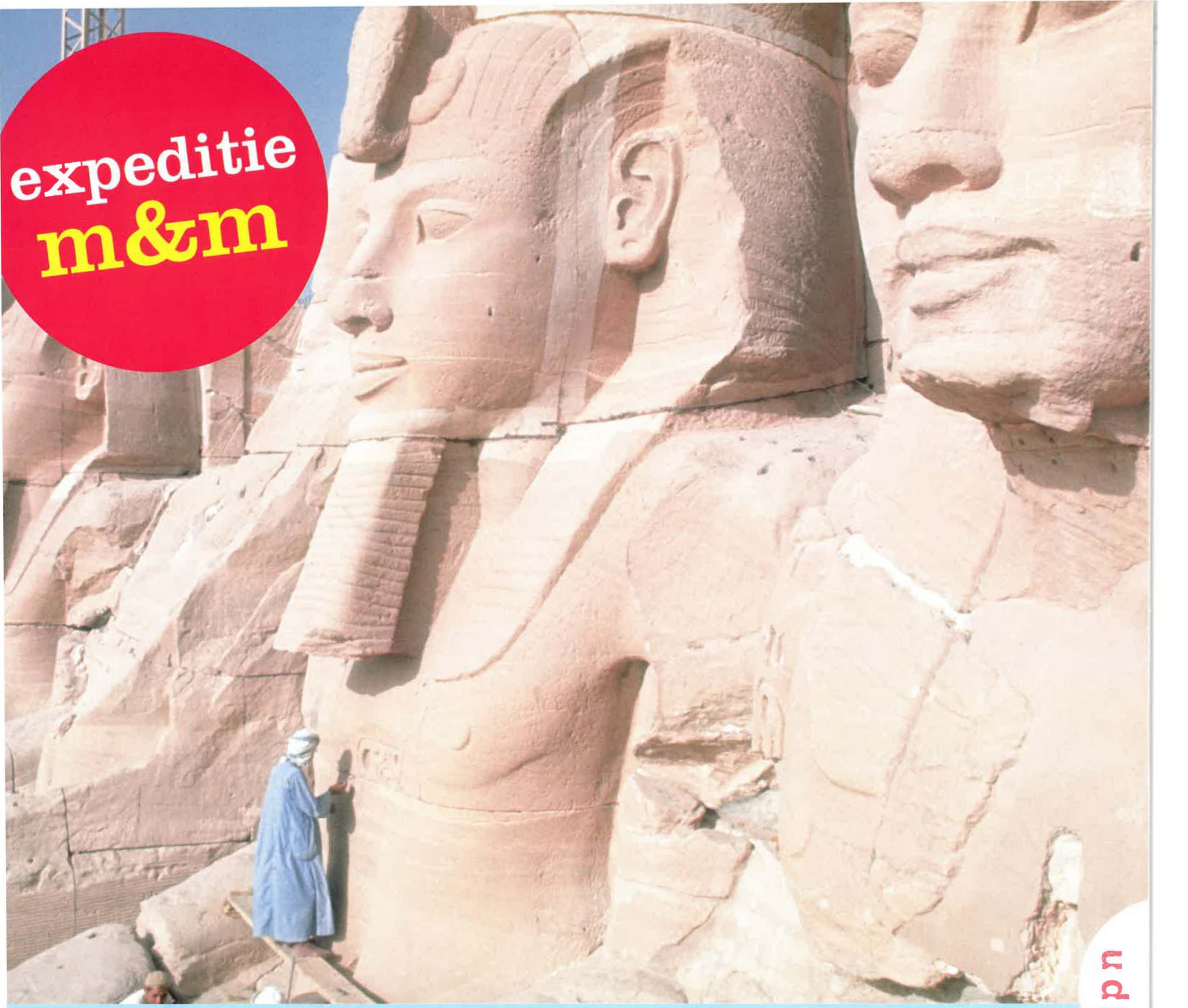
bij het ivLOS. U kunt ook informeren naar de mogelijkheden voor een opmaattraining op school, individuele begeleiding of training voor de nieuwe basisvorming

Voor meer informatie en opgave:

Iris Bleeker, e-mail: i.m.p.bleeker@ivlos.uu.nl, tel: 030-2533224

Hanneke Tuithof, e-mail: j.i.g.m.tuithof@ivlos.uu.nl, tel: 030-2533220.

Zie ook www2.ivlos.uu.nl/geschiedenis!



expeditie
m&m

epn

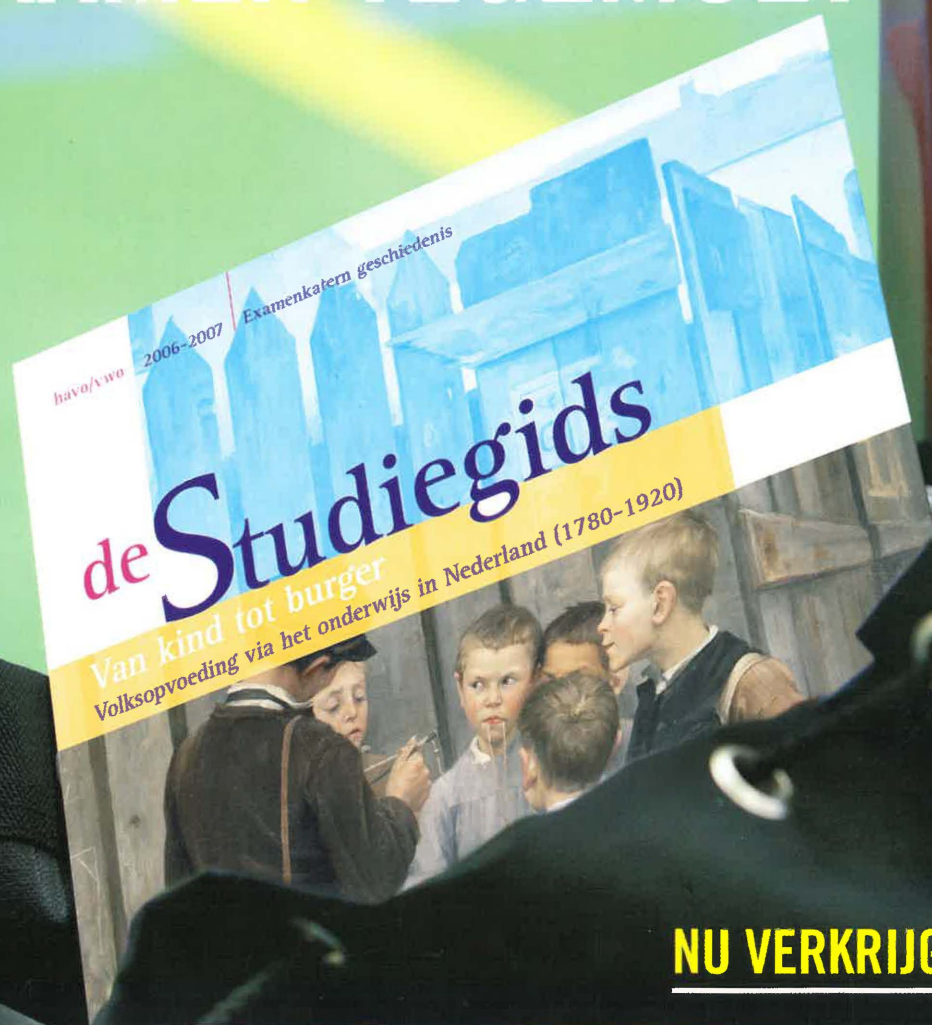
Ontdek avontuurlijk leren met Expeditie M&M

- Uw vmbo-leerlingen gaan op een avontuurlijke ontdekkingstocht door aardrijkskunde, geschiedenis en economie. Echt op hún niveau.
- Expeditie M&M past bij elke vmbo-school. U stelt uw eigen pakket op maat samen uit 16 katernen voor twee leerjaren (voor 2, 3 of 4 lessen per week).
- Flexibel door de keuze uit basis-, keuze- en projectkaternen.
- De vakoverstijgende projecten kunt u inzetten bij mens en maatschappij én geschiedenis.
- Uw vak blijft herkenbaar.

Meer informatie of een beoordelingsexemplaar aanvragen?

Bel (030) 63 83 330 of bezoek www.expeditieMenM.epn.nl

VOL VERTROUWEN HET EXAMEN TEGEMOET



NU VERKRIJGBAAR!

VERNIEUWD!

- > **Uitgebreider:** het aantal opdrachten is verdubbeld en er zijn proefexamens over het hele katern op havo én vwo niveau.
- > **Meer variatie:** de stelopdrachten, essay-vragen en beeldbronnen zorgen voor veel variatie.
- > **Veel extra's:** zoals een interactieve tijdbalkopdracht en een geïllustreerd overzicht van de belangrijkste feiten, gebeurtenissen en personen.

Meer weten? Bel onze Docentenlijn:

(0575) 59 49 97

thieme|meulenhoff