

KLEIO

Vrijheid,
inspiratie,
variatie

Canons en
didaktiek

Spelen in
de klas

Balkan aan
de Maas



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)
Rompertdreef 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,
Aldiänsdyk 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 Aerssenstraat 140,
2582 JR 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.
haus.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 Rhooen.
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
t.bogaerts@hccnet.nl

ISSN 0165-6449

Wilt u artikelen voor Kleio
toesturen aan de secretaris van
de redactie.
Berichten voor de Kleiokrante,
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

Het vak geschiedenis was de afgelopen tijd weer eens in het nieuws. Staatssecretaris Ross-Van Dorp (vws) kwam vertellen dat de kennis van de Nederlandse scholier over de Tweede Wereldoorlog tekortschiet. Die historie noemde zij van betekenis voor de waardering van de rechtsstaat, de vrijheid en de democratische grondrechten. Onmiddellijk repliceerde VGN-voorzitter Peter Wester dat wo 11 helemaal geen onderbelicht thema vormt, maar juist het enige concrete kerndoel in het nieuwe onderbouwprogramma (de Volkskrant, 27-2). We hebben misschien wel een overkill aan wo 11 in onze lessen.

Het geschiedenisonderwijs krijgt van bewindslieden allerlei taken opgedragen, maar tegelijk staat diezelfde overheid beknotting op lesuren toe! Zij zou juist moeten inzetten op een surplus aan vak kennis bij docenten – aldus canon-commissievoorzitter Frits van Oostrom – waar het nu vaak aan schort.

Auteurs in dit nummer van Kleio omspelen dit thema in diverse toonsoorten. Jan Blokker wil onze ketenen verbreken en het geschiedenisonderwijs weer aan de docenten teruggeven. Stephan Klein legt de vinger op een zere plek, hij wijst erop dat geschiedenis op veel scholen dreigt te worden ingebed in een breder leergebied, zodat straks helemaal geen lestijd overblijft voor zoiets wezenlijks als bijvoorbeeld de holocaust. Arie Wilschut wil ons laten kaartlezen in de tijd. Slaat u vooral ook de lesideetjes niet over, want die zijn weer even origineel als creatief! Veel genoeg met dit gevarieerde nummer.

Jan van Oudheusden



2 De Huib de Ruyterprijs voor Jan de Vries

Aanschouwelijk onderwijs en het nieuwe leren

6 Vrijheid, inspiratie, variatie

JAN BLOKKER JR.

Hoe leer je iets aan kinderen die moeten? In zijn lezing tijdens de geschiedenis-didactiekdagen vergeleek Jan Blokker jr. de situatie kort na de invoering van de leerplicht met die van tegenwoordig.



Over democratisch burgerschap, canons en didactiek voor het geschiedenisonderwijs

12 Clio's 'make over'

STEPHAN KLEIN

Na Fukuyama hier een ander Amerikaans geluid over de rol van geschiedenis in onderwijs, wetenschap en cultuur. En ook dat leidt in Nederland tot vragen naar de inhoud van het geschiedenisonderwijs, de leerbaarheid en het verschil tussen wat een leerling weet en wat hij voelt.

De Eerste Wereldoorlog naspelen

18 Oorlog in de klas!

TESSA DE LEUR

Het canondebat in geschieddidactisch perspectief

24 Een plattegrond van het verleden

ARIE WILSCHUT

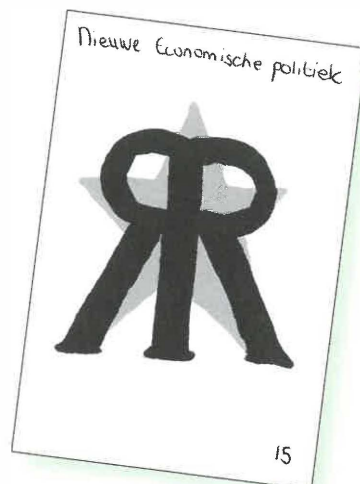
Begrippenspel over het communisme

29 Red Russia

MARK HAGENAARS EN PETER VAN ZOEST



History standards and national politics
The Christian Science Monitor, September 11, 1995



En verder

- 21 Maak kennis met ANNO
- 33 Een Balkan aan de Maas?
- 36 Plaatsen van herinnering

- 38 Boeken
- 43 Museumnieuws
- 44 VGNatuurlijk
- 46 Kleiokrant

In februari werd bekend dat de Huib de Ruijterprijs dit jaar uitgereikt zal worden aan Jan de Vries. Hij is vakdidacticus geschiedenis aan de Radboud Universiteit in Nijmegen en heeft jarenlang als geschiedenisdocent gewerkt in het voortgezet onderwijs. Tussen twee sneeuwbuien door bestegen wij de trap naar de voordeur van Jans huis op de stuwwal in Arnhem om met hem te praten over zijn ervaringen met geschiedenisonderwijs.

TINEKE EN KEES
BOGAERTS

In gesprek met Jan de Vries

Als eerste vraag maar direct een moeilijke: waarom zou je zelf de prijs gehad willen hebben?

Jan: 'De prijs gaat altijd naar iemand die verdienstelijk is geweest voor het geschiedenisonderwijs. Als ik ga denken over mijn verdienste, dan moet ik met *Sfinx* beginnen, de methode voor de basisvorming die we eind jaren negentig hebben gemaakt. Daar is de eerste aanzet gegeven tot wat later 'actief historisch denken' is geworden. Voor dat laatste is de prijs vooral een waardering denk ik. En dan gaat de prijs via mij eigenlijk naar alle docenten van onze werkgroep en in het bijzonder naar Harry Havekes, Arnoud Aardema, Koen Henskens en Bas van Rooijen. Zonder hen, en zeker zonder Harry, had 'actief historisch denken' niet die vlucht genomen, zoals nu de twee boeken, de vele workshopdagen, maar bovenal het gebruik van de werkvormen op talloze scholen laten zien.

Als je het zo wilt noemen, is daarin mijn bijdrage aan het geschiedenisonderwijs gelegen, dat ik, samen met anderen, lesmateriaal heb ontwikkeld, waardoor leerlingen op een heel praktische, directe wijze met geschiedenis omgaan, die net even verder gaat dan de stof zelf.

Materiaal dat probeert het maximale uit het verleden én uit de leerling te halen.

Dat kan op twee manieren. De ene is via geprogrammeerde instructie, de andere manier is het tegenovergestelde daarvan: laat leerlingen binnen een bepaalde context vrij associëren en nadenken over het verleden.

Ik denk dat het uitwerken van die combinatie mijn verdienste is geweest voor het geschiedenisonderwijs.

Je ziet zoiets al in *Sfinx* terug. Leerlingen werken zeer gestructureerd aan uiteenlopende opdrachten, maar aan het einde van een paragraaf zijn er meer vrije activiteiten, waarmee leerlingen nog eens een draai geven aan de stof. Die activiteiten spelen ook in op verschillende leerstijlen. Het gaat er uiteindelijk om dat leerlingen leren en er zijn immers verschillende typen leerlingen. De basis hiervoor is gelegd tijdens mijn loopbaan als leraar in Utrecht.'

Als leraar in de wieg gelegd ...

Heb je bewust gekozen voor het leraarschap? Ben je geschiedenis gaan studeren om daarin les te geven?

'Ja, en dat zeggen ze nog steeds van mij: toen ik als kind moest vertellen wat ik



later wilde worden, was dat: leraar geschiedenis. Het begon toen ik negen was; ik zat in klas 3 bij juffrouw Hendriksen, een begenadigd verstellster. En zoals dat vaker gaat: ik viel voor geschiedenis als verhaal. Ik had toen al een hang om zelf iets te vertellen, iets te doen, de schoolkrant, toneel. Zo'n knaapje was ik.

Vanaf die derde klas was mijn carrière duidelijk. Halverwege mijn studietijd kwam daar even een knik in, want ik vond het archief ook wel erg leuk. Ik heb nog steeds een hang naar bronnen. Maar toen ik eenmaal in mijn stage

kennis gemaakt had met de leerlingen was ik van het archief genezen en heb de oude draad weer opgepakt.'

Begeleiden of doceren

Hoe werkt het eigenlijk? Je praat over actief historisch denken en leerlingen die zelf werken, maar combineert dat dan soepel met geschiedenis als verhaal? Je hoort zo vaak leraren zeggen dat je doceert of dat leerlingen zelf werken. Zijn dat echt twee andere werelden?

'Ik heb die scheiding nooit zo gezien. Ook niet toen het vaardigheidencircus echt opkwam en het zelfstandig werken in het studiehuis in de tweede fase opgevat werd als een keurslijf. Ik heb zelfstandig werken door leerlingen nooit opgevat als: dan mogen er geen verhalen meer verteld worden. Het studiehuis heb ik meer gezien als een kader, waar mijn eigen verworvenheden en plezier in het werk een plaats in konden krijgen. Wat wij proberen met actief historisch denken is dat behalve het verhaal van de docent over een bepaald onderwerp, ook leerlingen zelf hun eigen verhaal erin vinden; op basis van bronnenmateriaal, maar met een eigen invulling vanuit hun eigen wereld. Daarom 'actief' historisch denken. Leerlingen maken ook een verhaal.'

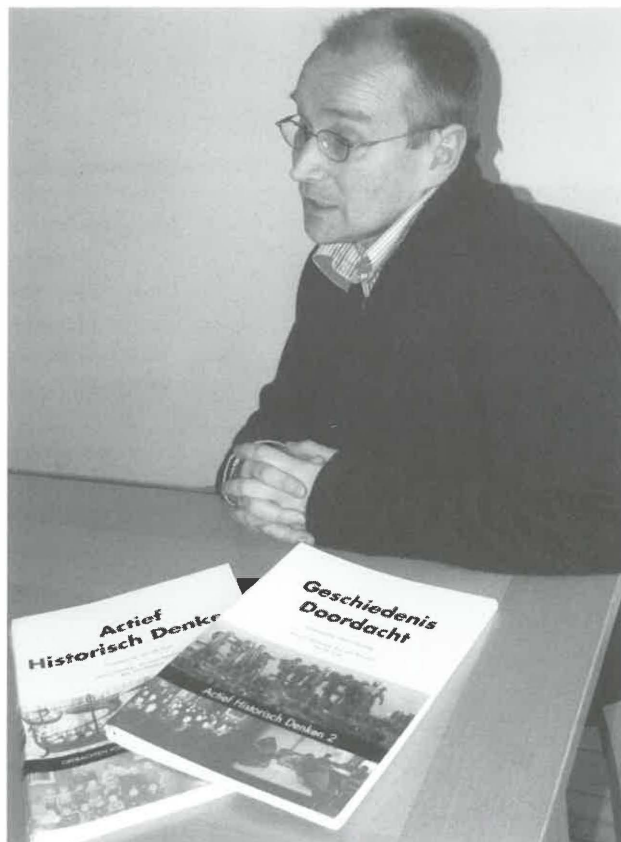
Je brengt ze dus voorbij het vaardigheidencircus op zijn ergst: verbalismen als 'is dit een oorzaak of dat een gevolg?'. Je laat leerlingen hun eigen kijk op een historisch probleem ontwikkelen.

'Maar, en daar wil ik de nadruk op leggen, binnen een bepaald kader. Niet alles wat een leerling zegt is per definitie goed. Juist de docent speelt een belangrijke rol want die kan wijzen op aspecten van een verhaal waar een leerling niet op komt, of waar hij niet aan denkt. Waar ik we altijd tegen verzet heb, is dat de leraar alleen maar begeleider wordt van een leerproces. Een leraar heeft zoveel in huis, kennis van de leerling en van zijn vak, en die kunde en kennis moet hij zeker inbrengen. Dat zie je ook aan de werkvormen bij *Sfinx* en actief historisch denken. Een leraar is nodig om daar het maximale uit de leerlingen te kunnen halen. Het is ook een beetje wat we onszelf laten aanleunen. In hoe verre we ons in een hoek laten drukken door alle veranderingen.'

Vakdidacticus

Jan de Vries:

'Leerlingen maken ook een verhaal.'



Een leraar moet die eigen taak dan wel duidelijk voor ogen hebben. Niet: ik sta voor mijn klas en vertel ze van de 50 minuten er 45 het verhaal van het verleden. Hoe plan je dat, als je het anders wilt doen?

'Je mag best 50 minuten vertellen hoe de wereld in elkaar zit, als je dat maar op een bewuste manier doet. Maar, je moet niet op de automatische piloot lesgeven en de leerlingen moeten ook niet automatisch les volgen. Je ziet dan leerlingen en leraar slaafs het werkboek volgen en van de ene vraag naar de andere gaan. Daar hebben wij tegenover gezet: laten we een leerling actief aan het werk zetten. Niet met tekenen en maquettes maken, maar actief in zijn hoofd. Creatief nadenken. En datzelfde geldt voor de leraar. Gelukkig zijn er heel veel die oog hebben voor andere zaken, bijvoorbeeld uit *Kleio* en eerst kijken welk materiaal het boek levert om lessen uitdagend te maken. En die daar dan wat aan toevoegen als dat nodig is. Zodat geschiedenis ook echt iets voor leerlingen kan betekenen.'

Van Zevenaar naar Utrecht: middenschool en vbo

Ben je dat al gelijk in praktijk gaan brengen?

'Nee zeg. Ik ben begonnen op de Andreas sg in Zevenaar. Mijn mentor en eerste collega was Hans van den Hoogen. Ik heb echt met hem geboft. Hij combineerde goed met Joop Toebees, die

destijds de vakdidacticus geschiedenis in Nijmegen was. Joop benaderde geschiedenisonderwijs vanuit een concept dat later 'bestaansverheldering' is gaan heten en Hans werkte zoveel mogelijk met praktisch lesmateriaal en liefde voor de leerlingen.

Toen ik in Zevenaar werkte dacht ik dat ik redelijk creatief les gaf, maar de echte stap voorwaarts in mijn denken over onderwijs, leerlingen, geschiedenis, heb ik gemaakt toen ik in 1987 kwam te werken in Utrecht op de middenschool De Witte Raaf. Een echte middenschool, zoals die toen waren: met vijf verschillende niveau's in een klas, hoofdzakelijk leerlingen uit de gegoede milieu's waarbij discussies, projecten en betrokkenheid van de ouders voorop stonden. Die vijf niveau's binnen één klas, dat was echt helemaal iets anders; vbo tot en met atheneum. Ik had drie verschillende geschiedenisboeken en die moest ik tegelijkertijd kunnen laten gebruiken. Ik gaf les op zo'n manier dat de leerlingen ieder in hun eigen boek het onderwerp konden volgen.

Daar heb ik geleerd over niveaudifferentiatie, over verschillende typen leerlingen en soorten van leren. Ik leerde organiseren binnen de klas. Toen ben ik ook gaan nadenken over wat alles eigenlijk betekende. Ik had daarvoor op havo/vwo les gegeven en van methodes die ik toen verafschuwde zag ik nu de meerwaarde bij de vbo- leerlingen. Je had *Geschiedenis+*, *Toen en straks*, boeken die ik eerst maar simpel en makkelijk



vond. Maar voor leerlingen die maar een alinea verder konden kijken was ik blij dat ik dat materiaal had. En vandaaruit ben ik verder gaan werken. Ik maakte instructiemodellen om leerlingen zelfstandig te laten werken, waarmee zowel atheneumleerlingen aan de gang moesten kunnen gaan als de mavo-ers; met *Vragen aan de geschiedenis* voor havo en vwo, *Route, Levende Geschiedenis* en *Verleden Tijd* voor het (i)vbo.

Daar is mijn geprogrammeerde instructie die ik later in *Sfinx* en actief historisch denken verwerkte vandaan gekomen.

Met mijn collega Bart Engbers daar had ik heel wat discussies hoe we dingen zouden aanpakken.

En toen kwamen de fusies in het Utrechtse. Einde middenschool en begin harmonisatie. Vijf gemeentescholen moesten één grote worden. Het onderwijs moest op elkaar afgestemd worden. En tegelijk nam het aantal buitenlandse leerlingen in die tijd ook enorm toe. Toen ik begon had ik er een of twee in de klas, in de jaren negentig groeide dat naar 80%. En dat zet je ook wel aan het denken. Hoe pak je geschiedenis aan? Hoe geef je les?

Geschiedenis die iets te zeggen heeft

Misschien is dit een zijsprong, maar als je die leerlingen ziet zitten, wil je dan niet lesgeven over iets wat ze interesseert? Iets wat aansluit aan wat ze al kennen?

'Ik zou willen dat er wat betreft de inhoud van het geschiedenisonderwijs meer gekeken wordt naar de leerlingen die die inhoud krijgen en vragen erbij betrokken worden als: 'Waar leiden we ze eigenlijk voor op?' 'Wat is hun belangstelling?' Maar ook: 'Hoe krijgen we dat voor elkaar?'

In Nederland lijkt het altijd zo dat het een het andere uitsluit. Je hebt nu de discussie over de canon, over culturele basiskennis. Ze moeten weer iets weten over het Plakkaat van Verlatinge, over Michiel de Ruyter en daar is niets mis mee. Maar iedereen doet net alsof dat soort onderwerpen in het geschiedenisonderwijs helemaal niet meer aan bod komt. Dat is niet waar.

De kerndoelen van de basisvorming om maar wat te noemen, waren uitgebreider en gedetailleerder dan wat vroeger ooit in het rijksleerplan stond. Inhoudelijk zwaardere en dan ook nog eens gekoppeld aan de vaardigheden. Maar wel met minder uren en met een heterogener publiek.

Gisteren stond in de krant dat er weer iemand zei dat leerlingen niets meer wisten van WO II. En dat ligt dan aan het onderwijs. Als er ergens aandacht aan wordt besteed is het daaraan wel. En de 80-Jarige Oorlog komt op elke school ook wel aan de orde. Maar leerlingen leren voor een proefwerk en daarna verdwijnt de kennis weer.

De werkelijke discussie die gevoerd moet worden is: wat vinden wij dat elke leerling moet onthouden, meenemen? Alleen de feitjes benoemen die ze moeten kennen geeft geen enkele garantie dat dat ook over 5 of 6 jaar zo is.

Daarnaast zie je ook dat met name in het vmbo de uitval van allochtone leerlingen erg groot is. En dat omdat de inhoud van het onderwijs ze niet aanspreekt. Als je allochtone leerlingen alleen maar stof aanbiedt waarmee ze vanuit hun eigen achtergrond niets hebben en niets kunnen, waarvan wij ouderen zeggen, dat is goed voor later, later

zal je dankbaar zijn dat je er toch iets vanaf weet, daar heeft een leerling dan op dat moment geen boodschap aan. Je zult ze met een bepaalde invalshoek, een bepaalde aanpak toch de inhoud in moeten trekken. Je kunt niet zeggen: alles goed en wel, maar als je hier in Nederland bent dan moet je weten dat en vul maar een jaartal in ... Dat doet geen recht aan de problemen van de leerlingen en van het geschiedenisonderwijs.

Ik zie teveel dat het vmbo-onderwijs, en dan bedoel ik vooral in de basisberoepsgerichte leerweg en de twee andere meer beroepsgerichte leerwegen, een aftreksel is van het culturele vwo-onderwijs.

Okay, wat minder jaartallen, wat minder namen. Maar je doet je vak onrecht als je eist dat ze goedschiks of kwaadschiks gewoon hetzelfde krijgen. Je moet je afvragen: welke functie moeten we geschiedenis geven? En dan denk ik aan Toebes en zeg dat geschiedenisonderwijs meer inzicht kan geven in hoe je zelf functioneert, hoe de maatschappij vandaag de dag in elkaar zit. Maar de maatschappij van de NRC-lezers en de VPRO-kijkers is nu eenmaal een andere dan die van de mensen die alleen de *Story of de Privé* lezen.'

Hebben die Story-lezers dan iets aan jouw vorm van geschiedenis? Ze lezen bijvoorbeeld dat Maxima en haar ouders met de helicopter naar een antiekbeurs zijn en dat Willem-Alexander vooral houdt van gevaarlijke sporten – ik noem maar wat. Wat heeft actief historisch denken te bieden aan die kinderen?

'Nou met Maxima kan je wel wat, ook op het vmbo. De invalshoek kan zijn: waarom deed de regering zo moeilijk bij haar huwelijk en mocht haar vader er niet bij zijn? De menselijke insteek en vervolgens van daaruit laten zien dat er meer achter zit.

Ik zeg altijd geschiedenisonderwijs moet gaan over de niet-vanzelfsprekendheid van de vanzelfsprekendheden. Je bent niet klaar met: 'Ach, die vader mocht niet komen, wat vervelend toch'. Je kunt je klas vragen waarom dat zo is. Wat weet jij ervan? Weet iemand anders misschien iets? Vertel eens wat.

Ga erover praten wat voor soort kennis je moet hebben om een goed antwoord te geven dat verder gaat dan 'zielig voor Maxima hoor'.'

Actief historisch denken – geen Haarlemmerolie

Is jouw betere vmbo'er dan een waar leraren leerlingen bezig laten zijn met dit soort werkvormen? Dus zoeken naar iets actueels dat doorverwijst naar iets historisch?

'Ik zie heel veel in interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docenten. Beide partijen leren daarbij van elkaar. Ze moeten wel op een gestructureerde manier met elkaar in gesprek gaan. De leraar heeft een visie van waar hij naartoe wil. Maar ook vind ik dat zoiets kan niet zonder een goed verhaal, een goede historische speelfilm of zoiets. Alleen actief historisch denken is echt niet zaligmakend. Het is geen methode, maar de boeken bieden aanvullende werkvormen bij wat een leraar/leerling al doet. Anders zou je onrecht doen aan al het goede dat er al bestaat in het geschiedenisonderwijs. En daarbij: de werkvormen moeten door de leraar rendement krijgen. Dat gaat niet zomaar vanzelf.

Wat belangrijk is bij actief historisch denken is een goede nabespreking. Een onderwijsleergesprek, een kringgesprek, iets opschrijven om te laten zien wat je hebt opgestoken: dat is essentieel. Daarom staat er in deel II ook een aantal aanknopingspunten voor een evaluatie. Neem bijvoorbeeld de mysteries. Leerlingen lossen dan een raadsel op. Ze gaan daarbij zo op in het oplossen zelf, dat ze niet in de gaten hebben dat het materiaal dat ze daarvoor ordenen bronnen zijn en dat ze die gebruiken voor verschillende typen van bewijsvoering. De ene is meer gericht op levensomstandigheden, de andere gaat over politieke structuren, weer een andere zit meer in hoek van de sociaal-economische omstandigheden. In de nabespreking kun je leerlingen daarvan bewust maken.

Dat betekent wel dat een docent heel goed in de inhoud en in de werkvorm moet zitten. Vandaar dat we met al die workshops door het land gaan om te laten zien wat voor rijkdom het materiaal biedt en om mensen te laten nadenken over de manier om dat te presenteren.'

Hoe groot is de gretigheid van leraren om dat nabespreken op te pakken?

'Het is heel lastig. Dat is in de vier jaar dat we er nu aan werken wel gebleken. Moeten leraren kiezen tussen een workshop over de nabespreking of een over de Koude Oorlog, dan kiezen ze die van de Koude Oorlog.

We proberen steeds meer de nabespreking al in de activiteit zelf te betrekken of om het wat later te laten plaatsvinden. En ik weet eigenlijk niet of je erg ontevreden moet zijn als leraren het niet doen. Als er met veel voldoening gewerkt is, zou het zelfs het plezier kunnen vergallen van de leerlingen. En het gaat de leraren toch vooral om de geschiedenis, niet om de leerpsychologische afwerking. Maar wil je meer uit je leerlingen halen en meer uit de stof, dan ontkom je er niet aan.

We zeggen nu: goed dat leraren leerlingen laten nadenken via de werkvormen. Voor leraren die verder willen gaan in een nabespreking hebben we natuurlijk allerlei praktische tips. Maar het materiaal verlevendigt in ieder geval de lessen, maakt het vak leuker, en dat is al veel waard. Waar wij wel op aansturen is dat de activiteit van de leerlingen een concreet schriftelijk product oplevert. Dat is dan tastbaar. In Engeland, waar actief historisch denken oorspronkelijk vandaan komt, gaat het meer om het denkproces zelf. Wij vinden dat leerlingen ook de resultaten nog eens inhoudelijk zelf moeten ordenen. In de lespraktijk in Engeland is de vaardigheid an sich belangrijk. In Nederland staat de inhoud meer op de voorgrond. Daarin sluiten wij aan bij de Nederlandse onderwijssituatie.'

Actief historisch denken en de universiteit

'De studenten van de lerarenopleiding zijn ook hiermee bezig. We laten ze onderzoeken hoe het werkt en zetten ze aan om er eigen variaties op te bedenken, afhankelijk van wat ze merken van het resultaat in de praktijk. Halen ze een beter punt op het proefwerk?, om het maar zo te zeggen. Wat het onderzoek oplevert is: soms een duidelijk hoger punt, soms ook niet, maar vaak zeggen de leerlingen dan wel dat het leuk was. Verder proberen wij onze eigen didac-

tiek ook in dit soort werkvormen te geven. De studenten krijgen dan tegelijk al een voorbeeld van de manier van werken. Niet: lees maar dat artikel, maar we bewerken de inhoud daarvan zo dat het in een activiteit past.'

Hoeveel leerlingen zijn betrokken bij het ontwikkelen en uitproberen van de activiteiten voor jullie boeken?

'Dat hangt van de werkvorm af. Meestal ontwikkelt een auteur materiaal bij een werkvorm, verbetert dat aan de hand

'De maatschappij van de NRC-lezers en de VPRO-kijkers is nu eenmaal een andere dan die van de mensen die alleen de Story of de Privé lezen.'

van zijn ervaringen in de eigen klassen en soms ook in parallelklassen. Dan wordt deze nieuwe versie vaak nog eens uitgetest door andere docenten van de werkgroep op verschillende scholen en niveaus. Dus al het materiaal is in ieder geval twee keer gebruikt en bijgewerkt en meestal vaker; daarbij waren per activiteit tussen de 80 en 300 leerlingen betrokken. Met parallelklassen loopt dat al snel op.'

Zou zo'n proefondervindelijke werkwijze ook kunnen doorgaan voor universitair didactisch onderzoek?

'Dat weet ik niet. Ik werk hier niet aan om aan zuivere wetenschap te doen. Wat wij doen met actief historisch denken is de lessen voor leerlingen nuttiger, leuker en interessanter maken en leraren aanzetten dat uit te proberen binnen het kader van wat ze al doen. Wat ik nu wel mis zijn de leerlingen, de pubers, het spel, de grenzen die ze zoeken. Ik zou wel weer eens naar de klas terug willen. Ik ben nu zeven jaar vakdidacticus en je raakt toch wat verder van de schoolpraktijk af. Maar dat is op het moment nog toekomstmuziek.'

Op 2, 3 en 4 februari j.l. zijn in Vught weer de Geschiedenisdidactiekdagen gehouden.

Drie dagen lang een afwisselend programma van lezingen, workshops en presentaties voor jong en oud: starters en ervaren docenten uit de onderbouw, het vmbo en de havo/vwo bovenbouw. Jan Blokker jr. hield de slotlezing: over goede leraren, vroeger en nu.

JAN BLOKKER JR.

Vrijheid, inspiratie, variatie

Aanschouwelijk onderwijs en het nieuwe leren

Op 30 maart 1900 werd in de Tweede Kamer van de Staten Generaal gestemd over de wet op de leerplicht. Die wet, ingediend door Hendrik Goeman Borgesius, minister van Binnenlandse Zaken in het liberale kabinet Pierson, moest kinderen van zes tot twaalf jaar gaan verplichten om onderwijs te volgen, lager onderwijs. Voor sommigen werd overigens nog wel een uitzondering gemaakt, bijvoorbeeld voor boerenkinderen tijdens de oogsttijd. Er was verbeterd oppositie gevoerd tegen het voorstel. De Antirevolutionairen hadden zich principieel tegen de leerplicht gekeerd vanuit de gedachte dat het heil van het kind in handen was van het gezinshoofd (de vader). Een conservatief katholieke afgevaardigde vreesde dat met het aannemen van de wet een heilig natuurrecht zou worden geschonden. Het was immers *'een onomstotelijke waarheid, dat de kinderen niet toebehooren aan de Staat, maar aan de ouders'*.

Achter het verzet ging ook de schoolstrijd tussen openbaren en bijzonderen schuil. Voor aanhangers van het bijzondere onderwijs was er niets ergers dan het neutrale onderwijs. Een dominee uit Nijkerk had zijn afkeer in heldere bewoordingen geformuleerd:

'De jeugd wordt op de openbare school opgevoed aan de voeten van de vorst der duisternis, er wordt de jeugd vergif toegediend. De openbare school is een sekte-school voor de 'modernnen'; de geest en de strekking van de leerboekjes zijn in 't algemeen: we leven in de wereld om te eten en te drinken, te dansen en te springen'.

De leerplicht zou ouders in die gebieden waar geen bijzonder onderwijs voorhanden was, verplichten om hun kinderen naar de openbaren te sturen, ze met andere woorden uit te leveren aan de grijpgrage vingers van de vorst der duisternis!

De baron en zijn biek

Voor de stemming over de leerplichtwet werden voor- en tegenstanders van alle kanten opgetrommeld, want het zag er naar uit dat het spannend zou gaan worden. Er was zoals gezegd veel oppositie. Ook de socialisten zouden tegen stemmen, omdat zij het voorstel

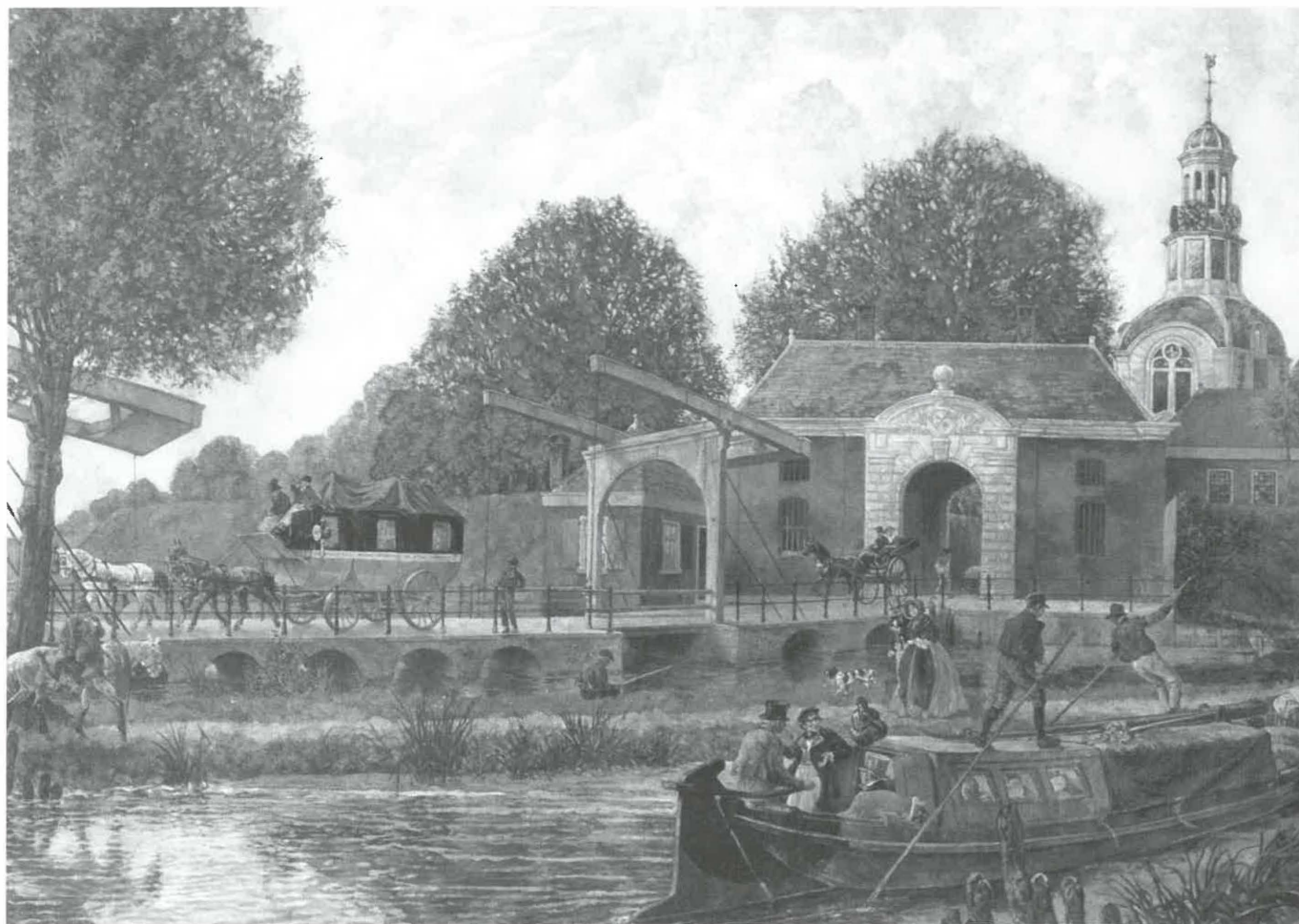
niet ver genoeg vonden gaan: zij wilden dat de scholen aan armlastige kinderen gratis voedsel zouden verstrekken: een hongerig kind, zeiden ze, kan immers niet leren. En gezegd moet worden, daar zit wel wat in!

Op 30 maart stemde slechts de kleinste denkbare meerderheid vóór: de wet werd aangenomen met 50 tegen 49 stemmen.

Uiteindelijk had het conservatieve kamerlid Francis Schimmelpenninck van de Oye de doorslag gegeven door afwezig te zijn; hij was kort tevoren van zijn paard gevallen en was dus niet in staat om te komen. De voorstanders van de wet haalden opgelucht adem en stelden spottend vast dat het paard van Schimmelpenninck verstandiger was geweest dan zijn meester de baron. En er werd ook een rijmpje bedacht: *'Baron Schimmelpenninck en zijn biek doen beiden aan politiek. De baron zei: "Tegen, zonder manco"; de schimmel zei: "We stemmen blanco." Zo werd Borgesius' Leerplichtwet door paardepolitiek gered.'*

En toen was er dus leerplicht. Daarmee ontstond voor onderwijzers in het land een nieuwe situatie. Vanaf 1901 – de wet

JAN BLOKKER JR. IS RECTOR VAN OSG WEST-FRIESLAND IN HOORN EN SCHREEF SAMEN MET ZIJN VADER EN BROER HET VOOROUDERGEVOEL.



‘Uit de tijd van trekschuit en diligence’, schoolplaat van Isings.

werd van kracht op 1 januari van dat jaar – kregen ze te maken met kinderen die niet zo goed konden, eigenlijk misschien wel niet wilden leren, maar die wel moesten. Dat probleem klinkt vandaag de dag nog verbazend actueel. Aan het begin van de twintigste eeuw werd heftig gediscussieerd in kringen van onderwijzers en methodemakers. De namen van sommige deelnemers aan die discussies kennen wij nog: Theo Thijssen en Jan Ligthart zijn wel de bekendsten. Het probleem waarvoor het onderwijs in die dagen stond was helder: hoe breng je kinderen iets bij, die naar school moeten?

Kennis is vooruitgang

Wat mij iedere keer weer opvalt als ik de geschriften van Ligthart en Thijssen lees, is het enorme optimisme dat ervan uit gaat. Een optimisme dat misschien wel meer thuis is in de negentiende dan in de twintigste eeuw. Een oprecht geloof in de opvoedbaarheid van kinderen, een vast vertrouwen in kennis als motor voor ontwikkeling. Met dat optimisme hangt nog iets anders samen: de gedachte dat onderwijs uit dient te gaan van liefde voor het kind. In een bespreking van kinderboekenschrijvers (die hij overigens neersa-

belt zoals hij dat zo welluidend kon) formuleert Thijssen het als volgt:

‘Een kinderschrijver moet schrijver zijn. Hem moet de taal iets méér zijn dan het ons gewone mensen is; en bovendien moet hij van het kind houden; zóveel houden, dat het kind hem verstaat. Hij moet eerlijk geven wat er in hem leeft; en wat er in hem leeft moet voor het kind zijn; en zóó hevig moet het in hem zijn, dat hij ’t uit; dat hij ’t uiten móet. Een kinderboek moet écht zijn.’

Op het graf van Jan Ligthart wordt in wezen hetzelfde adagium aangrijpend geformuleerd:

‘Opvoeding is een kwestie van liefde, geduld en wijsheid, en de laatste twee groeien waar de eerste heerst.’

Met die liefde (noem het wederzijds respect, dan klinkt het minder klef en iets moderner) hangt een derde thema in de onderwijsdiscussie van begin twintigste eeuw samen: de drang naar vrijheid. Thijssen en de Gideonsbende rond zijn tijdschrift *De Nieuwe School* keren zich met een verbeterde woede tegen systemen en methoden die de onderwijzer in zijn vrijheid belemmeren. Thijssen was bij uitstek man van de praktijk en hij verdedigde zijn vrijheid

van handelen als was het zijn leven. Als je *De gelukkige klas* leest, dan zie je een schoolmeester die koning is in zijn lokaal. Een koning in zijn eigen ruimte, vrij om zijn grillen te volgen (maar altijd ten behoeve van zijn kinderen) en te doen wat er in zijn kop opkomt. Een meester die van zijn kinderen houdt, die zich realiseert dat een kind alleen kan leren als het zich veilig voelt, als het zich begrepen weet.

Aanschouwelijk onderwijs

In de negentiende eeuw, vóór de leerplichtwet, had het Nederlands onderwijs zich vooral gericht op rekenen en taalonderwijs. Minder op de zaakvakken. Eind negentiende, begin twintigste eeuw woei het *aanschouwelijk onderwijs* over uit Duitsland. Het aanschouwelijk onderwijs trachtte de vaak toch wat abstracte zaakvakken te illustreren met plaatjes die aan moesten sluiten bij de belevingswereld van het kind. Men hoopte zo de fantasie van kinderen te prikkelen en daardoor het begrip te vergroten. Johan Isings heeft die doelstelling eens geformuleerd in een uitleg bij zijn schoolplaat ‘Uit de tijd van trekschuit en diligence. Openbaar vervoer in de negentiende eeuw.’



Uitgaven van Wolters, geïllustreerd door Cornelis Jetses.

'Uitdrukkelijk wijzen wij erop, dat het niet in de bedoeling lag, het specifiek Leidse verleden uit te beelden en te beschrijven (Isings gebruikte voor deze schoolplaat als achtergrond de wallen en poorten van het oude Leiden, j.b) We wensen slechts door middel van een concreet geval een stukje Nederlandse cultuurhistorie uit de eerste helft der negentiende eeuw in beeld te brengen. Met nadruk willen wij er ook de aandacht op vestigen dat het juist bij de beschouwing van deze plaat van het grootste belang is, gebruik te maken van de eigen plaatselijke bijzonderheden. In verschillende steden zijn nog overblijfselen van wallen, grachten of poorten te vinden, terwijl ook verschillende namen, vooral straatnamen, herinneren aan de toestand van weleer. Hier mag misschien ook de aandacht gevestigd worden op mogelijk nog aanwezige gevelstenen.' Anders gezegd: schoolmeester, schooljuf: ga er op uit, laat de kinderen de geschiedenis van hun eigen leefomgeving zien!

De invoering van de leerplicht leidde tot grote activiteit in de uitgeverwereld. Logisch, want er viel wat te verdienen. Voorloper was de Groningse boekverkooper Wolters, die op den duur eigenlijk bijna een monopolie had op methodes in het openbaar onderwijs. (Het bijzonder onderwijs had natuurlijk zijn eigen methoden, leesplankje en schoolplaten.)

Hij had het beroemde leesplankje van Hogeveen in zijn fonds. Hij publiceerde de leesmethode *Nog bij moeder thuis*, beter bekend aan de hoofdpersonen Ot en Sien, met teksten van Ligthart en Scheepstra en illustraties van Cornelis Jetses. Hij had de Bosatlas, ook niet onbelangrijk, en hij gaf series schoolplaten uit bij de zaakvakken: aardrijkskunde, biologie (de beroemde platen van M. A. Koekkoek: *In sloot en plas*, *In de Weide*, *Vogels in de winter* e.a.) en geschiedenis. Bij de schoolplaten werden kleine katernpjes uitgegeven waarin de plaat voor de onderwijzer werd behandeld, waarin de details werden besproken en waarin in wezen de onderwijzer geïnstrueerd werd hoe het verhaal bij de plaat te vertellen.

Isings en de anderen

Dé illustrator van de vaderlandse geschiedenis was Johan Herman Isings. Maar hij was zeker niet de enige. Toen hij in 1911 bij Wolters kwam, op advies van zijn vriend Cornelis Jetses, was hij slechts één van degenen aan wie de beroemde uitgever opdracht had verleend om illustraties te vervaardigen. Onder hen zijn vergeten namen: Nicolaas van der Waay, Satring, Jurrens, J.J.R. de Wetstein Pfister. Die laatste is misschien vergeten, zijn bekendste schoolplaat, *De aanhouding van Prinses Wilhelmina aan de Goejanverwellesluis* in 1787, leeft voort, in ieder geval in mijn herinnering en kennelijk

ook in de herinnering van Willem Wilmink:

'Ach, zou die school er nog wel zijn, kastanjebomen op het plein, de zware deur, platen van ridders met een kruis en van Goejanverwellesluis, geheel in kleur.'

En dan had je nog Jan Hoyneck van Papendrecht, vooral bekend als de schilder van *Hollandse infanterie bij de bruggen over de Berezina, 1812*, een werkelijk betoverende weergave van kou en ontbering en heldenmoed.

De platen van Hoyneck waren veel pessimistischer dan die van Isings. Zijn (Hoyneck) meest woeste plaat, *De verovering van Tjakanegara op Lombok* werd zelfs door Wolters van de fondsluist geschrappt wegens teruglopende verkoopcijfers. De schoolkinderen kregen er boze dromen van. Ik heb de plaat laatst voor het eerst gezien in een antiquariaat in Bredevoort. Het is inderdaad een indringende en tamelijk bloeddorstige plaat. Vergeet daarbij ook niet dat de schoolplaten in de klas kwamen in een tijd toen fotografie en film nog niet zo diep in de maatschappij waren doorgedrongen. Kinderen van die tijd waren niet groot geworden met massamedia.

In dat gezelschap van kunstenaars, allen in dienst van het aanschouwelijk onderwijs, in dienst van de schoolmeester en de juf en de opvoeding van kinderen tot

goede burgers van het vaderland, was Johan Herman Isings misschien niet de meest getalenteerde; hij was zeker de meest standvastige. Hij bleef, waar anderen werden afgedankt of eigener beweging verder gingen. Zo is hij in zijn eentje het aanschouwelijk geschiedenis-onderwijs in de gehele twintigste eeuw gaan belichamen.

Zijn eerste plaat, *Op den Dam omstreekt 1665*, schilderde hij in 1911. Zijn laatste, *Columbus neemt Guanahani in bezit, 12 oktober 1492* voltooide hij in 1970, 86 jaar oud.

Isings' werk wordt gekenmerkt door een buitengewoon consistent volgehouden stijl. Een stijl die we nu gerust ouderwets mogen noemen en die misschien in 1911 ook al ouderwets was (ter vergelijking: 1911 is het jaar waarin Piet Mondriaan naar Parijs vertrekt om kennis te maken met het werk van Pablo Picasso en andere kubisten).

Maar met die ouderwetse stijl heeft Isings een bereik gehad van zes decennia; generaties schoolkinderen heeft hij een beeld bij de vaderlandse geschiedenis gegeven, en ook nu nog roept zijn werk een direct gevoel van herkenning op. En van geruststelling.

Ik wil ter illustratie van de kwalificatie 'geruststellend' even stilstaan bij de plaat *Noormannen voor Dorestad*. Isings schilderde die in 1927, het geboortjaar van mijn vader. Dorestad was de belangrijkste handelsplaats van de Rijndelta in de vroege Middeleeuwen. De nederzetting lag aan de vork van Kromme Rijn en Lek. Op haar hoogtepunt, begin negende eeuw, woonden er zo'n 2500 mensen. De koninklijke tolleren werden er ingezameld. Er was een bloeiende markt waar Engelsen kwamen, Saksen, Friezen, Russen en ook Noormannen. Misschien kochten ze er wapens, of slaven. Maar of ze de markt nu wel of niet al kenden van eerdere bezoeken, in het jaar 834 vertrokken zij in ieder geval zonder te betalen. Ze plunderden en brandschatten de stad. Ze vermoordden de mannen, verkrachtten de vrouwen, voerden krijgsgevangenen weg om als slaven verkocht te worden, misschien wel op de markt van Novgorod of ergens in de Arabische wereld.

En wat schildert Isings? Geen bloedige onthoofdingen, gevechten of brandstich-

ting. Nee, de plundering is al voorbij. Dat de stad brandt, zien we alleen aan de oranje en zwarte pluimen in de hemel. Tussen haakjes: Isings vond het moeilijk om grote branden te schilderen, zoals die van Dorestad of van Moskou in 1812. Toen hij aan het werk was met Dorestad, had hij het geluk dat vlak bij zijn huis in Soest een autobedrijf in vlammen opging. Als je goed kijkt, kun je duidelijk de lekkere vette zwarte rook van brandende rubberbanden boven Dorestad zien!

Wat Isings afbeeldt op deze plaat is de roes van de Vikingen. De rijke buit laat hij zien, tot in de kleinste details gedocumenteerd; alleen aan de uiterste rechterkant zien we twee of drie gesluierde vrouwen die worden weggevoerd. Het is zoals Alfred Kossmann in 1973 schreef in een gelegenheidsboekje over Isings: *'Er is geen stof, geen vuil, geen hitte, geen zweet op deze prenten.'*

Niet schokken maar onderwijzen

Isings' platen kennen geen bloed. En dat terwijl bloed toch de smeerolie is van de geschiedenis, zoals een historicus ooit beweerde. Zelfs de meest gewelddadige scènes zien er brandschoon uit: Jacoba van Beieren belegert Gorkum in een fris gewassen baljurk; van de slag bij Nieuwpoort worden Spaanse slachtoffers weggedragen op een brancard, ze lijken haast vredig te slapen. De kruisvaarders voor Jeruzalem (naar eigen zeggen moesten zij kniediep waden door het bloed van de muzelmannen): Paul Verhoeven zou er wel raad mee weten, maar Isings' figuren blijven schadevrij. Het enige spoortje bloed dat ik heb kunnen ontdekken is dat van de ijsbeer op Nova Zembla, door Willem Barentz en zijn mannen belaagd. Het schijnt dat Isings er bewust voor heeft gekozen om een geruststellend en niet al te schokkend beeld te scheppen van het vaderlands verleden. Hij wist dat hij schilderde voor een publiek van kinderen. Hij wilde niet schokken, hij wilde onderwijzen, op zijn eigen wijze als dienend kunstenaar.

Het maken van een plaat begon voor Isings met het lezen van alles wat hij maar kon vinden over zijn onderwerp. Daarbij zocht hij relevante prenten, gravures en schilderijen. Hij zocht in musea, *'als een barbaar'*, zoals hij zelf zei, *'naar een schoen, naar een muts,*

naar een zwaard, naar een haveloze bedelaar'.

Hij bezocht kastelen, kerken, opgravingen. Hij week desnoods uit naar Duitsland of Jutland voor de juiste schedel die hij dacht nodig te hebben.

Hij was even maniakaal waar het ging om het leven in zijn schilderijen. Kossmann schrijft daar in 1973 het volgende over:

'Isings plantte een stok in zijn tuin, bevestigde er een dwarshout aan, legde er een beddenlaken overheen, zette de stofzuiger er achterstevoren bij, en zo blies dan de oostenwind de zeilen van een zeventiende eeuwse schip tegen de mast.'

Met personen ging het net zo. Zijn vrouw en dochters moesten voortdurend voor hem poseren; en wanneer zij geen zin meer hadden, lokte hij buurkinderen met een stuiver. Zelf jongleerde hij met speren en stokken voor de spiegel om de juiste houding te vinden. Hij had thuis vellen bont en lappen stof die hij met spelden aaneenreeg tot middeleeuwse gewaden. Zijn vrouw naaide flanellen hemden voor hem, die hij aantrok als hij een Scandinavische bard moest zijn, of een Romeinse straatverkoper.

Het is dan ook geen wonder dat zijn biograaf Niemeyer zoveel Isingsen terugvond in de platen. Als Luther tijdens de Rijksdag te Worms de beroemde woorden spreekt: *'Hier sta ik, ik kan niet anders'*, dan is er op de voorgrond een man die zich omdraait. Die man lijkt opvallend veel op de schilder zelf. Je kunt de oude Isings herkennen in de mijmerende bard op de Noormannenplaat. Hij schildert zichzelf in de figuur van maar liefst twee leden van de Raad van State die Willem van Oranje horen spreken tot de landvoogdes. Isings erkende het tegenover Niemeyer, een beetje verlegen, maar ook wel trots. *'Dat hele beeld'*, zei hij, *'laat ik het maar eerlijk zeggen. Het is geen pocherij. Maar het hele beeld wordt een Isings-beeld'*. En zo is het ook. Isings heeft het beeld bepaald van het geschiedenisonderwijs aan generaties Nederlandse kinderen.

In de algehele opruimwoede van de jaren zestig zijn de schoolplaten, en zeker niet alleen die van Isings, uit de scholen verdwenen en vervangen door foto's van Che Guevara of van Charley Chaplin met een hondje, of door een

heleboel planten, citroengeraniums en papyri. Pas later, tegen het einde van de jaren zeventig, doken de oude platen weer op, nu niet meer als onderwijsattribuut, maar als collectors-item. En vandaag kun je ze voor duur geld kopen van handige antiquairs.

De ideale leraar

Aan het begin van de twintigste eeuw probeerden onderwijsgeevenden een antwoord te vinden op het probleem waarvoor de leerplichtwet hen had gesteld: kinderen die niet willen en niet kunnen, maar wel moeten leren. Het aanschouwelijk onderwijs, dat in die tijd in ons land modieus werd, was gestoeld op de veronderstelling dat een kind beter leert wanneer het zich een beeld kan vormen bij datgene wat het leert. Geef het kind een voorstelling die aansluit bij de persoonlijke belevingswereld. Je ziet dat terug in de tekeningen van Jetses, bij Ot en Sien, in de platen van Koekkoek en van Isings en heel veel andere tekenaars uit de eerste decennia van de vorige eeuw. Onderwijzers in die jaren opereerden vanuit een optimistisch geloof in kennis als begin van persoonlijke ontwikkeling, ze meenden dat de kwaliteit van het onderwijs verzekerd zou worden als je de onderwijzer vrij liet; én ze geloofden overigens dat óók de onderwijzer zich steeds moest blijven ontwikkelen. Het was de tijd van de aanvullende aktes. Maar voorop stond steeds weer de uitgesproken liefde voor het kind.

Dit beeld is te rooskleurig, dat valt niet te ontkennen. Helaas zijn niet alle onderwijzers in het land kindervrienden met een groot creatiefvermogen en een onstuitbare wil om ook zichzelf steeds te blijven te ontwikkelen.

De veronderstelde creativiteit in het onderwijs is er zeker, en het zou heel goed zijn om onderwijzers het vertrouwen te geven dat zij in de eerste plaats verantwoordelijk zijn voor de voortgang van het onderwijs, zonder dat het dan direct helemaal mis gaat met de leerlingen. Maar er is niet alleen creativiteit, er is ook heel veel routinematig handelen. En routine is het begin van een zachte mentale dood. En toch heeft het geschetste ideaal z'n mooie kanten.

Een school is een instituut waar kinderen naar toe worden gebracht om iets te



Luther op de Rijksdag te Worms, 1521. De man op de voorgrond vertoont een opmerkelijke gelijkenis met Isings zelf.

leren. De leerplicht is in ons land inmiddels een algemeen geaccepteerd goed. Zó belangrijk zelfs vinden onze politici vandaag de dag die leerplicht, dat zij met enige regelmaat voorstellen lanceren om de leerplichtige leeftijd te verhogen. Kinderen worden naar school gebracht als ze vier jaar oud zijn (vaak ook al eerder) en ze worden niet eerder losgelaten dan wanneer ze 16, 17 of 18 jaar oud zijn. Ze komen als kind, ze gaan als beginnende volwassenen.

Onwillige klanten

Kinderen worden naar de school gebracht. Ze komen bepaald niet altijd vrijwillig; ze komen omdat het moet. Er bestaat immers leerplicht. Daarmee is niet gezegd dat de school er is voor het verdriet van de leerling. Ik ging indertijd heel graag naar de middelbare school. Ik kon er ongestoord naar de meisjes kijken, ik kon er sigaretjes roken zonder dat mijn ouders het wisten en ik kreeg er alle aandacht die ik nodig had. Het leren nam ik op de koop toe. En als het leren een beetje ging, dan vond ik het soms nog wel leuk ook, al zou ik dat niet zo gauw hebben toegegeven aan mijn vriendjes.

Kinderen worden naar school gebracht om iets te leren. En ervan uitgaande dat diezelfde kinderen daar in beginsel niet om hebben gevraagd, rust er een zware taak op de schouders van de docent. Hij moet aan onwillige klanten zijn waren

zien te verkopen. Er is wel aanbod, maar geen vraag. En wanneer je als koopman te maken krijgt met klanten die niet willen kopen, heeft dat invloed op je verkooptechniek. Je moet je doel via een omweg zien te bereiken.

Daarmee zijn we terug bij het probleem dat ik hierboven formuleerde: het probleem dat ontstond in 1901 met de invoering van de wet op de leerplicht. Indertijd was het antwoord ongeveer samen te vatten in de volgende stellingen:

1. sluit aan bij de belevingswereld van de kinderen en bouw daarop verder;
2. heb vertrouwen in de creatieve kracht van de onderwijzer; een kind leert immers van zijn juf of meester;
3. vertrouw op kennis als de generator van persoonlijke ontwikkeling;
4. laat de leerkracht zichzelf voortdurend verder scholen;
5. heb de kinderen lief.

Dat laatste dat klinkt wel erg christelijk: Heb uw kinderen lief. Maar is het niet zo dat geen enkel kind kan leren wanneer het zich niet goed voelt? Sfeer is een eerste voorwaarde voor goed onderwijs. Wie zich onveilig voelt zal niet presteren. In het onderwijs moet je altijd eerst sfeer maken, een sfeer waarin het kind zich op zijn gemak voelt. Pas dan kun je beginnen ze iets te leren. En dan graag zoveel mogelijk. Leerlingen moeten erop kunnen vertrouwen dat ze datgene wat van hen gevraagd wordt, ook aankun-

nen. Je moet beslist niet te weinig vragen, want dan gaan ze zich vervelen en lopen ze weg; maar vraag ook niet te veel, want dan haken ze af en dan ben je ze ook kwijt.

‘Natuurlijk leren’

Van de idealen van 1901 is niet veel over; het zij zonder enige vreugde geconstateerd. Het antwoord op de problemen die de leerplicht stelt is begin eenentwintigste eeuw radicaal anders dan begin twintigste. Er dreigt zich in het onderwijs een revolutie te voltrekken. En zoals bij de meeste revoluties is een restauratie niet zo eenvoudig. De invoering van de tweede fase heeft het onderwijs afgenomen van de onderwijsgevende; tegelijkertijd heeft zij geleid tot een wanhopige bureaucratie van pta's, po's, posterpresentaties 1-toetsen, 2-toetsen, vinkjes en wat al niet. De docent is verworden tot een boekhouder. Alle creativiteit is gedood en vier voet diep onder de grond gestopt. De docent is slaaf geworden van de methodemakers die als zeemeeuwen achter de onderwijshervormers aan zijn komen vliegen. Vraag een willekeurige docent welke basisstof hij wil behandelen in laten we zeggen vwo 5; dikke kans dat je per kerende post een kopie in je postvak vindt van de inhoudsopgave van zijn methode.

En dan is er nog het spook van het natuurlijk leren, ook wel het Nieuwe Leren genoemd. Het lijkt erop dat het natuurlijk leren reeds door alle machten in het Nederlands onderwijs als een vanzelfsprekendheid wordt erkend. Zozeer, dat er niet meer gediscussieerd lijkt te hoeven worden over de waarde ervan. Een heel enkele keer wordt er nog wel eens moeite gedaan om, ten overvloede, uit te leggen dat we met z'n allen het natuurlijk leren moeten omarmen. Maar daar blijft het bij. De nieuwe leer is er en dat is het dan. Het is de typische arrogantie van de sectariër. De maatschappelijke trend gaat allang in een andere richting. Overal in het land roepen ouders, leerlingen, onderwijzers, studenten om meer inhoud. Maar de adepten van het natuurlijk leren hebben hun oren dichtgestopt en kijken de andere kant op. De trein rijdt en mag niet omgeleid worden.

Een van de pijlers onder het natuurlijk leren is de theorie van het *sociaal constructivisme*. Deze gaat ervan uit dat mensen zelf betekenis verlenen aan hun omgeving en dat sociale processen hierbij een prominente rol spelen. Kennis wordt door ieder mens op een eigen wijze geconstrueerd, waarbij men sterk wordt beïnvloed door de reacties en opvattingen in de sociale omgeving... Aanhangers van deze theorie beweren, als ik ze goed heb begrepen, dat een kind leert van de vragen die het zelf stelt, de problemen die het zelf ontmoet. Een kind **MAAKT** zijn eigen kennis.

Dat doet me soms denken aan de oude theorie van *generatio spontanea*: de oude Egyptenaren meenden dat een mestkever voortkwam uit de poep waarin hij (die kever) leefde. Die opvatting was begrijpelijk, maar aantoonbaar onjuist. Zo ontstaat (ik chargeer enigszins) kennis uit de omgeving, uit een *betekenisvolle omgeving*, want dat is de term. En daar zit wat in. Een kind leert veel, misschien wel heel erg veel van de vragen die het zelf stelt. Maar evenzeer is het waar dat een kind pas betekenisvolle vragen kan stellen als het eerst iets heeft geleerd. Een vraag komt altijd voort uit eerder verworven kennis. Kennis is iets dat wordt aangebracht. En pas dan kom je tot vragen en daarmee tot een vergroting van je kennis. Zoals zoveel sectariërs, beweren de aanhangers van het natuurlijk leren dat recent wetenschappelijk onderzoek hun gelijk heeft uitgewezen. Daarmee wordt degene die twijfelt aan de waarde van hun uitspraken direct in de hoek gezet als onwetenschappelijk, of niet zo heel erg slim, of achterhaald (en daarmee slecht). En dan ben je als criticus uitgepraat.

Ik hoorde laatste op een ochtend een reclame op de radio. Die ging ongeveer als volgt: – *Meester, hoe werkt 't?* – *Dat moeten we ze niet vertellen!* – *Dat willen ze zelf ontdekken!*

Je weet soms niet wat je hoort. Ik heb me als leraar aangewend om iedere vraag die mij gesteld wordt altijd te beantwoorden, want alle wijsheid begint met een vraag en domme vragen bestaan niet. Dat je een leerling in klas 1 een ander antwoord geeft dan een examenkandidaat spreekt daarbij vanzelf. Zoals de oude rector magnificus van de

UvA, professor De Froe, ooit zei: ‘*Wie een probleem niet simpel kan uitleggen, die begrijpt het zelf niet.*’

Antwoord geven dus, altijd en prompt! Een leerling die naar je toe komt met een vraag, die wil iets weten. Wie zegt nou helemaal dat hij het zelf wil ontdekken? Het kind wil iets weten en de leraar stuurt hem weg! Het is niet alleen een Tantaluskwelling, het geeft ook blijk van minachting. Ik weet het wel, lijkt de volwassene te zeggen, maar ik ga het je lekker niet vertellen. Zoek het maar fijn zelf uit. Die leerling komt nooit meer terug met een nieuwe vraag.

Het is ook liefdeloos. In wezen zegt de meester in de reclame: ‘*Lazer op met je vraag!*’

Als ik de leerling zou zijn, dan zou ik bovendien heel stiekem diep in m'n kleine hartje denken: de meester weet het zelf niet! En daar kon die leerling best eens gelijk aan hebben.

Ten slotte

Als het waar is, dat onderwijs gericht zou moeten zijn op het plezier om iets te weten, te begrijpen, te herkennen, dan is het in de eerste plaats nodig om docenten voor de klas te krijgen die gemotiveerd zijn om het plezier voor hun vak op de kinderen over te brengen. Docenten die bereid en in staat zijn om hun kinderen op hun eigen specifieke wijze iets te leren. Te leren opdat ze later zelf kunnen gaan leren. Docenten hebben de vrijheid nodig om hun eigen weg te gaan, niet gehinderd door keurslijf of directieven van derden. Het onderwijs verlangt naar vrijheid, inspiratie, variatie. Het onderwijs heeft geen behoefte aan nieuwe canonieke boeken of dwingende methodieken. Het onderwijs heeft behoefte aan onderwijs. Het onderwijs heeft behoefte aan scholing, de onderwijzer wil onderwezen worden opdat hij kan doorgeven. Laten we het onderwijs teruggeven aan de onderwijzers! Dan hebben we misschien ook iets te bieden aan al die studenten die van het prachtige vak van onderwijzer hun beroep willen maken. Dan wordt het onderwijs misschien weer wervend. En vertrouw erop dat het met de kwaliteit van het onderwijs dan wel weer goed zal komen. Het onderwijs heeft niets te verliezen dan zijn ketenen. Het heeft een wereld te winnen!



Geschiedenisonderwijs is van belang voor de vorming van staatsburgers! Dat zei Francis Fukuyama in zijn lezing in Tilburg in september vorig jaar (zie het verslag van Jan van Oudheusden, *Kleio* nr.7, 2005). Vanuit de Amerikaanse context wijst Fukuyama op een samenleving waarin getto-vorming in de steden op grote schaal waarneembaar is en diverse culturele en etnische minderheden geen voeling hebben met een nationale identiteit.



Vandaar zijn pleidooi in dergelijke gevallen een op rituelen steunende nationale identiteit te formuleren en die door te geven aan elke groep die staatkundig deel uitmaakt van het grotere geheel. Fukuyama stelt dat men bij het formuleren van een dominante versie van het geschiedverhaal geen koudwatervrees moet hebben. Het belang van gemeenschappelijke verhalen weegt zwaarder dan de wens tot politieke correctheid. Die visie is niet onomstreden. En wat betekent dit voor de discussie in Nederland?

Clio's 'make over'

STEPHAN KLEIN

Over democratisch burgerschap, canons en didactiek voor het geschiedenisonderwijs



Het is goed om Fukuyama's antwoord in een breder perspectief te plaatsen, zodat we zijn visie en het debat in Nederland over de rol van het geschiedenisonderwijs wat beter kunnen duiden. De herbezinning op multiculturalisme, zowel op politiek-theoretisch niveau als in zijn onderwijskundige varianten is een algemene trend in het laatste decennium.¹

De zorg over de stabiliteit van multiculturele samenlevingen leeft in vele landen en is sinds de aanslagen van 11 septem-

ber 2001 enorm toegenomen. Dat leidt echter niet automatisch tot dezelfde oplossingen.

Fukuyama kiest voor een assertieve rol van het geschiedenisonderwijs en daarin maakt hij ook inhoudelijke en didactische keuzes. Inhoudelijk kiest hij voor verhalen en metaverhalen die diverse groepen in de samenleving kunnen binden, ook al zijn die verhalen wellicht historisch onbetrouwbaar, zoals bijvoorbeeld het Pilgrim-verhaal. Didactisch lijkt hij te opteren voor onderwijsprocessen waarin de overdracht van kennis, moraal en de betekenis van rituelen centraal staat.

Hoezeer men ook de zorg kan delen over ontbindende krachten in een

samenleving, Fukuyama's oplossing is geenszins vanzelfsprekend. Het is zinvol ook een ander geluid uit de VS te laten horen.

Een ander geluid

Ik wil dat hier doen aan de hand van een in 2004 verschenen boek, *Teaching History for the Common Good*, door Keith Barton (Universiteit van Cincinnati) en Linda Levstik (Universiteit van Kentucky).² Het boek is een interessant kruispunt van allerlei internationaal onderzoek naar geschiedenisonderwijs en naar opvattingen van leerlingen en docenten daarover. Het is geschreven als bijdrage aan het Amerikaanse debat over de rol van geschiedenis in onderwijs, wetenschap en cultuur.

DR. STEPHAN KLEIN IS VAKDIDACTICUS GESCHIEDENIS AAN DE UNIVERSITEIT LEIDEN.

Dat verloopt soms feller dan in Nederland tot nu toe het geval is geweest; de termen 'history war' en 'culture war' zijn daar in zwang.

Die felheid is toegenomen door de opkomst van de neo-conservatieve beweging binnen de Republikeinse Partij. Binnen het onderwijsdebat is Lynne Cheney (de vrouw van) daarvan het boegbeeld. Zij opende ruim tien jaar geleden de aanval op een voorstel voor een nationaal curriculum voor het geschiedenisonderwijs. Dat was in haar ogen doordeesemd van politieke correctheid en vormde daarom een gevaar voor de fundamentele waarden achter het traditionele Amerikaanse geschiedverhaal: de *rise and progress* van de Amerikaanse natie.

Hoewel het voorstel voor een nationaal curriculum vanuit een zeer brede basis was ontwikkeld, door deelnemers met Democratische én Republikeinse achtergronden, sneuvelde het uiteindelijk in de Senaat.³ Geschiedenis was politiek geworden tot op het hoogste niveau.

Fukuyama wordt in dergelijke debatten vooral als vertegenwoordiger van de neo-conservatieve stroming gezien, al distantieert ook hij zich tegenwoordig meer van de huidige regering Bush. Zijn visie op de val van de Berlijnse Muur als de definitieve triomf van het liberalisme en de vrije markteconomie wordt dan gezien als een vorm van denken over geschiedenis als doelgericht proces dat naadloos past in dat traditionele *rise and progress*-verhaal.⁴ In dat metaverhaal is de geschiedenis van de VS'er een van toenemende vrijheid en vooruitgang en die logica bepaalt welke historische onderwerpen op welke manier aan de orde komen.

Fukuyama's stellingname in Tilburg verraaft de achtergrond. Het is interessant om te horen welk verhaal Barton en Levstik daar tegenover stellen. Zij horen van oorsprong in het andere kamp thuis, waarin kritische vaardigheden centraal staan en waarin aandacht is voor groepen die buiten de canon van witte mannen vallen.⁵ Maar ook zij kiezen in dit boek nadrukkelijk voor geschiedenisonderwijs dat bijdraagt aan 'the common good', geschiedenisonderwijs als motor achter de vorming van burgers in een democratische politieke cultuur.



History standards and national politics

Uit: The Christian Science, 21 september 1995.

Dat het hierbij om een andere traditie gaat in het denken over het vak geschiedenis, blijkt al snel. Barton en Levstik zijn wars van de gedachte dat docentgestuurde kennisoverdracht automatisch staatsburgertjes oplevert, als ware de klas een 'meltingpot'. Hun betoog sluit aan bij inzichten uit het internationale debat over het nationalisme, waarin de natie als een verzonnen gemeenschap wordt gezien en niet als een door de tijd heen levend organisch geheel van opeenvolgende generaties. Gemeenschappen worden uitgevonden en zij dienen zich met regelmaat opnieuw uit te vinden, onder veranderende omstandigheden.

Dergelijke omstandigheden doen zich momenteel in veel landen voor door globalisering, waaronder immigratie en technologische ontwikkelingen in de communicatie. Zo'n moment in de tijd dwingt tot herbezinning op wat de veranderende bevolkingssamenstelling gemeenschappelijk heeft en in hoeverre men verschilt van de steeds dichterbij komende 'buitenwereld'.

Het is dan niet zinvol – aldus Barton en Levstik – om uitsluitend terug te vallen op traditionele denkbeelden. Men moet immers de gemeenschap opnieuw (Nederland) of voor het eerst (Europa) definiëren, met de staatsburgers van dát historische moment. Het grote dilemma daarbij is om vanuit respect en waardering voor culturele verschillen toch te komen tot een vorm van overeenstemming.

Niet alleen voor maatschappijleer, ook voor het vak geschiedenis als medevormgever van het collectieve geheugen ligt hier een bijzondere uitdaging.

Barton en Levstik stellen dat serieus gekeken moet worden naar alle manifestaties van geschiedenis in een samenleving. Wil je debatteren over verschil en gemeenschappelijkheid, dan zul je kennis moeten nemen van hoe verschillende groepen geschiedenis beleven en op welke manieren dat tot uiting komt, van wetenschap tot volkscultuur.

Hetzelfde geldt, in microvorm, voor de schoolklas. Barton en Levstik geven een indeling van *benaderingen* van geschiedenis ('stances') die in een maatschappij kunnen voorkomen. Deze benaderingen kunnen elkaar wel overlappen of op een complexe wijze in elkaar grijpen, maar analytisch zijn ze te onderscheiden.

Vier benaderingen van het verleden

Als eerste noemen Barton en Levstik de *identificerende benadering*. Ze bedoelen hier een onkritische, gevoelsmatige verbondenheid met de familiegeschiedenis of met de staat/natie waarbinnen men leeft. In het laatste geval redeneren mensen alsof de actuele situatie waarin men leeft het vanzelfsprekende vervolg in de tijd is van een politieke gemeenschap die typische kenmerken heeft en in wezen onveranderlijk is. Die gedachte en het gevoel een deel te zijn van zo'n gemeenschap maakt dat het verleden rechtstreeks wordt ingezet om het heden te verklaren.

Om een voorbeeld te noemen van Barton en Levstik zelf: wie wil weten of het bezit van vuurwapens verboden moet worden, beroept zich uitsluitend op de (veronderstelde) intentie van de *Founding Fathers*. Of men aan hen een collectief of individueel recht ontleent maakt niet uit. Bepalend is dat men het heden niet als wezenlijk anders dan het verleden kan zien, waardoor het verleden de speelruimte van het heden bepaalt. De traditie beperkt of belemmert open discussies over wat het gemeenschappelijke belang zou kunnen zijn. Voor burgers die moeten participeren in een pluralistische, democratische cultuur vinden de auteurs dit dan ook geen vruchtbare vorm van historisch besef.

In de *analytische benadering* is er meer aandacht voor het historische proces

zelf en de factoren die daarop van invloed zijn. Barton en Levstik onderscheiden allereerst de vorm waarin het heden wordt gezien als een ontwikkeling vanuit het verleden. Zij noemen dat de 'geschiedenis van het heden'. Er is meer oog voor veranderingen die tot het heden hebben geleid, maar het gevaar is nog steeds het determinisme.

De gedachte dat de geschiedenis ook een ander verloop had kunnen hebben, door de interventie van menselijke aard, blijft in deze benadering vaak achterwege (75).

Een variant hierop, binnen de analytische benadering, is dat uit het verleden lessen te trekken zijn voor het heden.



Congressional Revisionist History Museum Uit: Pittsburgh Post Gazette, 31 januari 1995.

Soms menen mensen dat op een vrij rechtstreekse en onproblematische wijze te kunnen doen. Meer gebruikelijk is het werken met generalisaties (patronen, zoals oplopende spanningen bij de uitbraak van een wereldoorlog) en analogieën (München 1938).

Wat voor soort lessen dat oplevert is overigens volstrekt afhankelijk van degene die deze benadering hanteert. Uit onderzoek blijkt dat in de VS de meeste leerlingen een dergelijke visie op de waarde van het vak geschiedenis hebben.

De derde variant in de analytische benadering is het deconstrueren van historische interpretaties. De kennis over het verleden wordt gezien als geconstrueerd door mensen. Het is daarom belangrijk oog te krijgen voor de manier waarop die constructies tot stand komen in de

verschillende bronnen waarin ze besloten liggen, of het nu politieke toespraken, monumenten, speelfilms of games zijn. Hierbij moet relativisme vermeden worden; sommige interpretaties hebben meer verklarende waarde en zijn betrouwbaarder dan andere, ondanks de identiteit of het perspectief van de maker (standplaatsgebondenheid).

Het zal niet verbazen dat Barton en Levstik de analytische benadering, ontdaan van determinisme en relativisme, cruciaal vinden om leerlingen voor te bereiden op het open debat dat in een democratische samenleving moet kunnen plaatsvinden. Interessant – ook voor de Nederlandse context – is hun opmer-

zing, wel de historische evaluatie van de heldendaad. Daarvoor moeten bestaande veroordelen overwonnen worden en dat kan niet zonder een complexe vakvaardigheid als 'inleving' ('empathy').

Tot slot is er nog de *etalerende benadering*, maar deze is duidelijk niet de favoriet van beide auteurs. Ze bedoelen hiermee een omgang met het verleden met als doel het spuien van (vaak ongestructureerde) kennis, als persoonlijke hobby, bij quizen of bij kennistoetsen.

Zo'n benadering kan ook wel in positieve zin tot uiting komen in de vorm van enthousiasme voor het verleden, maar even zo vaak is er sprake van een belemmering om tot dieper inzicht te komen.

Canon en didactiek in de VS

Tot wat voor wensen ten aanzien van de vakinhoud leidt dit inzicht? Voor de Amerikaanse canon trekken Barton en Levstik conclusies waar Fukuyama wel van zal gruwen. Wilde de laatste vooral het *rise and progress*-verhaal handhaven met als startpunt de Pilgrim Fathers, Barton en Levstik stellen letterlijk dat Columbus, de Pilgrim Fathers en George Washington beter op de achterbank kunnen plaatsnemen en voegen toe: 'Americans will never fully share a national identity so long as their earliest lessons extoll European conquest and praise slaveowners' (61).

Desondanks zijn beide auteurs realistisch genoeg om te beseffen dat een dergelijk oorsprongsverhaal niet uit het collectieve geheugen kan worden verbanen. Sterker, dat willen zij ook zelf niet. De gedachte dat de Amerikaanse geschiedenis een proces is dat leidt tot meer vrijheid en vooruitgang heeft vele groepen geïnspireerd om op basis daarvan te emanciperen. Die functie moet een Amerikaanse canon wel blijven uitoefenen. Maar meer dan tot nu toe willen de auteurs aandacht voor de rol van de verschillende sociale, etnische en religieuze groepen in dat proces, op gelijkwaardige basis. En het is niet de bedoeling om de zwarte bladzijden in het canonboek snel om te slaan alsof het om tijdelijke problemen of ondergeschikte details zou gaan in de grote 'success-story'.

Welke didactiek past bij deze doelstellingen? Voor de school pleiten Barton en

king dat bijna iedereen het nut van zo'n analytische benadering wel onderschrijft, maar vaak niet in gelijke mate.

Barton en Levstik onderscheiden als derde de *morele benadering*. Het verleden wordt gebruikt als instrument om morele oordelen te vellen in het heden. Dit kan zich uiten in bewondering, veroordeling en herdenking. Het laatste kan wijzen op een meer algemeen gevoel dat een gebeurtenis belangrijk is geweest, terwijl bij bewondering en veroordeling er duidelijk stelling wordt genomen.

Monumenten, tentoonstellingen, ceremonies en films, allemaal spelen ze een rol in het proces van herinneren en vergeten, en het waarom daarvan. Vaak komen daar helden uit tevoorschijn. Voor het democratisch burgerschap kan kritiekloze verering niet de bedoeling

Levstik voor een didactiek die vooral de analytische benadering en het debat in de klas benut om historische thema's te problematiseren en verschillende perspectieven daarbij te verkennen. Het ontwikkelen van een onderzoekende houding, het in twijfel durven trekken van de juistheid van aanwezige historische (voor-)kennis en het ontwikkelen van het vermogen tot inleving staan daarbij centraal. Daarin past ook kritisch brongebruik.

Voor de valkuil daarbij zijn de auteurs niet blind. Zij signaleren het probleem dat docenten in Nederland zullen herkennen: goede intenties die uitlopen op het beruchte 'kunstje met bronnen' dat niet tot historisch inzicht leidt maar tot demotivatie, bij leerling én docent. Dat is in andere landen dus niet anders.

Belangrijk is hier hun conclusie over hoe bronnen dan wel ingezet zouden kunnen worden. Die moeten niet gaan over trivialiteiten, maar over 'deeply symbolic historical people and events'. Het is een punt dat vaker wordt gemaakt. Docenten moeten ook controversiële thema's volop aan de orde durven stellen en daarbij bronnen inzetten:

'If exposure to the interpretation of historical sources is limited to remote, abstract, or uncontroversial topics, then formal education may have little impact on students' ability or inclination to challenge received opinion' (86).

De auteurs bespreken wetenschappelijk onderzoek waaruit een interessante paradox blijkt. Leerlingen zijn vaak vanaf een jaar of tien al goed in staat de inhoud van bronnen kritisch te beoordelen en de subjectiviteit ervan te herkennen. Tegelijkertijd leidt dat vaak tot een relativistisch standpunt, namelijk dat ieder zo zijn eigen mening heeft en dat elke mening even veel waard is (196-197). Leerlingen hebben veel moeite (en zij niet alleen!) om samenhangende nieuwe kennis te construeren. Zij vallen snel terug op hun voorkennis, die vaak op een bijzondere manier is gedestilleerd uit een bonte collectie van indrukken, opgedaan in de eigen familie en de eigen subcultuur of ontleend aan diverse moderne media.

Het vereist een didactisch goed door-dachte aanpak om in dergelijke voorkennis structuur en verdieping aan te brengen en ook nog een basaal besef

over de wijze waarop historische kennis voortdurend en meestal niet belangeloos wordt geconstrueerd. Vandaar dat Barton en Levstik pleiten voor een stap vooruit. Leerlingen moeten onderzoeksmatig kunnen werken, maar daarbij niet blijven steken in bronanalyse. Dat laatste komt te vaak voor. Leerlingen blijken pas te leren wanneer ze bij het hele proces betrokken worden.

Het begint met een indringende, betekenisvolle vraag (voor maatschappij en leerling), dan volgt een onderzoekje met diverse bronnen en het eindigt met conclusies die getrokken worden door leerlingen vanuit hun verschillende sociale, culturele en religieuze achtergronden. Die conclusies hoeven niet eenduidig te zijn; ze moeten juist ter discussie staan. Uiteindelijk moet een nationale canon dan ook door leerlingen vanuit deze kritische houding kunnen worden beoordeeld. De auteurs zeggen het zelf nog net niet, maar als president Bush stelt dat de oorlog in Irak werd ingegeven door de wens de vrijheid te verbreiden, zou het fijn zijn als leerlingen het inzicht hadden dat het heden niet zo kritiekloos en vanzelfsprekend met (de mythe uit) het verleden kan worden geïdentificeerd.

Het Nederlandse debat

Intussen is ook in Nederland de discussie over de inhoud en de maatschappelijke betekenis van het vak geschiedenis in volle gang. Eigenlijk zijn er drie discussies die zelden in volledige samenhang lijken te worden gevoerd: de discussie over de wenselijkheid van meer chronologisch overzicht, de discussie over de wenselijkheid van een nationale canon en de discussie over de invoering van leergebieden in de onderbouw.

De roep om meer chronologisch besef dateert van het eind van de vorige eeuw. De versnippering van de vakinhoud door thematische benaderingen vanuit domeinen heeft geresulteerd in de aanbevelingen van de commissies-De Wit en De Rooy. Het resultaat is de formulering van tien tijdvakken met bijbehorende oriëntatiekennis, bedoeld om leerlingen het overzicht over het geheel te laten houden. De algemene gedachte is zinnig: minder details, meer overzicht en – hopelijk – meer gerichte diepgang. Men kan wel bedenkingen hebben bij de uitwerking. Het tijdvakkenkader is een

didactisch hulpmiddel dat geen doel op zichzelf zou mogen zijn. Toch zit die gedachte impliciet wel besloten in het rapport-De Rooy. Niet alleen worden de bijbehorende pictogrammen nogal serieus genomen, ook de gedachte dat de zeer globaal omschreven oriëntatiekennis getoetst kan worden via een centraal eindexamen is op zijn minst opmerkelijk.

De tweede ontwikkeling is de roep om een historisch-culturele canon. In Nederland is de afgelopen vijf jaar het concept van de multiculturele samenleving scherp ter discussie gesteld. Ingegeven door de radicalisering van de politieke cultuur sinds 2001 stellen ook overheid en volksvertegenwoordigers zich weer expliciet de vraag hoe een zich door culturele, etnische en sociale verschillen ontbindende samenleving cohesie kan ontwikkelen.

Onder de vele factoren die dit proces beïnvloeden wordt ook het geschiedenisonderwijs gerekend. Scholen worden gezien als een kansrijke omgeving om te werken aan een gedeelde identiteit. Jongeren in de leeftijd van twaalf tot achttien zouden immers nog goed vormbaar zijn in hun ideeën. De achterliggende gedachte is dat het hebben van dezelfde historische basiskennis bindend zal werken tussen de verschillende groepen.

De roep om een Nationaal Historisch Museum in Nederland, maar vooral de instelling van een commissie die een nationale, historisch-culturele canon moet samenstellen zijn uitingen van deze redenering. De minister schrijft in haar taakopdracht aan deze commissie immers dat de recente maatschappelijke ontwikkelingen aanleiding zijn 'opnieuw na te denken over de identiteit van Nederland en de wijze waarop deze tot uitdrukking komt in het onderwijs'. Zij wil een nieuw 'verhaal Nederland'.⁶

Wat elkaar gaat kruisen is de opbrengst van de pilot in 4-5 Havo over de toetsbaarheid van oriëntatiekennis in een centraal examen en het advies van de canoncommissie onder voorzitterschap van prof. Frits van Oostrom. In het eerste geval draait het om de vraag of een minimum aan voorgeschreven kennis en begrippen een valide, betrouwbare en aanvaardbare toetsing kan opleveren. In het tweede geval gaat het om (ver-

moedelijk) de vaststelling van concrete voorbeelden van historische kennis waarmee iedere Nederlander vertrouwd zou moeten zijn.

Een kenmerk van de oriëntatiekennis is dat het de mogelijkheid openlaat aan docenten en leerlingen om zelf voorbeelden van gebeurtenissen, verschijnselen en personen te kiezen bij de algemene beschrijvingen, maar de canoncommissie gaat ongetwijfeld een flink aantal van die voorbeelden canoniek verklaren. De erg algemeen geformuleerde oriëntatiekennis zou daardoor voor een deel nader worden gespecificeerd. Of je dat moet toejuichen of betreuren zal, behalve van de keuze zelf, ook erg afhangen van de wijze waarop de commissie die canonieke kennis gaat omschrijven, zowel de status (*het of een* 'verhaal Nederland') als de mate van detail. Zorgwekkend is wel, en dat is de derde discussie, dat op diverse scholen geschiedenis als vak dreigt te worden ingebed (of al is ingebed) in een breder leergebied, zeker op vmbo's. Projectonderwijs kan tot zeer vruchtbare resultaten leiden, maar leergebieden waarin vraagstellingen aan de stof mede worden ingegeven door andere vakken moeten ook wel tot verlies leiden. Welke pretenaties kan een overheid nog hebben met geschiedenisonderwijs wanneer het werken aan opbouwende leerlijnen wordt doorkruist door toe te staan dat het vak in de onderbouw kan oplossen in een groter geheel? Dit is zorgelijk, vooral omdat de discussies over het vak geschiedenis momenteel nog niet ver genoeg gaan.

Je hoeft geen linkse idealist te zijn om te erkennen dat de wezenlijke vakdidactische kwesties, hier aan de hand van Barton en Levstik verwoord, ook in Nederland tot vragen moeten leiden. Van die mogelijke vragen noem ik er hier drie.

Vraag 1

Welke richting gaan we uit met de analytische benadering in ons geschiedenisonderwijs?

Ook in Nederland hebben we sinds de invoering van de structuurbegrippen in 1993 een vakdidactiek die duidelijk inzet op een kritische manier van omgaan met historische kennis. Het ontdekken van meningen en interpretaties in tek-

sten, spotprenten, schilderijen, speelfilms en andere bronnen staat centraal in deze benadering. Er zijn prachtige, maar zeker ook minder geslaagde voorbeelden van deze didactische aanpak te geven. In de laatste categorie vallen te lange, te korte of onbegrijpelijke teksten, vragen op het niveau van tekstanalyse of het aanbieden van bronnen zonder duidelijke informatie over de aard en herkomst ervan. Soms is de overdaad aan aangeboden materiaal schadelijk voor het leerproces.

Dit alles pleit echter niet voor het doen van concessies in deze benadering. De commissie-De Rooy lijkt die weg wel te willen inslaan, maar is onhelder in haar begrippen. Zij plaatst het beoordelen en interpreteren van bronnen onder de categorie 'onderzoeksvaardigheden' en stelt dat daarop niet het accent moet liggen. Zij spreekt over 'beeldvormende vaardigheden' als datgene dat wel de volle aandacht verdient, maar geeft daar verschillende en elkaar deels tegensprekende invullingen aan.⁷

Duidelijk is dat zij meer 'verhalen' in de klas wil en minder gebruik van bronnen. Maar wat zij precies onder 'verhalen' verstaat en waarom het kritisch leren denken met behulp van bronnen (die overigens ook vaak 'verhalend' zijn) van minder belang zou zijn wordt niet verantwoord.⁸ Daarover zou nog een goede discussie moeten plaatsvinden, gericht op datgene wat waardevol is om te ontwikkelen (zie vraag 2). Er valt veel voor het standpunt te zeggen dat het analytisch leren denken en moreel leren oordelen aan de hand van allerlei historische bronnen een centraal onderdeel van het geschiedenisonderwijs moet blijven. Dit moet inderdaad wel betrekking hebben op de 'grote' vragen en het moet het individuele leerproces bij leerlingen van verschillende achtergronden stimuleren.

Vrijwel alle vakdidactici van de eerste-graads lerarenopleidingen vinden het van groot belang dat we inzetten op een verbetering en verdieping van deze analytische dimensie in ons geschiedenisonderwijs, ook voor de onderbouwleerlingen. Meer onderzoek en meer ondersteuning van docenten zal daarbij wel nodig zijn. En een nieuw centraal eindexamen geschiedenis is pas 'aanvaardbaar' wanneer die analytische kant een serieuze component blijft.



Michiel de Ruyter op de St. Jacobstoren in Vlissingen. Uit: *Feiten en verhalen*, deel II – tekening van Isings.

Inspirator van patriottisch burgerschap?

Vraag 2

Hoe maken we historische kennis, binnen of buiten de canon, leerbaar voor leerlingen?

In de gevoerde maatschappelijke discussie over het Nederlandse geschiedenisonderwijs kom je dezelfde opvatting tegen over de leerbaarheid als in de Amerikaanse. Dat is dat het aanleren van kennis niet zo problematisch zou zijn. Er is inmiddels echter veel onderzoek gedaan naar het proces van (historische) kennisverwerving door leerlingen in verschillende landen. Die wijzen allemaal uit dat leerlingen vooral leren van afwisselende, activerende werkvormen én goede instructie en betekenisverlening door een vakdocent. Om dat laatste te realiseren moeten er vragen aan de stof gesteld worden die niet alleen maatschappelijk relevant zijn, maar ook aansluiten bij wat de leerling op dat moment aan kennis en opvattingen heeft opgedaan. Dat blijkt in de praktijk behoorlijk lastig. Hoe krijgt een docent zicht op wat een leerling al in het hoofd heeft zitten? Hoeveel tijd nemen docenten daarvoor? Wat voor didactische aanpak past bij welke leeftijd, bij welk niveau of bij welke culturele achtergrond? Hoe werk je toe naar een meer analytische benadering zonder de charme van het vak te ondermijnen? Het vaststellen van een canon is dus stap één, deze leerbaar maken en betekenis geven is heel wat anders.

De canoncommissie rekent het uitdrukkelijk tot haar taak ook over didactiek en didactisch materiaal uitspraken te doen. Hopelijk houdt zij zorgvuldig rekening met deze problematiek, zodat docenten geschiedenis de kans krijgen er echt iets van te maken.

Vraag 3

Hoe zorgen we ervoor dat er geen groot verschil ontstaat tussen wat een leerling weet en wat hij voelt?

Het gaat hier niet om een 'softe' benadering van het vak, maar om de essentie als je de pretentie zou hebben met geschiedenisonderwijs bij te dragen aan een vorm van historisch besef die past bij onze huidige democratische samenleving. De VVD, die roept dat geschiedenisonderwijs patriottisch burgerschap moet bevorderen en daarbij zeeheld Michiel de Ruyter als eerste project opvoert, miskent het probleem. Zij lijkt dicht bij het standpunt van Fukuyama te staan en heeft weinig oog voor de gevoelskant van kennis.

We kunnen geen staatsburgers creëren door een conservatief-liberale De Ruyter in multiculturele leerlinghoofden te implanteren. Docenten en leerlingen kunnen wel met elkaar in gesprek gaan over de vroeger zo geprezen heldendaden en zij kunnen er andere helden bij betrekken. Maar dan nog blijft het een moeilijke taak, die door zoveel meer factoren wordt beïnvloed dan didactiek en pedagogische aanpak alleen.

Een interessant onderzoek naar het historisch besef in Estland onthulde dat de inwoners daar zeer goed in staat waren geweest een door indoctrinatie geleerde, communistische versie van het geschiedverhaal te reproduceren, maar dat zij tegelijkertijd een mondeling overgeleverde, nationalistische versie omarmden.⁹ De historische situatie is natuurlijke een specifieke. Maar de spanning tussen weten en voelen zou, aldus de onderzoeker, wel eens niet typisch voor Esten kunnen zijn. Ik moest eraan denken – en dit is een volstrekt willekeurig voorbeeld – toen een docent van een multiculturele school me eind vorig jaar vertelde dat een goed geïntegreerde leerling met een Turkse achtergrond een profielwerkstuk had geproduceerd met een lofzang op het Osmaanse Rijk en de profeet

Mohammed. Toen hem werd uitgelegd dat dit geen kritische manier van omgaan met geschiedenis was, produceerde hij spoedig een wel acceptabele versie. Maar of hij die ook geloofde?

Besluit

Een 'history war', zoals in de Verenigde Staten en elders soms wordt gevoerd, hebben we in Nederland momenteel niet. Wel een fundamenteel debat over de waarde, de leerbaarheid en de toetsbaarheid van het vak geschiedenis. Het is belangrijk hierin ook de visie van geschiedenisdocenten te horen, meer dan tot nu toe het geval is geweest. Welke kansen en belemmeringen zien zij vanuit hun praktijkervaring in deze tijd van herbezinning?

Clio heeft in de loop der tijden ook in het onderwijs voortdurend gedaanteverwisselingen ondergaan. Dat is op zichzelf een normaal en ook gezond verschijnsel. Maar wellicht wordt zij nu onderworpen aan een 'extreme makeover'. En dan is er geen garantie dat er een bevallige verschijning onder het mes vandaan komt...

Reageren?

kleins@iclon.leidenuniv.nl

Noten

- 1 Vgl.: Stephen May ed., *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (London/Philadelphia 1999); Bhikhu Parekh, *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory* (London 2000); Will Kymlicka, *Politics in the vernacular. Nationalism, multiculturalism, and citizenship* (New York 2001). Specifiek over geschiedenis als discipline: Jörn Rüsen, 'How to overcome ethnocentrism: approaches to a culture of recognition by history in the twenty-first century', *History and Theory* 43 (2004) 118-129.
- 2 Keith C. Barton en Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (New Jersey/London 2004).
- 3 Vgl. Gary B. Nash, Charlotte Crabtree en Ross E. Dunn, *History on trial. Culture wars and the teaching of the past* (New York 1997; tweede editie a New York 2000).
- 4 Linda Symcox, *Whose history? The struggle for national standards in*

American classrooms (New York/London 2002) 92-93 en 159.

- 5 Een leuk boek vanuit die invalshoek is: James W. Loewen, *Lies my teacher told me. Everything your American history textbook got wrong* (New York 1995).
- 6 Zie de taakopdracht van 26 mei 2005: <http://www.canonvannederland.nl> Een samenvatting en kritische beschouwing van het canondebat, door Frans Groot, verschijnt in april in *Levend Erfgoed*.
- 7 Het rapport spreekt over 'beeldvormende vaardigheden' in de zin van het historisch proces ('het onderscheiden van continuïteit en verandering of van oorzakelijke verbanden'). Verder spreekt men over tijdvakken die 'een beeld oproepen' of een 'eerste beeldvorming' zijn en daartoe gebruikt men 'beeldmerken' die voor het gemak ook 'emblema's' worden genoemd. Vervolgens blijken de beschreven onderwerpen bij de tijdvakken (de oriëntatiekennis) 'beeldend' te kunnen worden gebracht in de vorm van 'concrete verhalen', maar tegelijkertijd blijken die verhalen op zichzelf niet beeldend te zijn, maar te leiden tot het 'vormen' van 'beelden' door de leerlingen. Zie: *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (Enschede 2001) 20-23.
- 8 In publicaties van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek wordt deze lijn doorgetrokken. Beeldbronnen worden meer associatief gebruikt en het verhalen vertellen wordt als panacee gepresenteerd voor motivatie- en leerproblemen bij leerlingen tot 15 jaar, met een nogal willekeurig beroep op de theorie van Kieran Egan (over de menselijke cognitieve ontwikkeling van zuigeling tot volwassene). Vgl. de special 'Geschiedenis in beweging', *Didaktief* nr. 9 (november 2005).
- 9 James V. Wertsch, 'Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history' in: Peter Stearns, Peter Seixas en Sam Wineburg, *Knowing, teaching & learning history. National and international perspectives* (New York en London 2000) 38-50.

De Clio's bij dit artikel: een Clio uit het Classicisme, Clio door Pierre Magnard (1689) en een moderne Clio van Bureau Helicon Pictures (New York 2005).

Inlevingsopdrachten zijn een krachtig middel om leerlingen in het verleden te laten duiken. Ze moeten doen alsof ze een historische persoon zijn of in een bepaalde tijd leven. Vaak is een klein beroep op de fantasie van de docent en van de klas voldoende om het verleden te laten leven en beleven. Tessa de Leur vertelde in een eerder nummer over haar ervaringen met tekenopdrachten. In dit artikel beschrijft ze een ander soort inlevingsopdracht. Ze speelt met haar leerlingen de loopgravenoorlog na.

TESSA DE LEUR

Oorlog in de klas!

De Eerste Wereldoorlog naspelen

In een derde klas was ik bezig met de Eerste Wereldoorlog. Mijn leerlingen waren van mening dat alleen de Tweede Wereldoorlog belangrijk was en zij vonden dit onderwerp eigenlijk tijdverspilling. Ik probeerde zo beeldend mogelijk te vertellen over de loopgraven. 'Waarom duurde het allemaal zo lang?', vroeg Rick. 'Je zet toch een paar commando's in met sluipschutters en dan is het over?' Op dat moment realiseerde ik me dat mijn verhaal helemaal niet was overgekomen.

'Jongens, we gaan het anders doen! Ik weet niet of het kan, maar als jullie meewerken gaan we proberen een loopgravengevecht na te spelen.' Dit was improvisatie, want het idee om de loopgraven na te spelen kreeg ik pas bij de vraag van Rick, en over de uitvoering had ik dus niet nagedacht. Gelukkig was deze derde klas bijzonder welwillend en zo ontstond een les die inmiddels veel beter is uitgewerkt en die ik al vier jaar geef.

Het doel van de les is leerlingen een concreet beeld te geven van de Eerste Wereldoorlog, doordat ze zich inleven in een soldaat in de loopgraven. Natuurlijk zijn films en foto's realistischer en meer historisch verantwoord, en kan een goede verteller de sfeer ook weergeven. Maar het bleek heel goed te werken om leerlingen de situatie aan den lijve te laten ondervinden.

Natuurlijk blijft dit een schematische weergave van een historische situatie. Het is belangrijk de leerlingen hiervan bewust te maken. Dit 'spel' moet worden aangevuld met een achtergrondverhaal en met origineel beeldmateriaal. De les kan wel een krachtige basis vormen, en bovendien is het een les die leerlingen niet snel vergeten!

Vooraf

Enige voorkennis over de Eerste Wereldoorlog is vereist. Leerlingen moeten ten minste weten welke partijen tegen elkaar vochten en waar het front ongeveer lag. Het woord 'loopgraaf' moet bekend zijn. De meeste leerlingen hebben wel gedachten bij het woord oorlog. Maar het beeld dat ze hebben wordt vooral bepaald door wat ze op tv zien. Tanks in de straten van Bagdad, vliegdekschepen in de



Duitse soldaten vertrekken vol vertrouwen naar het front.

Golf en F-16's met radarapparatuur. Bij het begin van de les vraag ik de leerlingen naar deze beelden. Vervolgens vertel ik dat we het over een ander soort oorlog gaan hebben. Ik laat de bekende foto zien van Duitse soldaten die blij en opgetogen vertrekken naar het front. Veel van deze soldaten zijn nauwelijks ouder dan de leerlingen. Ik vraag ze waarom de soldaten zo vrolijk vertrekken. De antwoorden zijn meestal goed: 'Ze willen vechten voor het vaderland, ze denken dat ze gaan winnen, ze denken dat het niet lang zal duren'.

TESSA DE LEUR IS DOCENT
GESCHIEDENIS OP HET SINT-
NICOLAAS LYCEUM IN AMSTERDAM.



Op de foto's: klas A3B.

Ik vertel dat de soldaten zich geen voorstelling konden maken van een oorlog met moderne wapens.

De werkvorm die nu volgt, staat of valt met een goede aansturing. Als docent moet je bereid zijn de regie strak en enthousiast in handen te nemen.

Organisatie

Mijn leerlingen zitten in de traditionele opstelling in de klas. Ik vraag de leerlingen van de tweede en de vijfde rij hun tafels naar het midden te schuiven. Zo ontstaat een rij van steeds een tafeltje achter elkaar, dan een blok van vier tafels, dan weer een rij van een. Het middelste blok is het niemandsland. Alle leerlingen krijgen een proefwerkblaadje, met de opdracht er een prop van te maken en die prop in de hand te houden (de laatste instructie moet er nadrukkelijk bij ...). Dit veroorzaakt wat verwarring, hoewel er altijd wel een slimmerik is die ineens de bedoeling begrijpt.

De volgende stap is het maken van partijen. Wijs een derde van de klas aan: zij zijn de Centralen. De rest van de klas (tweederde dus) speelt de Geallieerden. Met deze verhouding is het gewenste eindresultaat vrijwel gegarandeerd.

Wanneer de klas netjes in tweeën wordt gedeeld, zouden de Centralen nog wel eens kunnen winnen en dat is natuurlijk niet de bedoeling.

Dirigeer de partijen elk een loopgraaf in (de ruimte tussen de rijen tafels en het niemandsland in het midden). Afhankelijk van het lokaal en de groep wordt er misschien geprotesteerd tegen de vieze vloer, maar dan is het zaak om als docent even de strenge generaal te spelen (tenzij ze gelijk hebben en het echt niet kan).

De leerlingen zitten nu op de grond, onder het niveau van de tafeltjes. Reageer zodra er eentje zijn hoofd boven de tafeltjes uitsteekt meteen met: 'Kijk uit, als je wordt beschoten ben je zo een makkelijk doelwit'.

Uitvoering

Schets de situatie. 'Stel je voor het is nat en blubberig. Je hebt geen vers drinkwater, en je wilt graag wat warm eten maar dat is er niet. Je voelt iets kriebelen. Kijk, een rat knabbelt aan je voeten. Je bent bang. Je tegenstanders zitten ook in een loopgraaf en je kunt ze niet zien. In de verte hoor je kogels fluiten. Zouden ze hierheen komen? Je hoort je vriend jammeren die bij de vorige aanval zijn hand heeft verloren.

Je hebt het koud, en je buurman heeft luizen.'

Deze achtergrondinformatie is cruciaal voor het slagen van de les. Het is immers de bedoeling dat de leerlingen zich gaan voorstellen hoe het geweest is in de loopgraven. Een aantal (plastische) details helpt enorm om je in te leven in een soldaat.

Leg nu pas uit wat de bedoeling is. 'Je moet proberen de vijand uit zijn loopgraaf te verdrijven. Straks, na een teken van de generaal, mag iedereen zijn kogel afvuren naar de overkant. Als je geraakt bent, ben je dood, en als je dood bent kan je niet meer schieten. Propjes van iemand anders oprapen om nog eens te gooien is verboden. Iedereen schiet dus één keer.'

Geef het teken.

Meestal gaan de leerlingen nu heel voorzichtig te werk. Een dappere leerling probeert te gaan staan om goed zicht te hebben en wordt meteen door de tegenpartij geraakt. De rest leert hiervan en probeert zich snel op te richten, te mikken en weer achter de tafels te schuilen. Zo vliegen er een tijdje propjes heen en weer. Als het nodig is, kan de generaal zijn troepen aanmoedigen ('stelletje lafaards, je moet risico nemen, zo winnen we nooit').

Mogelijke variaties

Er zijn vele varianten mogelijk op dit basisspel. Je kunt als docent vrij eenvoudig vliegtuig spelen. Neem zelf ook een paar propjes en ga op een tafel staan. Bekogel beide loopgraven. Vertel bij de nabespreking dat de bombardementen vaak mis gingen vanwege het gebrek aan zicht en radarapparatuur. Reken bij deze variant wel op een regen aan propjes terug. (Toen ik dit voor het eerst deed, ving een collega me op in de pauze om me te troosten. Ze was langs mijn lokaal gelopen en had door het raam gezien dat de kinderen me bekogelden met propjes. Of het wel goed met me ging?)

Een andere variant is om twee leerlingen generaal te laten spelen om hun leger aan te moedigen. En, wat bewerkelijker maar wel leuk, een thuisfront is ook mogelijk. Een groepje leerlingen (meisjes) wordt op de gang gezet, eventueel na ze eerst te laten 'trouwen'. Ze krijgen niet te horen wat de rest van de klas gaat doen. Regelmatig wordt er een doodsbericht naar buiten gestuurd. Het is de bedoeling dat deze leerlingen bij de nabespreking aangeven dat het frustrerend was om niet te weten wat er precies gebeurt, terwijl er wel steeds meer 'geliefden' sneuvelen.

Uiteraard kan het lokaal wat meer op een oorlogssituatie lijken door het te verduisteren, of herrie (op geluidsband) af te spelen. Oorlogsgeluiden zijn te vinden op <http://www.worldwar1.com/media.htm>

Als de propjesregen staakt, legt de generaal het spel stil. Tijd om de doden te tellen. De geallieerden zullen meer overlevenden hebben dan de Centralen, dat is gegarandeerd door de hoeveelheid leerlingen in elke loopgraaf.

Voer nu het gesprek over het verloop van de Eerste Wereldoorlog. Hoeveel doden heeft het veroveren van vier tafels niemandsland gekost? Zijn jullie in staat geweest de vijand uit zijn loopgraaf te verdrijven? Zijn de tafels wel veroverd? Waarom zou de oorlog zo lang hebben geduurd? Misschien vraagt een leerling naar gifgas, tanks, prikkeldraad, vliegtuigen. Vertel zo veel of zo weinig als je wilt. Laat de klas zelf tot de conclusie komen



dat het aantal beschikbare manschappen bij het winnen van de Eerste Wereldoorlog een belangrijke rol heeft gespeeld.

Evaluatie

Vraag de klas weer terug te keren naar het hier en nu. De meeste leerlingen zijn blij weer op een stoel te zitten. Om de wat baldadige sfeer te doorbreken die snel ontstaat aan het eind van het propjesgooien, is het belangrijk om de les af te sluiten met een kleine evaluatie. Het was immers niet alleen een spelletje, maar ook een leermoment. Leerlingen blijken heel goed in staat deze omslag te maken en te benoemen wat ze nu eigenlijk precies hebben gedaan. Ik geef de leerlingen een los blaadje papier. Mijn standaardvragen zijn de drie volgende: Wat heb ik gedaan? Wat heb ik geleerd? Wat vond ik ervan? Andere reflectievragen zijn ook mogelijk, bijvoorbeeld de vraag waar ze na deze ervaring meer over zouden willen weten. De leerlingen krijgen tien minuten om de vragen in stilte, voor zichzelf en op papier te beantwoorden. De antwoorden leveren ze in. Ik beoordeel deze verslagjes niet, maar gebruik ze als uitgangspunt voor de volgende les.

Het is opvallend dat de evaluaties van de meeste leerlingen nauwelijks verschillen. Natuurlijk schrijven sommigen dat ze het niet leuk vonden om op de grond te zitten, of dat ze het flauw vonden dat ze niet meer mochten gooien als ze geraakt waren. De meeste leerlingen vinden dat ze zo beter leren dan uit het boek en veel van hen voegen eraan toe: 'Leuk, weer eens wat anders'. Bijna iedereen schrijft op dat ze nu beter snappen hoe het ging

in de Eerste Wereldoorlog, of dat ze er nooit bij hadden nagedacht hoe het is om echt te moeten vechten.

Uiteindelijk komt het er op neer dat hun abstracte idee van oorlog een concretere invulling heeft gekregen. Ook hebben de leerlingen gezien dat hun beeld van oorlog niet overeenkomt met de gang van zaken in de loopgraven. Ze hebben daarmee ook geleerd dat de manier waarop oorlog wordt gevoerd tijdsafhankelijk is.

Als mooi en compleet voorbeeld citeer ik Sanne.

'Wat heb ik gedaan? We hebben een stukje van 1WO nagedaan: we moesten in een loopgraaf gaan zitten en onze kogels (papierpropjes) afvuren op onze tegenstander die in de andere loopgraaf zat.

Wat heb ik geleerd? Ik had er nooit echt bij nagedacht hoe dat te werk ging, zo een oorlog, maar nu heb ik daar wel een idee over.

Wat vond ik ervan? Ik vond het wel leuk om te doen en grappig, maar ik denk wel dat het in het echt niet grappig was!'

Slot

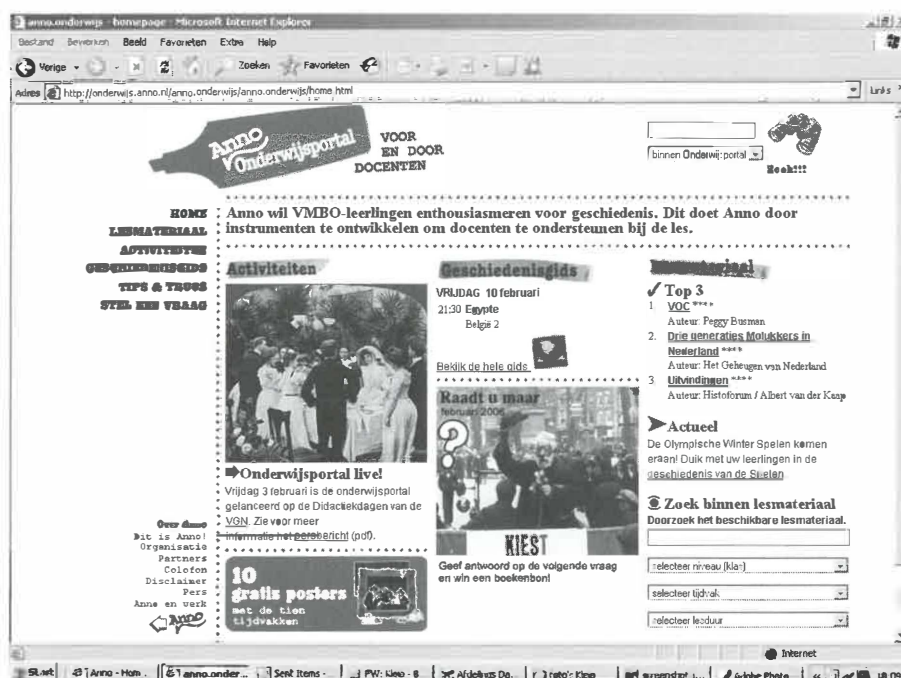
Het is vast niet in alle klassen mogelijk om min of meer gediciplineerd 'oorlogje' te spelen en daar ook nog learendement uit te halen. Mijn ervaring is dat in de derde klassen (havo/vwo) van mijn school in Amsterdam weinig problemen ontstaan, zolang de leerlingen duidelijk weten wat er van ze verwacht wordt. Ik ben zeer benieuwd naar ervaringen van anderen die deze les willen uitvoeren. Suggesties en aanvullingen zijn van harte welkom!

tessadeleur@yahoo.com

Tijdens de Geschiedenisdidactiekdagen in Vught is onderwijs.anno.nl gelanceerd, een nieuwe webportal met lesmateriaal voor vmbo-docenten Geschiedenis en Mens & Maatschappij. Het is een site voor en door docenten, met een berg aan informatie, tips en trucs. Ook andere Anno-producten, zoals een spookhuis, krant in de klas en een prijsvraag kunnen docenten inzetten om leerlingen plezier in en kennis over geschiedenis bij te brengen. Annemarie van Eekeren en Emma Los van Anno geven informatie over de onderwijsprojecten.

Maak kennis met

ANNO



De homepage van onderwijs.anno.nl

Ontmoetingsplek op internet

De portal onderwijs.anno.nl ontstaat bestaand lesmateriaal op het internet zo gericht mogelijk. Het materiaal is onder andere afkomstig van Histoforum en docentenwebsites. De docent die (digitaal) lesmateriaal zoekt over bijvoorbeeld grotschilderingen, vikingen of de verzuiling kan dit gratis en direct opvragen en downloaden. De site biedt de mogelijkheid het materiaal te selecteren op basis van niveau, lesduur en tijdvakken. Van alle lessen wordt een uitgebreide beschrijving gegeven.

Wie zelf interessante projecten of links kent, kan deze toevoegen aan het bestaande aanbod. Gebruikers kunnen daar weer hun oordeel over geven, zodat geïnteresseerde collega's direct weten hoe het met de kwaliteit van het aangeboden materiaal staat.

Momenteel scoort bijvoorbeeld het project 'Molukkers in Nederland' op geheugenvannederland.nl heel goed met vier sterren, evenals het voc-project op digtalejuf.nl.

Maar er is meer: onder 'Tips en trucs' bevindt zich een weblog waar docenten goede ideeën en vondsten kunnen delen, die de lessen leuker en interessanter maken. Er is een link te vinden naar een pagina vol ezelsbruggetjes over geschiedenis: met de WURM van Montesquieu leren de leerlingen de driedeling in de Wetgevende, Uitvoerende en Rechtsprekende Macht te onthouden. Een andere link laat een informatieve en gebruikersvriendelijke tijdlijn zien, een verrassend complete poging om de hele wereldgeschiedenis te omvatten. En hoe analyseer je op de juiste manier een spotprent en kom je er snel achter of leerlingen plagiaat plegen? Via 'Tips en trucs' is het allemaal te vinden op het net. Er staan nu enkele tientallen aanraders, maar het is de bedoeling dat er nog veel meer bij gaan komen.

Verder toont onderwijs.anno.nl een dagelijkse geschiedenisgids met televisie- en radioprogramma's en internetbronnen die interessant zijn voor docenten. Er is ook elke maand weer een nieuwe prijsvraag voor docenten, waarmee boekenbonnen zijn te winnen.

ANNO

In maart 2003 is Anno opgericht door zeven instellingen: De Koninklijke Bibliotheek, het Nationaal Archief, het Centraal Bureau voor Genealogie, het Letterkundig Museum, het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid, het Rijksbureau voor Kunsthistorische Documentatie en het Rijksmuseum.

Anno wil het historisch besef onder brede groepen in de samenleving bevorderen. Anno richt zich primair op moeilijk bereikbare doelgroepen, mensen die minder verdieping zoeken in het nieuws en zelden een museum of archief bezoeken.

Mensen worden op onverwachte plekken verrast met historische activiteiten door Anno.

Door de maatschappelijke actualiteit en persoonlijke invalshoek is geschiedenis interessant en vaak ook 'leuk'.

Op landelijk niveau ontwikkelt Anno media-activiteiten met een groot bereik, bijvoorbeeld in de Spits. Sterk op beleving gericht zijn de satellietactiviteiten zoals ENG, Anno's Spookhuis van de Angst.

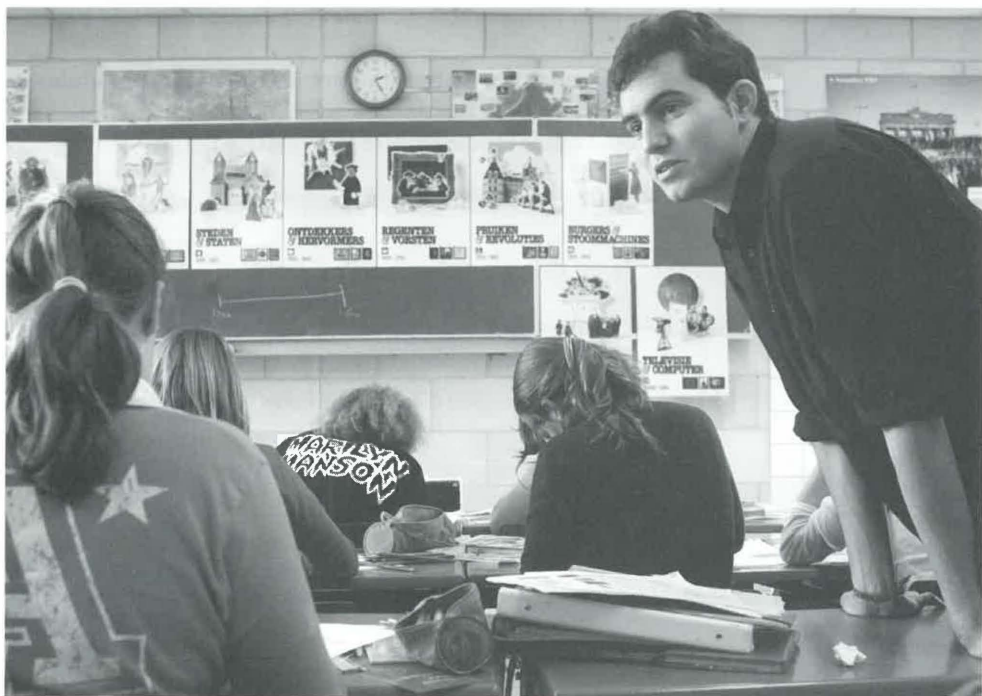
Naast de vele bestaande activiteiten ontwikkelt Anno plannen om een groot centrum te ontwikkelen. Bezoekers zullen hier in de toekomst geschiedenis kunnen beleven op een manier die meer doet denken aan de Efteling dan aan een traditioneel museum.

www.anno.nl

Ten slotte geeft de site informatie over de andere Anno-onderwijsprojecten, zoals de Tijdvakkenposters, de mobiele tentoonstelling ENG, en Sp!ts in de klas. Via de vraagbaak op de site kan hierover ook direct contact worden opgenomen met de onderwijsafdeling. En: ook als het gebruik van de portal vragen oproept, kunnen deze aan Anno worden gesteld.

Uitwisselen van materiaal

Anno bestaat sinds 2004 en streeft ernaar geschiedenis voor een zo breed mogelijk publiek toegankelijk te maken. In oktober 2005 zijn we gestart met activiteiten die speciaal voor het onderwijs bestemd zijn.



Docent Sebastiaan Duivenvoorde aan het werk met de tijdvakkenposters in de klas.

Om mensen te interesseren voor geschiedenis kun je immers het beste beginnen bij de bron: kinderen. Hierbij kiest Anno voor het vmbo, omdat zich daar over het algemeen de leerlingen bevinden die het minst in aanraking komen met geschiedenis. Uit een verkenning, die in 2004 werd uitgevoerd, bleek bovendien dat vooral daar veel behoefte is aan enthousiasmerende activiteiten en middelen.

Wij willen vmbo-docenten instrumenten bieden waarmee zij de interesse van hun leerlingen voor geschiedenis kunnen wekken en vergroten. We maken daarbij zoveel mogelijk gebruik van wensen, ideeën en projecten van docenten: het wiel hoeft niet opnieuw te worden uitgevonden.

Net als de nieuwe portal, heeft ook de jaarlijks terugkerende Stimuleringsprijs ten doel om bestaand lesmateriaal aan anderen ter beschikking te stellen. De Stimuleringsprijs is onlangs voor de eerste keer uitgereikt. (Zie de Kleiokrant, blz. 46) De prijswinnende projecten zullen, mooi vormgegeven, in april gepubliceerd worden op de onderwijsportal. Dit jaar ging het nog om de beste geschiedenisprojecten die al door docenten voor hun lessen waren ontwikkeld. Aan het begin van het komende schooljaar gaat de volgende ronde van start. De prijs zal dan gaan naar de meest bijzondere projecten waarbij de

leerlingen actief worden betrokken.

Ook de volgende Week van de Geschiedenis krijgt, voor het eerst, een onderwijsonderdeel. De week wordt in oktober 2006 voor de derde keer door Anno georganiseerd en is een jaarlijks terugkerend landelijk evenement waaraan vele musea, archieven en andere culturele instellingen deelnemen.

Rond de Week van de Geschiedenis zal er een speciale projectdag in de klas plaatsvinden rond het thema 'Geloof en bijgeloof'. Samen met een groep docenten wordt een programma ontwikkeld dat aansluit bij de wensen en behoeften van de geschiedenisleraren.

Tijdvakkenposters

Het eerste initiatief van Anno in het onderwijs was het project Tijdvakkenposters. Deze zijn in oktober 2005 naar alle scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland gestuurd. De posters zijn gebaseerd op de tien tijdvakken van de commissie-De Rooy en ontwikkeld in samenwerking met geschiedenisleraar Marijn Frederiks. Het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) en een aantal geschiedenisdocenten hebben ons van adviezen voorzien.

De vijftienhonderd pakketten zijn met enthousiasme ontvangen en docenten hebben er individueel nog zo'n vierhonderd nabesteld. Via de website kunnen er overigens nog altijd exemplaren verkregen worden.

De posters geven geen compleet overzicht van de (Nederlandse) geschiedenis, maar vangen één belangrijke gebeurtenis in een tijdvak in één bijzonder beeld, waarvan we hopen dat het de leerling prikkelt, doet nadenken en vragen laat stellen. Zo wordt het tijdvak 1600-1700, 'Regenten en vorsten', uitgebeeld met het schilderij *De staalmeesters* van Rembrandt. Eromheen liggen zakken vol geld. Ze symboliseren de toenemende welvaart in Holland in de Gouden Eeuw.

Het tijdvak vanaf 1950, met de titel 'Televisie en computer' wordt gekenmerkt door de Koude Oorlog: Reagan en Gorbatsjov staan symbool voor West en Oost en wedijveren, gezeten op een kernbom, in een race met elkaar. Een televisiecamera registreert de wedloop die niet te winnen valt; de wereld kijkt toe.

Sp!ts in de klas

Anno zoekt ook aansluiting bij andere initiatieven. Een voorbeeld is het proefproject 'Sp!ts in de klas'. Al geruime tijd verschijnt maandelijks bij het gratis ochtendblad een Anno Geschiedeniskrant, waarin een verband wordt gelegd tussen actuele gebeurtenissen en het verleden. We onderzoeken sinds januari of er ook onderwijstoepassingen mogelijk zijn. Tijdens de Geschiedenisdidactiekdagen hebben docenten in workshops meegedacht over mogelijk gebruik van de Sp!ts in de klas. Vorig jaar verschenen onder andere kranten over 25 jaar Beatrix, de 400-jarige betrekkingen tussen Nederland en Marokko en rond Sail. Dit jaar komt onder meer rond de gemeenteraadsverkiezingen op 7 maart een bijlage uit over de Nederlandse lokale politiek en identiteit.

Op tien scholen gebruiken docenten nu daadwerkelijk een aantal themakranten tijdens hun geschiedenislessen. Anno volgt de ontwikkelingen en analyseert vanuit de praktijkervaringen hoe de krant het beste tijdens de lessen kan worden ingezet: welke lesvormen zijn het meest geschikt, hoe zijn de ervaringen met het niveau van de artikelen, en wat zijn de reacties van de leerlingen? Als de krant een waardevolle aanvulling blijkt te zijn voor het geschiedenisonderwijs, zal hij vanaf september 2006 naar alle vmbo-scholen worden gestuurd en

zullen er lessuggesties en werkvormen zijn te vinden op onderwijs.anno.nl.

Griezen in een spookhuis

In 2006 heeft Anno nog een paar onderwijs-activiteiten in petto. Er is een educatieve module ontwikkeld bij de reizende presentatie over de geschiedenis van angsten. Dit spookhuis, *Anno's huis van de Angst*, laat de bezoeker ervaren dat de angst voor de ander (zoals heksen en vreemdelingen), voor rampen, ziektes en voor de toekomst van alle tijden is. Special effects, foto's, film- en geluidsmateriaal en lange lijsten met slachtoffers plaatsen die angsten in een historisch perspectief.

Het educatieve programma richt zich op de hoogste klassen van de basisschool en klas 1 en 2 van de onderbouw. Op elke locatie zijn er gratis rondleidingen georganiseerd. Vooral regionale en lokale angsten staan centraal, waardoor de geschiedenis nog dichterbij komt. In Assen bijvoorbeeld kreeg de tentoonstelling een typisch Drentse component: leerlingen zagen een film over de sage rond de reuzen Ellert en Brammert. Ook de witte wieven die over de hei spookten en de hunebedbouwers kwamen aan bod. Het educatieve programma werd hier opgezet in samenwerking met het Drents Archief. Tegen de dertig schoolklassen bezochten de tentoonstelling.

Van 3 maart tot 31 mei 2006 staat ENG op Hoog Catherijne in Utrecht, bij de ingang van Muziekcentrum Vredenburg. Daar komen de schoolklassen uit de provincie Utrecht meer te weten over al die angsten waar de Utrechtenaren ooit onder leden. De vrees voor hekserij bijvoorbeeld: in juni 1595 werd hier zelfs een heel gezin van verdacht. Het hof van Utrecht veroordeelde de vader tot de brandstapel. De zoon werd geëxecuteerd en moest toekijken hoe zijn zus en een andere vrouw verbrandden. Het materiaal over de Utrechtse angsten bij de tentoonstelling is verzorgd door het Utrechts Archief.

Wilt u meer weten?

Docenten die geïnteresseerd zijn in deelname aan de verschillende onderwijsactiviteiten of die meer informatie willen, kunnen hiervoor terecht op de portal onderwijs.anno.nl.

De Anno Geschiedeniskrant in 2006

De Anno Geschiedeniskrant verschijnt elke laatste donderdag van de maand in de Sp!ts. De Geschiedeniskrant bestaat de ene maand uit een enkele pagina, de andere maand uit een special van vier pagina's. Het thema geloof en bijgeloof is het jaar-thema van Anno. Dit thema komt in de Sp!ts op verschillende manieren aan bod.



26 jan	Rembrandt (één pagina)
23 feb	Gemeenteverkiezingen & gemeentelijke identiteit
30 mrt	Emigratie
27 april	Spelletjes en spelen (één pagina)
24 mei	Geloof & Bijgeloof (één pagina)
29 juni	Thema van het vakantieboek: Geloof & Bijgeloof
27 juli	Zomer/komkommertijd (één pagina)
31 aug	Grootouders & kleinkinderen
28 sept	Onbekend (één pagina)
26 okt	Geloof en bijgeloof
30 nov	Onbekend (één pagina)
14 dec	Strengere winters

De andere Anno-activiteiten staan op www.anno.nl; daar kan ook een gratis abonnement op de nieuwsbrief worden aangevraagd.

Voor specifieke vragen over Anno Onderwijs kunt u contact opnemen met: Annemarie van Eekeren, sectormanager onderwijs, 070-3154092, annemarie.vaneekeren@anno.nl, en Toos Kruithof, onderwijsmedewerker, 070-3046084, toos.kruithof@anno.nl.

Het postadres van Anno is Postbus 11641, 2502 AP Den Haag. Het bezoekadres: Bezuidenhoutseweg 2 te Den Haag.

Debatten over ‘canons’, niet alleen in Nederland, maar ook elders, hebben gewoonlijk de vorm van een culturele strijd (‘culture war’). Over de hoofden van geschiedenisleraren en leerlingen heen wordt geruzied over ‘wat iedereen zou moeten weten’. Eigenlijk gaan die debatten niet over onderwijs maar over het soort samenleving dat we zouden wensen en hoe we leerlingen daarop willen voorbereiden, over cultuur dus. Zo’n cultuurdebat leidt vermoedelijk niet tot oplossingen waar het onderwijs wat aan heeft. Het is vruchtbaarder het canondebat te benaderen als een didactisch probleem.

ARIE WILSCHUT

Een plattegrond van het verleden

Het canondebat in geschiedenisdidactisch perspectief

‘In welke verhouding dienen bij de keuze van stof te staan: kultuurgeschiedenis, politieke en economische geschiedenis? Welke plaats behoort aan het nationale, welke aan het internationale element te worden gegeven? Dient de meeste aandacht te worden gewijd aan grote persoonlijkheden, aan de massa van het volk of aan zakelijke ontwikkelingen? En vooral, hoe zal dat alles moeten worden behandeld, niet alleen vanuit het standpunt van den volwassene, maar wanneer rekening gehouden wordt met den aard van den eischen van den zich ontwikkelenden kinderlijken geest?’¹

Dit citaat uit een uitnodiging voor een conferentie van Nederlandse geschiedenisleraren in 1925 maakt duidelijk dat het canondebat zoals dat op het ogen-

blik plaatsvindt minder nieuw is dan menig een denkt. Reeds aan het begin van de twintigste eeuw werden veronderstelde vanzelfsprekendheden van het geschiedenisonderwijs blijkbaar nadrukkelijk ter discussie gesteld. Uit het citaat blijkt ook dat daarbij onderscheid werd gemaakt tussen twee belangrijke aspecten: het wat-aspect en het hoe-aspect: de twee sleutelvragen van de geschiedenisdidactiek. Het zijn deze twee zaken die ten grondslag liggen aan twee benaderingen van het canondebat: de culturele en de didactische.

Cultuur of didactiek?

Beide benaderingen zijn minder eenvoudig dan zou kunnen worden opgemaakt uit de simpele woordjes ‘wat’ en ‘hoe’. Het debat over inhoud is erg ideologisch en politiek. Het heeft te maken met levensbeschouwing, met visies op het heden en de toekomst en de soort mensen die we willen opvoeden om aan de samenleving deel te nemen

en deze vorm te geven. Niet voor niets wordt het debat vanuit deze invalshoek in de Verenigde Staten een ‘culture war’ genoemd.²

Op het eerste gezicht lijkt het alsof het ‘hoe’-perspectief volledig ondergeschikt is aan de ‘wat’-benadering. De didactiek moet tenslotte methoden aandragen die het mogelijk maken inhoudelijke doelen te bereiken die op grond van andere overwegingen geformuleerd zijn, zo zou men kunnen denken. Maar zo eenvoudig kunnen de zaken in het geschiedenisonderwijs niet worden gescheiden. In april 2005 verscheen in *Kleio* een artikel van Greetje de Vries onder de titel ‘Hoe Napoleon tijdens de Eerste Wereldoorlog Rusland binnenviel’.³ Zij maakte zich zorgen om didactische problemen. Het was haar opgevallen dat haar leerlingen geen flauw idee hadden van chronologie. Ze meende dat onderwijsvernieuwingen het haar onmogelijk maakten behoorlijk geschiedenisonderwijs te geven – onderwijs dat leerlingen leert te denken in termen van tijd.

ARIE WILSCHUT IS HOOFD VAN HET INSTITUUT VOOR GESCHIEDENIS-DIDACTIEK (IVGD) IN AMSTERDAM.

Dat is een didactisch probleem dat te maken heeft met methodes, maar natuurlijk ook met inhoud. Wat en hoe zijn bij didactiek niet zo gemakkelijk te scheiden.

Evenmin is zonder meer te stellen dat het culturele debat zomaar zou kunnen dicteren wat het onderwijs zou moeten doen. Didactische overwegingen van mogelijkheid en wenselijkheid spelen ook een grote rol, misschien een beslissende, zoals hierna zal blijken.



Ik geef eerst een korte indruk van wat culturele benaderingen van het canon-debat in de loop der tijd hebben opgeleverd.

Zo lang de context van de nationale staat en de daarbij passende nationale opvoeding tot vaderlander en staatsburger nog onomstreden waren, sprak de inhoud van het geschiedenisonderwijs nog min of meer vanzelf. Maar vanaf het moment dat de context van de natie staat minder vanzelfsprekend werd (zo ongeveer vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw) barstten de discussies los.

Een gemeenschappelijke noemer van de beweging die het oude en vanzelfsprekende beeld ter discussie stelde was die van *compleet maken, aanvullen, herstellen, verbeteren*.⁴ Vandaar geschiedenis van vrouwen naast die van mannen, van 'gewone mensen' naast die van grootheden, van niet-westerse invalshoeken naast westerse, van schandvlekken en dieptepunten naast hoogtepunten en successen.

Het zoeken naar een nieuwe balans voor een onderwijscurriculum was echter niet gemakkelijk. Ten eerste vanwege de hoge eisen die aan zo'n nieuw, completer en meer verantwoord beeld zouden worden gesteld. Er moest immers zo véél een plaats krijgen vanuit zoveel verschillende invalshoeken. Hoe kon je dat allemaal zo organiseren dat er nog iets begrijpelijks en overzichtelijks van te maken viel?

Ten tweede vanwege het politieke karakter van de ermee gepaard gaande discussies. Het streven naar herziening van het oude beeld werd immers mede ingegeven door een kritische houding ten opzichte van de ermee geassocieerde gevestigde maatschappelijke orde die gedomineerd werd door witte, westerse, hoog ontwikkelde mannen en hun cultuur.

Het politieke karakter van deze discussie raakt in verband met geschiedenisonderwijs een gevoelige snaar. Dat onderwijs mag immers, zo wordt vaak gesteld, in een democratische samenleving niet ideologisch indoctrineren of hersenspoelen. Door leken werd vaak verondersteld dat 'de geschiedenis' het slachtoffer werd van linkse maatschappijkritische propaganda. Daarbij werd dan over het hoofd gezien dat de traditionele geschiedenis óók niet neutraal was.

Examenthema's

De ontwikkelingen in Nederland weerspiegelen dit culturele debat. Zo is het opvoeren van een examenonderwerp 'vrouwengeschiedenis' in 1990 een duidelijk voorbeeld van de wens het geschiedbeeld meer in balans te brengen vanuit een gender-perspectief. Een ander voorbeeld is de recente discussie over de slavernijgeschiedenis als ten onrechte 'onderbelicht' in de Nederlandse geschiedenisboeken.

De keuze van de elf themavelden voor de examenprogramma's in de tweede fase (vastgesteld in 1995) is ook te zien als een streven naar meer balans in het geschiedbeeld. Zo schreven de samenstellers van dat programma: *'Recente inzichten en onderzoeksresultaten van verschillende historische subdisciplines zijn als invalshoek en/of inhoudelijk element op een zo evenwichtig mogelijke wijze verwerkt in de leerstofdoelstellingen. Naast de van oudsher bekende politiek-institutionele (vroeger: staatkun-*

*dige) geschiedenis zijn sinds het interbellum de economische en sociale geschiedenis in toenemende mate belangrijk geworden. In de laatste decennia hebben de mentaliteits- en vrouwengeschiedenis een vaste plaats in de wetenschappelijke geschiedbeoefening gekregen. Recentelijk wordt ook veel aandacht besteed aan de geschiedenis van migranten en etnische groepen.'*⁵

Het streven naar een 'evenwichtiger' curriculum moest wel leiden tot het kiezen voor thema's, omdat een samenhangend overzicht vanwege de grote omvang van het te behandelen terrein vrijwel onmogelijk was. De samenhang in het programma ging steeds meer ontbreken, zo niet voor leraren, dan toch wel voor leerlingen die werden geconfronteerd met diachronische thema's (Nederland en Indonesië), diepgaande detailstudies (Met de loep op Lancashire) of met onderwerpen die duidelijk mikten op aanvulling van 'onderbelichte terreinen' (Volksopvoeding in Nederland).

De kans dat dit cultuurdebat tot een voor iedereen bevredigende oplossing zal leiden is klein. Er is immers geen compleet uitgebalanceerde, evenwichtige, neutrale en iedereen tevreden stellende inhoud van geschiedenis te bedenken. Ook tegen een benadering vanuit het perspectief van wereldgeschiedenis, zoals onlangs nog in *Kleio* voorgesteld door Stuurman, bestaan soortgelijke bezwaren.⁶

Een keuze voor 'belangrijke thema's van de mensheid' is evenmin neutraal als iedere andere. Daarnaast heeft wereldgeschiedenis het bezwaar van grootschaligheid, die aanleiding geeft zaken op een relatief afstandelijke wijze en op hoog abstractieniveau te benaderen.

Onderwijskunde

Wat heeft de didactische benadering van het geschiedenisonderwijs in de loop der tijd opgeleverd? Ook daarvoor moeten we terug naar de jaren vijftig en zestig.

Hoewel in de tijd voor de Tweede Wereldoorlog discussies over didactische vernieuwingen in het geschiedenisonderwijs niet geheel hebben ontbroken, was er vanaf eind jaren vijftig pas echt sprake van professionalisering van onderwijskunde en vakdidactiek.⁷

Deze kregen toen ook steeds meer invloed in de praktijk van het onderwijs. Onderwijskunde begon zich te ontwikkelen als academische discipline. Onder invloed van publicaties als die van Benjamin Bloom c.s. richtte het debat zich aanvankelijk vooral op onderwijsdoelstellingen: hoe kan leerstof zodanig doelgericht worden geordend dat een leerbaar geheel ontstaat en leerlingen opklimmen tot een steeds hoger beheersingsniveau?⁸

De in 1958 opgerichte VGN wierp zich ook op dit doelstellingendebat, dat aanvankelijk meer ging over de vraag waarom onderwijsdoelstellingen überhaupt nodig waren dan over de inhoud van die doelstellingen.⁹ Zodra het voordeel van duidelijke onderwijsdoelen echter algemeen aanvaard was, ging het over de inhoud en de logische ordening. Al gauw werd toen duidelijk dat de traditionele aanpak van geschiedenisonderwijs zich eigenlijk alleen richtte op een lage categorie van onderwijsdoelen: memoriseren van kennis. Memoriseren was bovendien niet typisch historisch. Het was iets dat ook voorkwam bij andere vakken, bijvoorbeeld aardrijkskunde en biologie. Daardoor rees de vraag hoe historisch denken eigenlijk in elkaar zat en hoe een curriculum zo kon worden geordend, dat leerlingen er een steeds hoger niveau in zouden kunnen bereiken.

Mede onder invloed van denkbeelden van onderwijskundigen als Bruner werd gezocht naar de basisbegrippen en basisbeginselen van het vak, om die vervolgens in een zogenaamd 'spiraal curriculum' te kunnen opnemen.¹⁰ Het was niet zo verbazingwekkend dat men de basisbeginselen en -begrippen van geschiedenis vooral probeerde te vinden bij de academische geschiedbeoefening. Daar werd immers geschiedenis *bedreven*, niet alleen maar *geleerd*. Zo kwamen uit de bus: bron, feit, objectiviteit, causaliteit, verandering en continuïteit, waarden en interpretaties. Bij het toepassen hiervan konden leerlingen uitstijgen boven het niveau van memoriseren. Dezelfde begrippen konden steeds opnieuw worden toegepast, waardoor het beheersingsniveau van leerlingen zou toenemen. Chronologie en het denken in termen van tijd ontbraken bij deze basisbegrippen. Ze waren immers niet geformuleerd

vanuit de vraag hoe *leerlingen konden leren historisch te denken*. Hoe leerlingen een hoger niveau konden bereiken in het denken in tijd, bleef daarom vrijwel buiten beschouwing. Er werd vooral bekeken hoe leerlingen zelf onderzoek konden doen: informatie uit bronnen verwerken en daaruit een beeld destilleren.

Betrouwbaarheid en bruikbaarheid toetsen, feiten vaststellen, argumenteren: dit alles werd verheven tot de kern van historisch denken. Niet alleen werd 'tijd' als het belangrijkste element van geschiedenis daarbij nogal veronachtzaamd, het ging ook voor een belangrijk deel om vaardigheden die eigenlijk bij ieder informatie verwerkend vak aan de orde zijn; bronnen bestuderen is niet zo typisch historisch als vaak verondersteld wordt.

Britse voorbeelden

Door de concentratie op basisbegrippen en -beginselen van geschiedenis werd de keuze van inhoud steeds vaker als irrelevant bestempeld. Het ging immers niet meer om het leren van bepaalde feiten, maar om het leren van een 'historische' denkwijze. Een bekend voorbeeld van deze benadering is het Britse *Schools (Council) History Project* en de daaruit voortvloeiende formulering van de Britse exameneisen (*General Certificate of Secondary Education*, 1985). Hierbij werd afgezien van het aanduiden van ieder inhoudelijk criterium. Het s(c)HP adviseerde een examen bestaande uit 'a study in development' (een diachronisch thema - als voorbeeld werd gekozen voor de geschiedenis van de geneeskunst), 'a study in depth' (een detailkwestie uitgediept met veel primair bronnenmateriaal), 'a modern world study' (met als doel leerlingen het belang van geschiedenis voor hun wereld te doen inzien), en een onderwerp 'history around us' (lokale geschiedenis, om het verband van geschiedenis met de dagelijkse omgeving aan te geven). De GCSE-criteria concentreerden zich uitsluitend op historische denkwijzen: het gebruik van feitenkennis om een geordend beeld te scheppen, gebruik van begrippen oorzaak/gevolg, continuïteit/verandering en overeenkomst/verschil, het tonen van empathie en vaardigheden voor het omgaan met bronnen.

De keuze van inhoudelijke thema's werd overgelaten aan lokale *examination boards*.

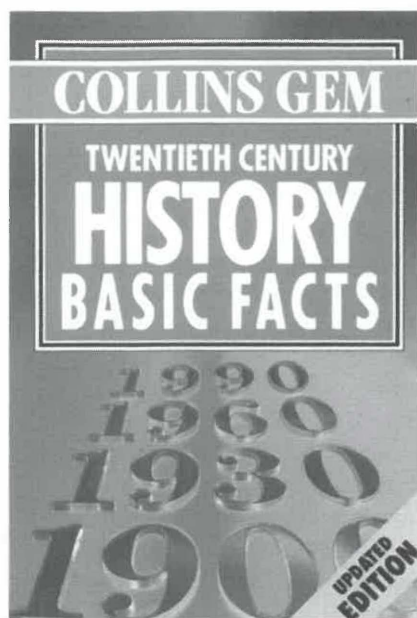
De accentuering van 'structuurbegrippen en vaardigheden' werd in Nederland voor het eerst geïntroduceerd door de methode *Sprekend Verleden* en later ook opgenomen in het vernieuwde (WIEG)-examen. De praktijk van werken met wisselende examenthema's was hiermee goed in overeenstemming te brengen, want volgens deze didactische redenering deed het er immers niet zoveel toe welke onderwerpen werden gekozen, zolang het historische denken ('de vaardigheden') maar juist werd toegepast.

Wisselende thema's zijn vanuit de culturele benadering eigenlijk juist niet goed verdedigbaar: immers, pas een reeks van thema's over een aantal jaren geeft een enigszins uitgebalanceerd geheel (maar dan alleen voor de leraren). Degenen die redeneren vanuit dit perspectief zal men dan ook steeds horen zeggen dat er ook nog een schoolexamen is, en dat pas alle thema's samen (van SE en CE) een gebalanceerd geheel opleveren voor een leerling.

Ironisch genoeg leidde de (didactische) veronachtzaming van het belang van inhoudelijke stofkeuze regelmatig ook tot handhaving van traditionele inhouden. Zo liet het 'nieuwe geschiedenisonderwijs' in Engeland vaak voorbeelden zien van ingewikkelde bronnenstudies rond onderwerpen als Willem de Veroveraar of de vrouwen van Hendrik VIII. Ook de methode *Sprekend Verleden* muntte uit door een traditioneel degelijk historisch overzicht, hoewel het daar eigenlijk niet om ging. Belangrijk waren immers de 'structuurbegrippen en vaardigheden' in de bronneneenheden

Geen chronologie, geen alternatieven

Zo leidden zowel wel de culturele benadering als de didactische tot steeds minder nadruk op een chronologisch raamwerk. De geschiedenisdidactiek heeft hier een vergissing gemaakt. Denken in tijd is namelijk het meest kenmerkende aspect van geschiedenis, waardoor het vak zich onderscheidt van andere vakken. Wie niet chronologisch kan denken, kan überhaupt geen



geschiedenis bedrijven. Ook in buitenlandse geschiedenisdidactieken dringt dat inzicht de laatste tijd door:

*'The concept of chronology has a central place in the development of a child's historical understanding. It is the distinctive marker of history, setting it apart from other disciplines based on the interpretation of evidence.'*¹¹

Dennis Shemilt, één van de drijvende krachten achter het Britse s(C)HP, heeft onlangs gewezen op een merkwaardig onbedoeld gevolg van het niet onderwijzen van chronologie:

*'Gedurende de afgelopen vijftientig jaar hebben Britse geschiedenisleraren - met enig succes - geprobeerd leerlingen te leren dat uitspraken over historische feiten gebaseerd moeten zijn op bewijsmateriaal; dat zulke uitspraken op z'n best 'het waarschijnlijkst' zijn en op z'n minst 'waarschijnlijker dan enige andere mogelijke uitspraak'; en dat bewijsmateriaal uit overblijfselen en archieven op de proef gesteld kan worden en op verschillende manieren kan worden geïnterpreteerd. Wat in Brittannië niet is geprobeerd is leerlingen te leren hoe ze met het verleden als geheel moeten omgaan. Als gevolg daarvan zijn maar weinig vijftienjarigen in staat een plattegrond van het verleden te ontwerpen. Nog minder kunnen er een samenhangend beeld van geven. En bijna niemand kan zich iets subtielers anders voorstellen dan één enkel verhaal dat het 'beste' is.'*¹²

Juist door het ontbreken van aandacht voor het totaaloverzicht van de geschiedenis zijn leerlingen zich die 'hele geschiedenis' gaan voorstellen als één

gesloten verhaal zonder alternatieven. Alleen op de kleinere schaal van één onderwerp of enkele gebeurtenissen werden alternatieve bronnen tegen elkaar afgewogen. Voor de 'hele' geschiedenis gold dat er eigenlijk geen bewuste voorstelling meer over bestond, zodat deze als vanzelf als een vaststaand geheel werd.

Wie geen totaalvoorstelling heeft, kan ook moeilijk nadenken over alternatieven.

Volgens Shemilt is het leren van een eerste samenhangend chronologisch narratief slechts een aanvangsniveau, waarop nog drie andere zouden kunnen volgen (niveau 1: *a chronologically ordered past*, niveau 2: *coherent historical narratives*, niveau 3: *multidimensional narratives* en niveau 4: *polythetic narrative frameworks*).

Vanaf het tweede niveau is sprake van alternatieven naast het aanvankelijk aangeleerde raamwerk. Maar zonder niveau 1 is het bereiken van de overige niveaus natuurlijk onmogelijk.

Het eerste, eenduidige raamwerk, moet dienen als een steiger voor (verschillende) bouwwerken, niet als een kooi waaruit niet kan worden ontsnapt.¹³

In mijn artikel naar aanleiding van het boekje *Leren en herinneren over het slavernijverleden* wees ik reeds op het belang van een open referentiekader als 'steiger' tegenover het gesloten bouwwerk van een canon.¹⁴

Kaart lezen in de tijd

Alles staat of valt echter met de aanwezigheid van het eerste niveau: *a chronologically ordered past*.

In tegenstelling tot wat vaak verondersteld wordt, is dat helemaal niet zo gemakkelijk. Het is geen vanzelfsprekend resultaat van het huidige geschiedenisonderwijs dat zo'n chronologisch referentiekader beheerst wordt. In tijd denken is moeilijk. Hoe moeilijk het is, wordt duidelijk als je je realiseert dat we eigenlijk niet eens over geschikte termen beschikken om ons tijdsbegrip mee uit te drukken. Vrijwel altijd nemen we onze toevlucht tot ruimtelijke metaforen om tijdsafstand (het woord 'afstand' is er al één) uit te drukken: de toekomst ligt 'voor ons', het verleden 'achter ons'. We geven de vierde dimensie (tijd) weer met voorstellingen ontleend aan de ruimtelijke dimensies. Ongeveer zoals

met de kunstgreep van het perspectief een driedimensionaal object of ruimte in een tweedimensionaal vlak wordt weergegeven.

Maar de vierde dimensie is aanzienlijk 'abstracter' dan de andere drie. Tenslotte zijn alle drie de ruimtelijke dimensies waarneembaar, zodat weergaven in een plat vlak kunnen worden vergeleken met waarnemingen 'in het echt'. Met weergaven van tijd in ruimtelijke metaforen is dat niet zo. Toch blijven we het doen, bij gebrek aan beter. We gebruiken tijdbalken om tijd zichtbaar te maken.

We hebben onbewust het idee dat 'lang geleden' ook 'ver weg' is, terwijl gebeurtenissen van honderden jaren 'terug' zich heel goed precies op de plaats kunnen hebben afgespeeld waar we ons bevinden. Dat is een vreemde gewaarwording. *'The Past is a Foreign Country. They do things differently there.'* Deze beroemde beginzinnen uit L.P. Hartley's roman *The Go-Between* (1953) suggereren ook al dat we ver moeten reizen naar een vreemd land om in het verleden aan te komen.¹⁵

Voortbordurend op de ruimtelijke metafoor voor het denken in tijd kan het idee ontstaan van een 'kaart' of 'plattegrond' van het verleden om het oriënteren in tijd te ondersteunen. Laten we de vergelijking tussen zo'n plattegrond van het verleden en een geografische kaart eens wat verder uitwerken.

Een geografische kaart goed kunnen lezen is een veeleisende vaardigheid. Toch gaat het daarbij om een tweedimensionale weergave van een ruimtelijke werkelijkheid. De kaart is tweedimensionaal, abstract en schematisch, en de werkelijkheid is concreet voorstelbaar en driedimensionaal.

De moeilijkheid is het zich correct voorstellen van de driedimensionale werkelijkheid met alleen die platte kaart in de hand. Maar uiteindelijk is 'controle' altijd nog mogelijk, door te gaan zien en beleven hoe een op een kaart bestudeerde ruimte er in het echt uitziet.

Het lezen van een kaart van een volledig onbekend gebied, zonder enige verwijzing naar bestaande ervaringen, is extra moeilijk. Een voorbeeld van zo'n situatie is die van een toerist, die per vliegtuig geland is in een volledig onbekende stad. Zo iemand heeft geen enkel oriëntatiepunt. Toeristenbureaus publiceren

dan ook kaarten waarmee de toerist geholpen wordt met gebouwen en bezienswaardigheden die als concrete objecten oprijzen uit het abstracte raamwerk van de straten op de kaart. Misschien herkennen de toeristen die 'landmarks' in het echt, wat hun de mogelijkheid zal geven zich erop te oriënteren.

Een 'kaart van het verleden' lezen doet een nog veel groter beroep op het oriëntatievermogen dan de weg vinden in een onbekende stad. Het gaat hier immers om de vierde dimensie. Zo lang daarbij geen doelbewuste didactische strategie wordt toegepast, is de kans klein dat de oriëntatie in de tijd lukt.

Net zoals bij de 'landmarks' op de toeristenkaart is het waarschijnlijk handig als leerlingen daarbij beschikken over concrete steunpunten: tijdvakken die ergens aan te herkennen zijn, door concrete naamgeving en daarmee samenhangende concrete voorstellingen. Zo komen we op een zwaarwegend argument voor het hanteren van een duidelijk chronologisch raamwerk – vermoedelijk het enige echt geldige argument. Concrete, vertrouwde oriënteringspunten zijn nodig om de weg te vinden in de tijd. En de weg vinden in de tijd is de eerste historische vaardigheid bij uitstek.

Deze vaardigheid moet geleerd worden.

Een didactisch deugdelijk raamwerk wordt in de eerste plaats op basis van overwegingen van leerbaarheid gemaakt, niet op grond van een cultureel debat. Dat is de redenering geweest achter de tien tijdvakken van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (commissie-De Rooy).

Uiteraard moet er wel een betrouwbare relatie zijn tussen de kaart en de 'werkelijkheid' die hij voorstelt, net als bij de toeristenkaart. Maar de toegankelijkheid wint het toch als criterium. Anders zouden die toeristen immers ook beter een wetenschappelijke, topografische kaart kunnen gebruiken.

De tijdvakken beogen dus een 'kaart' op te leveren met een opvallende en sprekende indeling en duidelijk aangegeven 'landmarks' die je niet gemakkelijk meer vergeet. Beschikt men eenmaal over zo'n raamwerk, dan kan het denken over alternatieven van hogere niveaus (zie Shemilt) beginnen.

Noten

- 1 Uitnodiging voor een conferentie van geschiedenisleraren, gehouden onder voorzitterschap van Ph. Kohnstamm te Amsterdam in 1925. *Paedagogische Studiën* jrg. 6 (1925), 249. Geciteerd door J.G. Toebes in 'Van leervak naar denk- en doevak', *Kleio* jrg. 1976, 202-248, citaat op 222.
- 2 G.B. Nash, C. Crabtree, R.E. Dunn, *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past* (New York: Vintage Books 2000 / 1e uitgave 1997). L. Symcox, *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms* (New York/Londen: Teachers College Press 2002). Ronald Evans, *The Social Studies Wars. What should we teach the children?* (Williston: Teachers College Press 2004).
- 3 G. de Vries, 'Waarom Napoleon tijdens de Eerste Wereldoorlog Rusland binnenviel. Hoe de ene onderwijsvernieuwing de andere om zeep dreigt te helpen' in *Kleio* 46 (2005) nr. 3, 30-32.
- 4 J. Torpey, 'The Pursuit of the Past: A Polemical Perspective', in: P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto: University of Toronto Press 2004) 240-255, spreekt op p. 241 over 'to make whole what has been smashed en route to the present'.
- 5 Stuurgroep Profiel Tweede Fase, *Advies examenprogramma's havo en vwo, geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde, maatschappijleer* (Den Haag 1995) 71. De elf themavelden in dit advies zijn: Levensonderhoud en sociale verhoudingen, Primaire samenlevingsverbanden en opvoeding, Politiek systeem en politieke cultuur in Nederland, Totalitaire systemen en staten, Staats- en natievorming, Internationale betrekkingen en oorlogvoering, 'Niet-westerse' samenlevingen, Contacten tussen westerse en 'niet-westerse' samenlevingen, Oude culturen en de westerse samenleving, Volkscultuur: vormgeving van het dagelijks leven, Religie en levensbeschouwing.
- 6 Siep Stuurman, 'De canon. Een wereld-historisch perspectief', in: *Kleio* 46 (2005) nr. 4, 36-40.
- 7 Zie het begincitaat, en publicaties als A.M. Kollewijn, *De Geschiedenis als leervak* (Amersfoort 1889), C. te Lintum, *Eenige opmerkingen over het middelbaar onderwijs in geschiedenis* (1903). A. de Vletter, *Over Geschiedenis-onderwijs, beginsel en methode* (Groningen 1919). In het Engelse taalgebied: M.W. Keatinge, *Studies in the Teaching of History* (London 1910). F.C. Happold, *The Approach to History* (London 1928).
- 8 B.S. Bloom c.s., *Taxonomy of Educational Objectives* (New York: McKay 1956).
- 9 Zie bijvoorbeeld: P.F.M. Fontaine, *Doelstellingen*. Deel 1 in de reeks *Historisch-Didactische Cahiers* (Groningen: Wolters-Noordhoff 1979).
- 10 J.S. Bruner, *The Process of Education* (Cambridge Mass.: Harvard University Press 1960). *Toward a Theory of Instruction* (Cambridge Mass.: Harvard University Press 1966).
- 11 W. Stow, T. Haydn, 'Issues in the teaching of chronology', in: J. Arthur, R. Phillips (eds.), *Issues in History Teaching* (London/New York: RoutledgeFalmer 2000), 83-97, citaat 85.
- 12 D. Shemilt, 'The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching', in: P.N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History* (New York/Londen: New York University Press 2000), 83-101. Citaat 85-86: 'Over the past twenty-five years, British teachers have sought, with some success, to teach pupils that statements of historical facts must be justified against evidence; that such statements are at best "more likely than not" and at worst "more likely than the alternative statements on offer"; and that evidence derived from relics and records may be challenged and variously interpreted. What has not been attempted in Britain is to teach pupils how to handle the past as whole. In consequence, few fifteen-year-olds are able to map the past; even fewer can offer a coherent narrative; and virtually none can conceive of anything more subtle than a single "best" narrative.'
- 13 Shemilt, 'Coin', 93.
- 14 Arie Wilschut, 'Het Nederlands slavernijverleden en het canonieke denken over geschiedenisonderwijs', in: *Kleio* 46 (2005) nr. 8, 34-38.
- 15 Door David Lowenthal gebruikt als titel voor zijn boek over de omgang van mensen met hun verleden en hun erfgoed. D. Lowenthal, *The Past is a Foreign Country* (Cambridge U.P. 1985).

'Je bent een klassenvijand en wordt gedeporteerd naar de Goelag-archipel. Ga vier plaatsen terug. (...) De doelen van het vijfjarenplan zijn gehaald. Als beloning mag je drie plaatsen vooruit. Het Rode Leger lijdt verliezen in de Grote Vaderlandse Oorlog tegen Duitsland. Kom op krachten en begin opnieuw.' Dit was te horen bij het spelen van het 'Red Russia-spel' door leerlingen uit 3 havo en 3vwo van De Goudse Waarden te Gouda. Het spel, door de leerlingen zelf gemaakt, was de afsluitende opdracht bij het hoofdstuk over het communisme in Rusland.

MARK HAGENAARS EN
PETER VAN ZOEST

'Red Russia'

Begrippenspel over het communisme



Tijdens het spelen van het spel konden de leerlingen laten zien of ze de stof onder de knie hadden en of ze spelregels hadden bedacht die aantoonden dat ze het hoofdstuk hadden begrepen.

Het was de eerste keer dat we in de derde klas een dergelijke opdracht hebben gegeven. We wilden de leerlingen met een activerende werkvorm de kennis die ze hadden opgedaan over het communisme toe laten passen in een allesomvattende opdracht. Voorgaande jaren hadden ze steeds kleine opdrachten over de stof gemaakt, vaak vragen uit het werkboek. Soms moest een onderzoekje worden verricht en werden de resultaten verwerkt in een verslag, maar echte toepassing van de behandelde stof, waarbij leerlingen konden aantonen die te hebben begrepen, kwam minder aan bod. Verder hadden we gemerkt dat de leerlingen moeilijk te motiveren waren bij een onderwerp als het communisme en dat de resultaten tegenvielen.

Deze werkvorm zou wat ons betreft dus moeten zorgen voor gemotiveerde leerlingen die zelf actief aan de slag gingen met het onderwerp.

MARK HAGENAARS EN PETER VAN ZOEST ZIJN DOCENT GESCHIEDENIS AAN CSG DE GOUDSE WAARDEN IN GOUDA.

Begrippen

1	Friedrich Engels
2	Karl Marx
3	Communistisch Manifest
4	Das Kapital
5	bolsjewieken
6	verdrag van Brest-Litovsk
7	Aprilthesen
8	voorhoedetheorie
9	Maartrevolutie
10	Kerenski
11	Oktoberrevolutie
12	Pantserkruiser Potemkin
13	Vladimir Ilijitsch Oeljanov
14	burgeroorlog
15	Nieuwe Economische Politiek
16	Jozef Stalin
17	collectivisatie
18	kolchozen
19	sovchozen
20	koelakken
21	eerste Vijfjarenplan
22	Grote Terreur
23	showprocessen
24	non-interventieverdrag
25	Operatie Barbarossa
26	Slag om Stalingrad
27	Grote Vaderlandse Oorlog
28	Conferentie van Teheran
29	Conferentie van Jalta
30	Conferentie van Potsdam
31	Duitsland in zones verdeeld
32	Blokkade van Berlijn
33	stichting DDR
34	Goelagarchipel
35	dood Stalin
36	Nikita Chroestsjov
37	destalinisatie
38	vreedzame coëxistentie
39	inval in Hongarije
40	U2-incident
41	Cuba-crisis
42	Praagse Lente
43	Brezjnev doctrine
44	inval in Afghanistan
45	Michael Gorbatsjov
46	glasnost
47	perestroika
48	Reykjavik
49	Boris Jeltsin
50	vrije markteconomie
51	roebelcrisis
52	Vladimir Poetin



De ideeën voor een speelbord werden steeds innovatiever en origineler.

De opgedane kennis over het communisme vormde de basis van het project. Tijdens het werken aan de opdracht zouden de leerlingen nog meer leren over het communisme en dit op een creatieve manier moeten verwerken. We wilden ook dat samenwerken en plannen een belangrijke rol zouden spelen in de opdracht. Met al deze voorwaarden en wensen is Peter van Zoest aan de slag gegaan. Na flink wat uren voorbereidend werk kwam 'Red Russia' uit de koker.

Googlen

Voor Red Russia planden we vier lessen in. Om aan het einde daarvan een geschiedenis spel te hebben, moesten de leerlingen een aantal stappen doorlopen. De eerste stap betrof het opzoeken van tweënvijftig begrippen, die de basis zouden vormen van het spel. De begrippen werden door de docent aangeleverd en waren dus voor iedereen gelijk. Er werd gewerkt in groepjes. Naast het leren opzoeken van informatie, moesten de leerlingen ook taken verdelen. Wie zoekt wat op?

De informatie zochten ze op in hun geschiedenisboek. In ons geval was dat *MeMo*. De begrippen die ze daar niet konden vinden, werden in de encyclopedie en op het internet gezocht. De gevonden informatie moest vervolgens in eigen woorden worden samengevat. Het was de bedoeling dat de begrippen met de bijbehorende informatie op de speelkaarten van het spel zouden worden gezet. Uniformiteit was dus

belangrijk, omdat het spel anders moeilijk te spelen zou zijn. Vandaar dat elke leerling de aanvullende opdracht kreeg de informatie van zijn of haar begrippen in dertig tot veertig woorden samen te vatten. Hiermee konden ze laten zien dat ze de opgezochte informatie begrepen hadden.

Met de opgezochte informatie moesten vervolgens speelkaarten worden gemaakt. Ook hieraan hadden we eisen gesteld. Zo moesten er jaartallen bij de gebeurtenissen en/of personen worden genoteerd en wilden we in eerste instantie dat de speelkaarten er hetzelfde uitzagen. Leerlingen kwamen echter al snel met eigen ideeën, die vaak veel origineler en leuker waren dan dat wij hadden bedacht.

Desondanks leverde het opzoeken van de gegevens nog de meeste problemen op. Het idee dat iedereen kan googlen, ging namelijk voor een (groot) aantal leerlingen niet op. Er werd verkeerde informatie van het internet gehaald of de informatie werd slecht in eigen woorden samengevat.

Samenwerking

Aangezien Red Russia een grote opdracht was, moest er goed worden samengewerkt. De verdeling van de begrippen kwam al even aan de orde, maar ook het uitwisselen van deze informatie moest in goed overleg worden gedaan. Alle begrippen moesten namelijk ook nog worden geleerd! Een van de uitgangspunten van Red Russia was namelijk dat de kennis van de begrippen getest zou worden tijdens het

spelen van het spel. Kennis delen was zodoende bittere noodzaak. Naast het feit dat leerlingen de omschrijvingen van de begrippen met elkaar uitwisselden, kreeg ook de docent van elke leerling zijn of haar begrippen. Hierdoor kon controle op het proces worden gehouden en konden foute omschrijvingen van leerlingen worden verbeterd.

Veel leerlingen kwamen er tijdens het werken achter dat sommigen er een hele andere werkwijze op nahielden dan zichzelf. Goede planners werden geconfronteerd met 'last minute'-werkers. Om de leerlingen enigszins te helpen werd vooraf bekend gemaakt wanneer wat af moest zijn. Duidelijk deadlines voor de leerlingen, maar ook voor de docenten! De grote opdracht werd zodoende in kleinere stukken verdeeld. Het was de bedoeling dat alles, van begin tot eindproduct binnen vier (geschiedenis)lessen zou worden gedaan. Huiswerk was er pas als deadlines niet in de les konden worden gehaald.

Creativiteit

Bij de voorbereiding van Red Russia hadden we natuurlijk wel bedacht dat leerlingen hun creativiteit zouden inzetten bij het maken van het spel. Naast het ontwerpen van de begrippenkaartjes moest er namelijk ook een speelbord worden gemaakt. De richtlijnen die we hiervoor hadden gegeven werden in de praktijk al snel overvleugeld door de geweldige creativiteit van de leerlingen. Naarmate de leerlingen langer bezig waren, werden de ideeën voor een speelbord steeds innovatiever en origineler. Er zijn zelfs speelborden gemaakt, waarin lampjes gingen branden als een speler op een bepaald vakje terecht kwam! Leerlingen werden duidelijk gemotiveerd door deze activerende werkvorm. Bovendien leverden ze ook nog eens hoge kwaliteit af.

Tijdgebrek

Een groot nadeel van het enthousiasme bij leerlingen (en docenten) was alleen dat de vier lessen die gepland waren, lang niet voldoende waren om het Red Russia-spel te maken en te spelen. Het opzoeken en verwerken van de begrippen nam erg veel tijd in beslag. Zeker ook, omdat de leerlingen in het begin moesten wennen aan de andere

Red Russia

SPELREGELS

- 1) Elke speler heeft een eigen pion;
- 2) Er wordt gespeeld volgens de wijzers van de klok;
- 3) Voorbeeld: een speler gooit een dobbelsteen en zet zijn pion op nummer 5. Zijn buurman haalt dan kaart nummer 5 uit de stapel en zegt bolsjewieken. Nu moet de speler de info over bolsjewieken opzeggen;
- 4) Degene die de kaart pakt, bepaalt of het antwoord goed is;
- 5) Bij een fout antwoord volgende beurt overslaan;
- 6) Het is de bedoeling om zo snel mogelijk uit te zijn;
- 7) Als twee spelers uit zijn, kan er opnieuw gespeeld worden;
- 8) Als je het nummer 6 gooit met de dobbelsteen, mag je nog een keer gooien.
- 9) Als je op hetzelfde sterretje komt te staan als iemand anders, moet jij terug naar de oude plek van diegene.
- 10) Staat er een punt achter het cijfer, kijk dan in de gebruiksaanwijzing voor de opdracht die erbij hoort;

3. : Een propagandist van het Marxisme komt aan de deur; geef de omschrijvingen van de begrippen 1 t/m 3. Voor elk fout antwoord sla je een beurt over.

Het lot ligt in jouw handen...

11. : Je staat op de zwarte lijst van Stalin. Ren voor je leven naar sterretje 17 nadat je de goede omschrijving van het begrip hebt gegeven. Heb je het antwoord fout? Ga dan terug naar sterretje 5.

35. : Stalin is dood! Sla een beurt over om het te vieren als je de goede omschrijving van het begrip hebt gegeven. Anders sla je twee beurten over.

manier van werken. De betekenis van deadlines, ook al waren deze nog zo uitgelegd, drong pas langzaam door. Sommige leerlingen raakten hierdoor lichtelijk in paniek en wilden meer tijd. Dat is bij enkele klassen ook toegestaan, bij andere klassen is vastgehouden aan het van tevoren vastgestelde aantal lessen. Het strakke tijdschema is dan ook een punt waar volgend jaar rekening mee moet worden gehouden. Het is zeer waarschijnlijk dat we het aantal lessen zullen verruimen.

Vakoverstijgend project

Het was de bedoeling dat Red Russia een groot vakoverstijgend project zou worden. Ruim van tevoren werd dan ook contact gezocht met de secties Nederlands, Engels, Frans, Duits en Beeldende Vorming. Zij konden vanuit hun vakgebied aanvullende opdrachten inbrengen. Zo werd aan de sectie

Nederlands gevraagd om de leerlingen te helpen met het schrijven van de spelregels. In de lessen van de moderne vreemde talen konden deze dan vertaald worden.

Verder waren er diverse andere mogelijkheden voor schrijfp opdrachten. De leerlingen konden bijvoorbeeld een flyer maken voor pr-activiteiten rond het spel en een e-mail met informatie erover schrijven naar een Engelse pen-vriend(in). Bij het vak Beeldende Vorming werd ten slotte de speldoos gemaakt. Hierin kon het spel opgeborgen worden.

In de praktijk bleek echter dat, hoewel er medewerking werd toegezegd vanuit de secties, de neuzen niet altijd dezelfde kant opstonden en dat Red Russia met name een geschiedenisproject is geworden. Een betere afstemming met de secties in de toekomst is dan ook noodzakelijk.



Leerlingen werden gemotiveerd door de activerende werkvorm. Daarbij leverden ze ook hoge kwaliteit af.

Afwisseling

Uit het nabespreken van de opdracht met de leerlingen kwam vaak naar voren dat ze deze afwisseling op het normale werk erg hebben gewaardeerd. Ook het feit dat ze zelf moesten regelen en plannen vonden veel leerlingen een uitdaging. Hadden sommige leerlingen vooraf nog hun bedenkingen, achteraf gaven ze vaak toe dat de opdracht leuker was dan ze gedacht hadden.

Het grootste deel heeft Red Russia echt leuk gevonden en er ook hard aan gewerkt, maar een aantal leerlingen wilde liever 'gewoon' les. Voor hen betekent dit klassikale uitleg en het maken van vragen. Allerlei 'toeters en bellen', zoals zij 'Red Russia' noemden, konden ze missen als kiespijn.

Maar of leerlingen nu enthousiast waren of de opdracht minder waardeerden, de relatief korte tijd die ze eraan konden werken, werd als een groot nadeel gevoeld. Zeker omdat ze de opdracht zo goed mogelijk wilden uitvoeren, zorgde het gevoel van tijdsdruk bij sommigen voor wat stress.

Beoordeling

Het meedoen met Red Russia was niet zomaar een opdracht. Het verving het proefwerk over de stof, omdat ze met het spel lieten zien of het

onderwerp 'communisme in Rusland' begrepen was.

De beoordeling, die van tevoren aan de leerlingen duidelijk was gemaakt, omvatte verschillende categorieën, waarop punten konden worden gescoord. Zo vormden de begrippenkaartjes een categorie. Was de tekst in orde, bleek dat het begrip echt verwerkt was en hoe zagen de kaartjes eruit?

Een tweede beoordelingscategorie was het speelbord. Was het origineel en hoe was het uitgevoerd?

Het spel spelen was een derde categorie. Tijdens het spelen van het spel konden de leerlingen laten zien of ze de stof onder de knie hadden en of ze ook spelregels hadden bedacht die aantoonde dat ze het hoofdstuk hadden begrepen. Aangezien we bij dit onderdeel door de klas liepen, zijn de begrippen ook nog extra getoetst in een korte schriftelijke 'Red Russia-begrippentoets'. Hierbij werden de begrippen letterlijk teruggenvraagd en moesten verbanden tussen begrippen worden gelegd.

Alle deeltijfers leverden ten slotte het totaalcijfer op, wat even zwaar meetelde voor het rapport als een proefwerkcijfer.

Conclusie

Red Russia wordt door ons achteraf gezien als een groot succes. Volgend jaar zullen we er dan ook zeker mee doorgaan. Eens temeer is gebleken



Een speelkaart.

dat leerlingen behoorlijk wat in hun mars hebben als ze worden uitgedaagd. Leuk was het ook om bij het vervolghoofdstuk over de Tweede Wereldoorlog te merken dat begrippen die in 'Red Russia' aan de orde waren gekomen, nu beter begrepen werden. De opdracht was dus duidelijk blijven 'hangen'. Wel zijn vier lessen van vijftig minuten onvoldoende gebleken om alles goed en rustig uit te kunnen voeren. We willen dan ook meer tijd hiervoor inruimen en dit wellicht als een project in de activiteitenweek op onze school laten inroosteren, waarbij ook andere vakken sneller en doelmatiger kunnen worden ingezet. ■

Loek Janssen is internationaal vertegenwoordiger van de VGN. Hij onderhoudt de contacten met leraren geschiedenis in heel Europa. Didactische tips van die collega's probeert hij om te zetten naar de Nederlandse praktijk.

LOEK JANSSEN

Een Balkan aan de Maas?

b. De Balkancrises in 1908, 1912 en 1913

Op de Balkan, het „kruitvat van Europa”, speelde, zoals we zagen, de Oostenrijks-Servisch/Russische tegenstelling de hoofdrol.

- In 1908 ontstond de maandenlange *Bosnische crisis*. Oostenrijk maakte gebruik van een paleisrevolutie in Istanboel en annexeerde de Turkse provincies *Bosnië* en *Herzegowina*. Servië, dat zich hierdoor niet alleen een toegang naar de Adriatische Zee zag ontglippen maar bovenal de kans op een Groot-Servië, reageerde woedend en mobiliseerde zijn leger. Een dreigende oorlog werd afgewend doordat Duitsland Oostenrijk krachtig steunde. Rusland, dat zich te zwak voelde na de nederlaag tegen Japan en dat bovendien niet door Engeland en Frankrijk gesteund werd, zag zich genoodzaakt Servië koest te houden.
- Een nieuwe diplomatieke nederlaag leed Rusland door de *Eerste Balkanoorlog* (1912-1913). De christelijke Balkanstaten *Servië*, *Montenegro*, *Griekenland* en *Boelgarije*, die eeuwenlang door de islamitische Turken onderdrukt waren geweest, verenigden zich in een Balkanbond. Aangemoedigd door Rusland, bezetten zij het resterende Turkse gebied op de Balkan. Om een grote Europese oorlog te voorkomen, belegden de grote mogendheden een conferentie in Londen. Hierbij moest het verslagen Turkije berusten in de schepping van een onafhankelijk *Albanië*. Opnieuw zag Servië zich de toegang naar de zee ontzegd.
- Wegens geschillen over de verdeling van de buit vlogen de Balkanstaten vervolgens elkaar in de haren. In deze *Tweede Balkanoorlog* (1913) werd Oostenrijk door Duitsland en Italië er nog van weerhouden Servië in de rug aan te vallen, zodat het een binnenbrand bleef. Boelgarije dolf het onderspit en Servië en Griekenland verdeelden het omstreden Macedonië.

Een gevaarlijk gevolg van deze Balkancrises was de groeiende verbittering van de fel nationalistische Serven jegens de Oostenrijkers. In Oostenrijkse militaire kringen werd de verleiding steeds groter om Servië eens de les te lezen. De Russen, die in 1908 vernederd waren, zouden Servië echter niet nog eens in de steek willen laten.

Samenvattend zien we dat er veel was veranderd sinds de dagen van Bismarck: Frankrijk had zijn isolement doorbroken en feitelijk bezat Duitsland slechts Oostenrijk als betrouwbaar bondgenoot. De zwakke schakel in de Dreibund was immers Italië, dat aanspraken maakte op de Oostenrijkse irredenta en dat bovendien met Frankrijk een neutraliteitsverdrag had gesloten.

Uit: J. Knippe, *Historisch Perspectief* I, 41.

De Raad van Europa staat niet bovenaan het lijstje van onderwerpen dat een docent geschiedenis aan de orde wil stellen. Enerzijds is dat begrijpelijk – wat hebben we nu precies aan de Raad van Europa? – maar anderzijds is dat

niet helemaal terecht. Zo weten slechts weinigen dat de Raad in 2001 aanbevelingen heeft geformuleerd met betrekking tot het geschiedenisonderwijs in de 21e eeuw. Evenmin is bekend dat de Raad een vijftal conferenties heeft geor-



De Balkan in 1913.

▨ = verloren Turks gebied.

ganiseerd rondom essentiële jaartallen in de geschiedenis van Europa in de negentiende en twintigste eeuw.

De vijf conferenties zijn inmiddels achter de rug. De jaren, die achtereenvolgens aan de orde kwamen waren 1848, 1989, 1945, 1919 en 1912/1913. U leest het goed: niet het startjaar van de Eerste Wereldoorlog, 1914, maar de twee jaren daarvoor! Het zijn de jaren van de Balkanoorlogen, voor menigeen vage gebeurtenissen aan het begin van de twintigste eeuw.

Nu was ik uitgerekend voor deze laatste conferentie, die gehouden werd in Athene, uitgenodigd. En dat leverde toch weer een lesidee op.

Gerommel in de regio

Jaren geleden gebruikten wij op school in de bovenbouw vwo de methode *Historisch Perspectief* van J. Knigge. In dat boek staat een stukje van ruim een halve bladzijde over de Balkanoorlogen. De schrijver plaatst de ontwikkelingen op de Balkan tussen 1908 en 1913 in de aanloop naar de Eerste

Wereldoorlog. Het zal u bekend voorkomen: het kruisvat van Europa, de moord op Franz Ferdinand in Sarajevo, de toestand van het Turkse rijk.

Met deze kennis gewapend, en het uitstekende boek van Micha Glenny *De Balkan 1804-1999* (Utrecht/Antwerpen 2000), toog ik vorig jaar in de meivakantie naar Athene.

Het was interessant om te zien wie er allemaal waren. Een behoorlijk bont gezelschap: Grieken, Bulgaren, Turken, Albanezen, Bosniërs, Kroaten, Serviërs.

die de Balkanoorlogen daarin gespeeld zouden kunnen hebben waren telkens terugkerende thema's.

Voor een buitenstaander als ik werd er heftig gediscussieerd over soms minuscule kwesties, bijvoorbeeld het verloop van een taalgrens. Hoewel, minuscuul? Kennen wij dat in Nederland ook niet? Misschien niet zo bloedig als op de Balkan, maar voor de betrokkenen niet minder belangrijk? Zo herinner ik me de twee jaarlijkse 'ontmoetingen' tussen de voetbalclubs NEC uit Nijmegen en

dorp Mariaheide. Dat herinnerde aan de tijd van de onderdrukking der katholieken in de Republiek in de zeventiende en achttiende eeuw. Het monument staat precies op de oude grens tussen de Meierij van 's-Hertogenbosch (een van de vier kwartieren van het Generaliteitsland Staats-Brabant), waartoe ook Veghel behoorde en het onafhankelijke Land van Ravenstein, waarin onder andere Uden lag.

Eeuwenlang was het Land van Ravenstein een katholieke enclave in de protestantse Nederlanden. Dit zou zo blijven tot de Fransen aan het begin van de negentiende eeuw besloten dat het toch wel heel onhandig besturen was. Het Land van Ravenstein werd gekocht van de Duitse eigenaar en werd gewoon een deel van de Bataafse Republiek, later het Koninkrijk Holland. De grens tussen Veghel en Uden was voorgoed opgeheven. Maar als Udenaar had je in de jaren zeventig van de twintigste eeuw nog steeds het gevoel de beschaving naar Veghel te brengen. En logisch dat de inwoners van Veghel vonden dat zij dat juist bij Uden deden. Blijkbaar was de gevoelsmatige grens er nog wel. En de fusie ging niet door!

In de lespraktijk

Het kan interessant zijn om (als praktische opdracht, als profielwerkstuk) onze leerlingen te confronteren met dergelijke 'kleine' historische problemen uit de directe omgeving. Ik durf te wedden dat u er allemaal wel een voorbeeld van kunt geven. Het vergt enig spitwerk en voorbereiding, maar het resultaat is heel dankbaar. En misschien is het daarna gemakkelijker om problemen uit de 'grote' geschiedenis aan de orde te stellen: waar maken ze zich zo druk over? Waarom legt iedereen de bedoelingen van de ander per definitie verkeerd uit?



Slovenen, Macedoniërs, een Kosovaar, een Roemeense, een Duitser, een Oostenrijker, een Italiaan, een vertegenwoordiger van de Heilige Stoel – en natuurlijk de altijd aanwezige Britten.

Al snel bleek dat de conferentie niet alleen ging over de twee Balkanoorlogen. Al was men daar ook nog lang niet uit! Feitelijk speelde in een aantal discussies de huidige situatie op de Balkan een behoorlijk grote rol. De onvrede die daarover bestaat en de rol

Vitesse uit Arnhem. Of beter: de jaarlijkse confrontaties tussen twee groepen supporters.

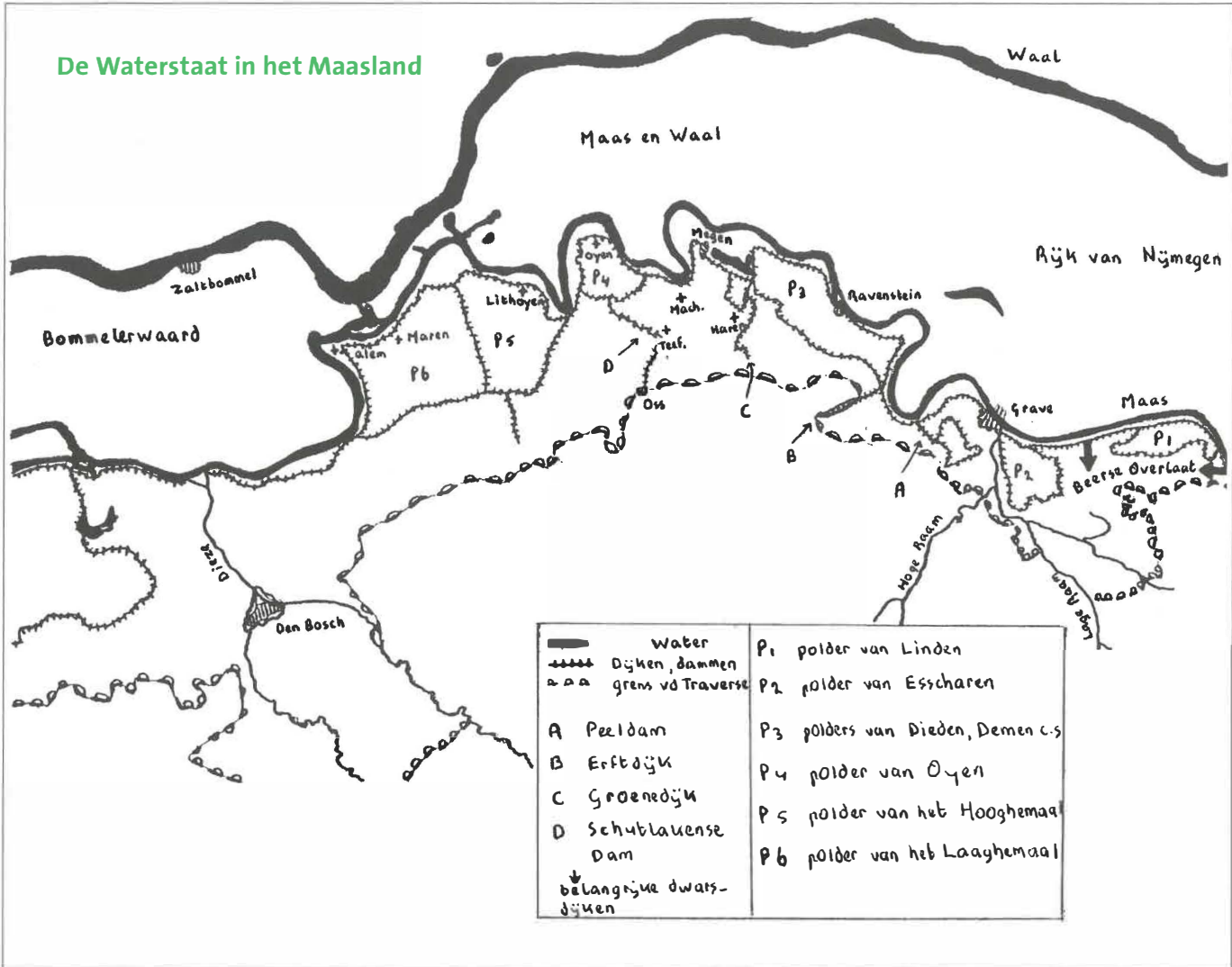
Oud zeer

Enkele jaren geleden 'dreigden' de Noord-Brabantse gemeentes Uden en Veghel te fuseren.

Ik woonde in de jaren zeventig in Uden, maar ik ging in Veghel naar de middelbare school. Dagelijks passeerde ik op de fiets een monument aan de rand van het

Een kort voorbeeld uit mijn studietijd aan de (toen nog) Katholieke Universiteit Nijmegen moge dit verduidelijken. Mijn doctoraalscriptie had betrekking op de geschiedenis van het Graafschap Megen in de achttiende eeuw. Tijdens het onderzoek stuitte ik op een fraai staaltje 'burenruzie', een ruzie die had kunnen uitlopen op een heuse oorlog tussen twee onafhankelijke staten in Brabant, Het Land van Ravenstein en het, eveneens soevereine, graafschap

De Waterstaat in het Maasland



Megen. En zou de regionale grootmacht, de Republiek, dit zomaar hebben laten plaatsvinden aan haar grenzen?
Kortom: een Balkan aan de Maas?

In de loop van de achttiende eeuw begon het peil van de Maas aanzienlijk te stijgen. Regelmatig was er in Brabant sprake van doorbraken en overstromingen en iedereen had er belang bij zo snel mogelijk verlost te zijn van al dat Maaswater. Daartoe werd onder andere de Beerse Overlaat bedacht; om het iets naar het westen gelegen stadje Grave bij hoog water te ontlasten. Wanneer de stand van de Maas te hoog was, werd de overlaat geopend en stroomde het water over de laag gelegen landerijen. Ook die van Ravenstein en die van Megen.

Tussen deze twee staatjes lag bij wijze van grens een dijk, de Groenedijk. Vanuit de Megense optiek moest deze dijk het water tegenhouden, voor

Ravenstein was het een belemmering om het water snel kwijt te raken aan lager gelegen gebieden, onder andere Megen.

Enkele keren leidden deze tegengestelde belangen tot een staat van bijna-oorlog. Soms was er sprake van gewapende dijk-bewaking. Maar uiteindelijk kwam men tot de conclusie dat het allemaal niet de moeite waard was om hierover te strijden. Het bleek onmogelijk het almaar stijgende water van de Maas tegen te houden, noch in het Land van Ravenstein, noch in het Graafschap Megen.

Hoewel, opgelost? Juist in deze tijd horen we weer veel over stijgend rivierwater, de noodzaak van overlaten en hoogwatergeulen. En over de bezwaren die door aanwonenden daar weer tegen gemaakt worden. Het gaat de mensen echt aan. Ze maken zich er druk over. Tegelijkertijd lees ik over de ontruiming van de joodse dorpen in de Gazastrook en elders en over het verzet daartegen.

Ook hier de discussie tussen algemeen belang en eigenbelang. En vooral: wie bepaalt welk belang er moet 'winnen'? Als docent geschiedenis wil ik hierover graag met de leerlingen in discussie gaan, ze erover laten nadenken. Een voorbeeld uit de directe omgeving kan daarbij verhelderend werken.

Overigens is het verhaal van de Balkan-oorlogen op zichzelf interessant genoeg om te gebruiken bij uw lessen over de Eerste Wereldoorlog; eventueel gekoppeld aan de huidige situatie en discussies in dat deel van Europa.

Wim van den Doel (red.),

Plaatsen van herinnering.

Nederland in de twintigste eeuw

GER VAN DER DRIFT

(Bert Bakker: Amsterdam 2005), € 39,95.

Tastbare geschiedenis

In 1984 verscheen in Frankrijk het eerste deel van *Les lieux de mémoire* samengesteld door de historicus Pierre Nora, een van de bekende medewerkers van het baanbrekende tijdschrift *Annales*, dat school heeft gemaakt als een blad dat de grote vernieuwing van de Franse geschiedschrijving heeft uitgedragen. Het werk bevatte een twintigtal artikelen waarin bepaalde gebeurtenissen werden beschreven, opgehangen aan plaatsnamen die tot een historisch begrip waren geworden. Tegen alle verwachtingen in bleek het succes groot, hoewel de onderneming zelf behoorlijk uit de hand liep; uiteindelijk telde het monsterproject zeven delen met meer dan 150 artikelen en ruim 5500 bladzijden tekst. Nora was trouwens de eerste om duidelijk te maken dat het er niet om ging het oude Frankrijk te verheerlijken, dus een soort bevestiging van nationale mythen. Integendeel: het was juist een kritisch onderzoek naar zulke mythen. Wel heeft zijn programma, evenals het succes ervan, iets te maken met de discussie die is ontstaan over het begrip 'nationale identiteit'. Die discussie wordt al gerui-

me tijd in Frankrijk gevoerd en is nu ook in Nederland actueel geworden.

In 2003 kwam de Leidse historicus Henk Wesseling op het idee het concept ook in ons land te introduceren. Samen met enkele andere bekende historici maakte hij het concept voor een serie van vier delen. Na en naast het voorliggende exemplaar, zal er een deel verschijnen over Nederland in de Oudheid, Middeleeuwen en vroegmoderne tijd, een deel over ons land in de zeventiende en achttiende eeuw en een over de negentiende eeuw (alle te verschijnen in dit jaar).

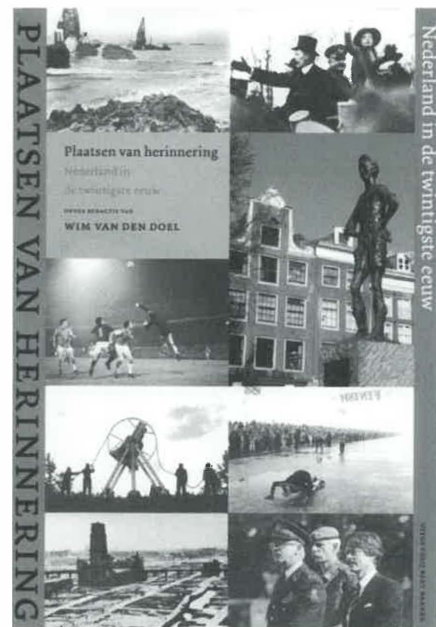
Het begrip 'plaats' heeft in de vaderlandse versie een hele concrete betekenis; de lezer moet ernaartoe kunnen gaan en er moet dus nog steeds iets te zien zijn. Of, om het anders te formuleren: het gaat over de Nederlandse geschiedenis in zijn tastbaarste vorm.

Nederland in de twintigste eeuw

Het eerste deel bevat 41 plaatsen van herinnering. De redactie heeft in het selecteren ervan haar best gedaan die niet alleen te zoeken in de Randstad, al was, gezien de zwaarte van het gewest Holland in vroeger tijden, een zeker overwicht van dat gebied niet te vermijden. En aangezien er eeuwen waren waarin Neerlands glorie zich tot ver buiten de rijksgrenzen uitstrekte, zijn ook

verre oorden in de selectie opgenomen. Voorbeelden hiervan zijn onder andere de Birmaspoorlijn, Linggadjati, Curaçao en de Javazee. Het laatste betreft natuurlijk de onvermijdelijke ondergang van het eskader dat geleid werd door schoutbij-nacht Karel Doorman, de tweede vlagofficier die sinds 1815 in naam van het Koninkrijk in het harnas stierf (de eerste, Van Speyk is in de reeks niet opgenomen). Zijn 'Ik val aan: volgt mij' kreeg welhaast een mythische lading, al heeft hij die woorden nooit uitgesproken. Het bleef bij het simpele tactische sein *All ships – follow me*.

Het is in dit bestek natuurlijk ondoenlijk alle hoofdstukken aan de orde te laten komen, al was het alleen maar omdat de diversiteit heerlijk groot is: van de Lichttoren in Eindhoven tot de radiotelescoop bij Dwingeloo en van Het Lieverdje in Amsterdam tot de aardgasbel bij Slochteren. Als we even afzien van het – met alle respect – obligate stukje over het Achterhuis in Amsterdam, opent het boek met een sterk stuk over het Malieveld in Den Haag. Auteur Henk te Velde legt uit dat de bekende vertoning van Wilhelmina tijdens de revolutiepoging van Troelstra aldaar in hoge mate was geregisseerd en in feite kwam als mosterd na de maaltijd. Het was immers al dagen bekend dat de leider van de SDAP niet werkelijk een



KLEIOREDACTEUR GER VAN DER DRIFT IS DOCENT GESCHIEDENIS AAN HET PENTACOLLEGE IN SPIJKENISSE.

revolutie zou gaan plegen, zodat achteraf gezien de ontlading in het centrum van Den Haag de herinnering aan de mislukte revolutie is gaan domineren, ja daar zelfs mee samensmolt, terwijl er toch tussen de gemankeerde Kladderdatsch en de huldiging wel vijf dagen zaten.

Sindsdien is het Malieveld synoniem geworden voor grote en vaak rumoerige bijeenkomsten, zij het niet altijd, zoals in 1918, om het gezag te steunen.

Amusant is het stukje van James Kennedy over de acties bij de abortuskliniek *Bloemenhove* in Heemstede in 1976.

Een poging van minister van Justitie Van Agt om de beruchte kliniek te sluiten met behulp van een eenheid van de Mobiele Brigade, mislukte omdat zijn collega van Volksgezondheid Irene Vorriink, en hun beider baas Joop den Uyl er lucht van kregen en de actiegroep *Wij vrouwen eisen* konden mobiliseren, zodat Van Agt de actie moest afblazen. Het spreekt vanzelf dat dit de collegiale verhoudingen in de boezem van het 'vechtkabinet' niet heeft bevorderd. Volgens Kennedy heeft de controversie ertoe bijgedragen dat er geen tweede kabinet-Den Uyl kwam.

Maar liefst twee stadions komen in dit eerste deel aan de orde. Uiteraard dat van Feyenoord in Rotterdam, omdat het het eerste echte voetbalstadion van Nederland was, een ontwerp van architect Leendert van der Vlugt, die ook naam maakte met het Van Nellegebouw. Auteur Maarten van Rottenburg knoopt er op leerzame wijze de geschiedenis van het Nederlandse (prof-)voetbal aan vast. Het andere stadion is het Olympiastadion in München. Veel, heel veel Nederlanders zullen de onvoorstelbare schoonheid van dit gebouw nooit (meer) kunnen waarderen vanwege de voetbalnederlaag van 7 juli 1974.

Auke Kok toont aan dat het veelbesproken trauma in het begin eigenlijk nog helemaal niet bestond. Het zilver werd als een buitengewone prestatie beschouwd en was aanleiding voor geweldige festiviteiten met onder andere een polonaise in de achtertuin van de Majesteit. Het nationale verdriet ontstond pas toen in de jaren daarna onze perceptie van de Duitsers steeds negatiever werd. Denkend aan de bezetting hadden we steeds minder flinke

verzetshelden voor ogen en steeds meer joden die werden afgevoerd zonder dat iemand ingreep. En dus hadden we in München een enorme kans gemist om een en ander eens goed recht te zetten. Daarom ook moest de verloren finale worden verklaard met wat smerige streken van de 'Moffen': het 'zwembadincident', de *Schwalbe* van Hölzenbein en het tekort aan kaartjes voor het Nederlandse legioen.

Vergeten werd natuurlijk dat de Duitsers in de tweede helft een prachtige goal maakten die ten onrechte werd afgekeurd en dat zij nog een strafschoep hadden moeten krijgen.

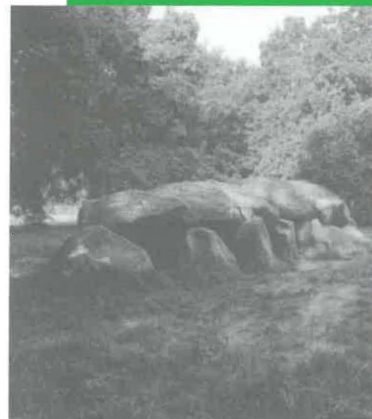
Over mythevorming gesproken...

Ten slotte

Een enkel puntje van kritiek. In het stukje over Zadkines *De Verwoeste Stad*, waaraan uiteraard het bombardement van Rotterdam is gekoppeld, verhaalt redacteur Van den Doel over de slechte ontvangst van het beeld bij de dienst Gemeentewerken van de Maasstad. Uiteindelijk kon het er alleen maar komen dankzij de financiering ervan door de directie van de Bijenkorf.

Hij had bij zijn voormalige collega Bossenbroek (*De Meelstreep*, 345) echter kunnen lezen dat het de Bijenkorf niet zozeer ging om het vernietigde centrum, alswel om het herdenken van de bijna achthonderd in de vernietigingskampen omgekomen werknemers van het voor de oorlog nog geheel joodse warenhuis.

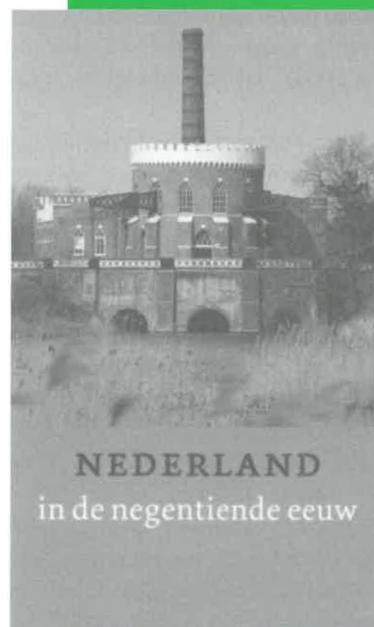
Iets anders betreft het artikel over Srebrenica. Het valt de redactie te prijzen dat zij een dergelijk beladen onderwerp in de bundel heeft opgenomen, maar was het dan wel verstandig hiervoor als schrijver Peter Bootsma te vragen? Bootsma was namelijk als eindredacteur van het Sebrenicarapport verbonden aan het Niod. Nu had dit instituut een aura van onpartijdigheid, maar het rapport over de moord op de 7000 moslims en de houding van Dutchbat daarbij werd toch met de nodige kritiek ontvangen, onder andere vanwege het feit dat het de Nederlandse soldaten de hand boven het hoofd hield en de schuld vrijwel geheel legde bij de politiek en de leiding van het Nederlandse leger. Hetgeen ook in Bootsma's artikel te lezen is. Waarmee ik de auteur niet van partijdigheid wil beschuldigen, maar toch...



NEDERLAND
in de Oudheid,
Middeleeuwen
en vroegmoderne tijd



NEDERLAND
in de zeventiende en
achttiende eeuw



NEDERLAND
in de negentiende eeuw

Boeken

Zojuist verschenen

Weinig moslimlanden zijn de afgelopen jaren zo veranderd als Marokko. Maar over het land en zijn bewoners hangt nog steeds een sluier van onbekendheid. Voor meer informatie: Steven Adolf, *Marokko achter de schermen. De wedloop voor een betere toekomst*. Prometheus/NRC, € 19,95.

Hoe organiseert een bezetter een bezetting? Een vreemde overheersing kan het niet stellen zonder medewerking van een inheemse elite. Dat gold voor de overheersing van onze Generaliteitslanden en koloniën, maar evenzeer voor de bezetting van Kosovo en Irak. Verplichte kost voor Bot en Bush. C.J. Lammers, *Vreemde overheersing. Bezetten en bezetting in sociologisch perspectief*. Bert Bakker, € 22,50.

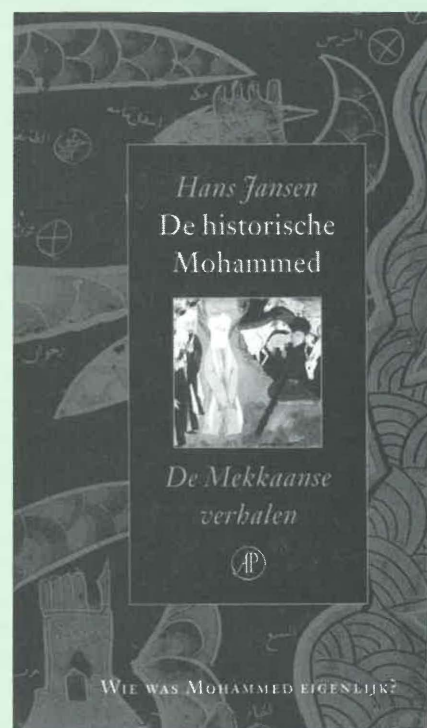
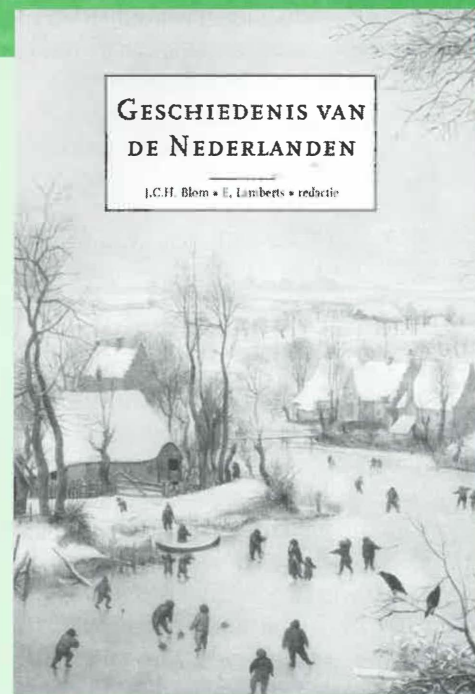
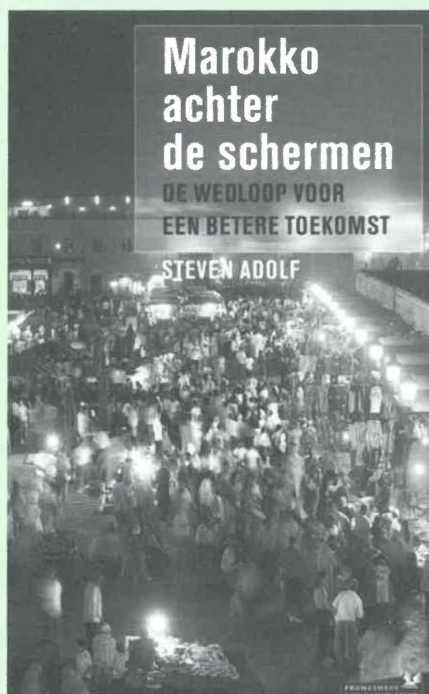
In *Brieven van het front. Oorlogservaringen van militairen, veteranen en hun familie* laat Michael Moore de mannen en vrouwen die in Irak hebben gevochten, hun thuisgebleven moeders, vrouwen en kinderen aan het woord. Woede, frustratie, verdriet en het gevoel misleid te zijn klinken in hun verhalen door. De Arbeiderspers, € 12,50.

Een nieuwe, uitgebreide en geactualiseerde druk van *Moderne geschiedenis van Duitsland 1800-heden* van Frits Boterman. De Arbeiderspers, € 34,00.

Geschiedenis van de Nederlanden, onder redactie van J.C.H. Blom en E. Lamberts; de vierde herziene druk van dit handboek voor studenten en docenten. HB Uitgevers, € 39,75.

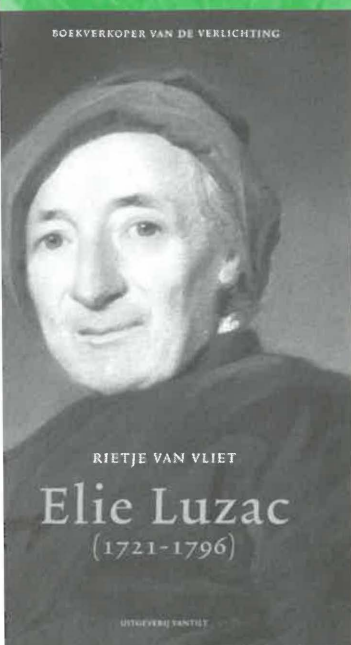
De Vrije Universiteit begon in 1880 met vijf professoren en evenveel studenten. Abraham Kuyper had de 'kleine luyden' een partij, een dagblad en een kerk bezorgd en nu was er een universiteit. A. Th. van Deursen, *Een hoeksteen in het verzuild bestel. De Vrije Universiteit 1880-2005*. Bert Bakker, € 19,50.

In 1909 raakte Abraham Kuyper betrokken in een affaire waarin het om omkoping en een dame van niet-onbesproken gedrag ging. Jan de Bruijn probeert deze te reconstrueren in: *Het boetekleed ontsiert de man niet. Abraham Kuyper en de Lintjesaffaire (1909-1910)*. Bert Bakker, € 19,50.



Jarenlang werden vanuit Den Haag door de BVD fakeberichten uitgezonden naar het Oostblok, die echter nooit door iemand zijn ontvangen. De binnenlandse veiligheidsdienst moest ons beschermen tegen binnen- en buitenlandse gevaren, maar hoe succesvol was de dienst? Chris Vos, Rens Broekhuis e.a., *De geheime dienst. Verhalen over de BVD*. Boom, € 24,50.

Honderd fragmenten uit de geschiedenis van de middeleeuwen beschreven door tijdgenoten en uitgezocht door B. Hellemans, J. Raaijmakers en C. van Rhijn, *Ooggetuigen van de Middeleeuwen*. Bert Bakker, € 15,95.



In *De historische Mohammed. De Mekkaanse verhalen* bespreekt Hans Jansen de verhalen over Mohammed: hoe hij leefde en wat hij heeft gedaan. Jansen laat zien op welke punten de verhalen elkaar tegenspreken en vraagt zich af waaraan geloof gehecht moet worden. De Arbeiderspers, € 17,95.

Vijfentwintig bekende en minder bekende gebeurtenissen uit Holland, van de eerste ont-

ginningen in de middeleeuwen tot de rellen bij de inhuldiging van Beatrix. Eelco Beukers en Thimo de Nijs, *Het bijzondere van Holland. Een geschiedenis van Holland in 25 verhalen*. Verloren, € 14,00.

De Leidse boekverkoper Elie Luzac correspondeerde in de tweede helft van de achttiende eeuw met geleerden uit de hele wereld en gaf boeken uit die op brandstapels belandden. Een verlichte denker die toch Orangist was. Rietje van Vliet, *Elie Luzac (1721-1796). Boekverkoper van de Verlichting*. Vantilt, € 39,90.

Het seksuele leven van vroegere eeuwen is doorgaans met sluiers omhangen. Dit geldt in het bijzonder voor de negentiende eeuw. De negentiende-eeuwers heten kuis en preuts, maar wat spookten zij achter de façade van beheersing uit? Nop Maas laat in *Seks! in de negentiende eeuw* zien wat er te koop was. Vantilt, € 22,50.

Gordianus de Vinder, geesteskind van Steven Saylor, is voor de liefhebbers van historische detectives geen onbekende. In *Een gladiator sterft slecht één keer* negen zaken die zich afspelen in de tijd dat deze detective uit het oude Rome aan het begin van zijn carrière staat. De Boekerij, € 16,95.

Voor het eerst in ruim vijftig jaar een nieuwe chronologische geschiedenis van de Nederlandse literatuur. Frits van Oostrom schreef het eerste deel van deze reeks, die uit negen delen gaat bestaan. *Stemmen op schrift. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur vanaf het begin tot 1300*. Hugo Brems schreef het laatste deel. *Altijd weer vogels die nesten beginnen. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1945-2005*. Met daarin drie regels voor F.B. Hotz en ruim drie pagina's voor Connie Palmen. Bert Bakker, beide delen € 45,00.

Hans Pols

Mythen en sagen voor de jeugd

Simone Kramer, *De strijd van de Titanen, Het oerverhaal van de Griekse goden*, (Ploegsma: Amsterdam 2005) 125 blz., prijs € 19,95.

In een poging om het klassieke erfgoed voor de volgende generatie te ontsluiten worden steeds meer kinderedities van de klassieken uitgebracht. In toenemende mate zijn kinderen immers meer aan het gamen en chatten dan aan het lezen. Aan de ene kant van het spectrum heeft Imme Dros een aantal titels op zijn naam staan met bijvoorbeeld *Odysseus, een man van verhalen*, een fascinerend, leuk en spannend boek voor beginnende vwo'ers en voor alle leerlingen die van lezen houden. *De strijd van de Titanen*, van Simone Kramer, is veel eenvoudiger van structuur en is door de grote letter, het heldere taalgebruik en de vriendelijke, vrolijke illustraties ook geschikt voor vmbo-leerlingen.

'Natuurlijk was Gaia er al snel achter gekomen dat Ouranos zich van de Kyklopen en de Honderd-armigen had ontdaan. Toen ze de monsters dagenlang niet had gezien, vroeg ze aan haar man of hij daar meer van wist en hij had alles verteld. Gaia was woedend. 'Lelijk!' schreeuwde ze. 'Lelijk! Nou ja, echt mooi waren ze niet, maar het waren wél mijn kinderen!' Ouranos probeerde haar nogmaals uit te leggen dat die kinderen een bedreiging konden vormen voor hém, maar daar had Gaia geen aandacht voor. Ze wilde zich op haar man wreken.'

Het scheppingsverhaal van de Grieken gaat over het ontstaan van Gaia, moeder aarde en Ouranos, de hemel. Ouranos en Gaia besluiten zich te verenigen en zo komt het leven op aarde. Hun eerste kinderen, de lelijke Kyklopen en de honderdarmigen verdwijnen in de Tartaros, waarna de Titanen geboren worden. De jongste Titaan, Kronos, bevrijdt zijn oudere broers, wrekt zich op zijn vader en neemt de heerschappij van de wereld op zich. Ook hij haalt zich de woede van Gaia op de hals door de onhandelbare Kyklopen en de honderdarmigen weer in de Tartaros te gooien. Kronos wordt ten val gebracht door zijn zoon Zeus, die op de Olympos gaat wonen. Gaia zint opnieuw op wraak, omdat ditmaal de Titanen en honderdarmigen naar de onderwereld zijn verbannen. Er ontstaat een enorme strijd tussen de Giganten, andere nakomelingen van Ouranos en Gaia en de Olympiërs. In het laatste gevecht wordt zelfs Typhon, een vreselijk gedrocht, ingezet. De Olympiërs winnen met grote moeite.

Simone Kramer (1939) studeerde muziektheorie en cello en ging daarna bij de televisie werken. Daar vertaalde ze films uit het buitenland, bewerkte scenario's en kreeg zo de smaak van het schrijven te pakken. Ze heeft boeken en verhalen voor verschillende leeftijdscategorieën en tal van vertalingen op haar naam staan. *De strijd van de Titanen* is onderdeel van een serie jeugdboeken vanaf 10 jaar over mythen en sagen, die zij aan het schrijven is. Verschenen zijn: *De tocht van de Argonauten*, *Mensen, draken en dolfijnen* en *De strijd om Troje*.

Joke Noordstrand

Wat iedereen moet weten ...

Herman Beliën, Paul Knevel, H.L. Wesseling, Marita Mathijssen, Herman Pleij, Thomas Vaessens, René Gude, Daan Roovers en Klaas van Berkel, *De Canons. Wat iedereen wil weten over geschiedenis, literatuur, filosofie en wetenschap* (Bert Bakker: Amsterdam 2005), 155 blz., prijs € 9,95.

Meer dan ooit klinkt het woord 'canon' door alle discussies over het toekomstige geschiedenisonderwijs. Al enkele maanden is de commissie-Van Oostrom bezig om die voor het primair en voortgezet onderwijs in kaart te brengen.

In oktober 2004 deden de historici Piet de Rooy en Jan Bank een manhaftige poging onze vaderlandse geschiedenis in een korte reeks punten samen te vatten. Die poging ontmoette hoon in sommige vakdidactische kringen die kennelijk last hebben van koudwatervrees om historische personen met naam en toenaam tot verplichte leerstof te verklaren. Spottend betitelden zij de poging van beide hoogleraren als 'de canon van Jan en Piet', maar inmiddels kreeg die lijst toch ook een zekere modelfunctie. Definiëring van wat het betekent om Nederlander te zijn, werd door politici van links tot rechts, van Marijnissen tot en met Van Aartsen, bittere noodzaak genoemd. Hoe kunnen wij immers van nieuwkomers vragen om zich aan onze cultuur aan te passen, als we daar zelf geen kaas (meer) van gegeten hebben?

Het zou me niets verbazen als Van Oostroms commissiegenoten het boekje *De Canons* op hun nachtkastje hebben liggen. Dit boekje pretendeert alle feiten, namen, jaartallen te bevatten; alles wat men wil (of eigenlijk: behoort te) weten op het gebied van geschiedenis, literatuur, filosofie en wetenschap, niet alleen van Nederland. De auteurs geven zelf aan: elke canon is tijdgebonden en cultureel bepaald, ook deze poging. En gezien het beperkte aantal bladzijden, krap 150, zal schrijven wel schrappen geweest zijn. Uit ervaring weet ik hoe dat aanvoelt. Een canon is kiezen, vaak met spijt. Beliën en Knevel geven dat toe in de titel van hun hoofdstuk 'De Nederlandse geschiedenis in te weinig woorden'. In dertig bladzijden vliegen we van Romeinen en Batavieren naar de zestien miljoen Nederlanders op hun hele kleine stukje aarde van

nu. De wonderlijke constructie van de Republiek, met Amsterdam als middelpunt van de wereld, vormt uiteraard het zwaartepunt. Trefzekere typeringen van ons negentiende-eeuwse koninkrijk als een liberaal land, een moderniserend land en 'Holland op zijn breedst' (Indië, Suriname) doen recht aan de meest opvallende trekken van ons land destijds.

Wesseling (emeritus Leiden) heeft het nog moeilijker, aangezien hij heel de wereldgeschiedenis in een canon moet zien te persen. Hij heeft er minder dan 25 bladzijden voor nodig en daarin komt een bonte stoet voorbijgesneld met onder meer Grieken en Romeinen, Mohammed en Jeanne d'Arc, Luther en Calvijn, Columbus en Karel V, Jefferson en Napoleon, Bismarck en Cavour, Stalin en Hitler. Zijn bijdrage, evenals die van Mathijssen, Pleij en Vaessens over Nederlandse literatuur, verschenen eerder in *NRC Handelsblad*. Gude en Roovers geven een inleiding in de wereldgeschiedenis van de filosofie, en Van Berkel in die der wetenschappen.

De geschiedenisdocent zou dit boek in zijn lokaal als handig naslagwerkje kunnen leggen, al behoort hij de namen, begrippen en jaartallen eigenlijk zo ook paraat te hebben. Het boekje lijkt me ook geschikt om er (via het register) leerlingen enkele onderzoekvaardigheden mee bij te brengen.

Jan van Oudheusden



Afwisseling in de les

Jörg Meidenbauer, *Lexicon van historische misverstanden. Vooroordelen en misverstanden van Alexander de Grote tot Zeus* (Bert Bakker: Amsterdam 2005), 326 blz., prijs € 19,95.

Vooroordelen, mythes, onkritische napraterij, sterke verhalen zonder bewijs: ze vormen van oudsher de stenen des aanstoets voor elke zichzelf respecterende geschiedenisdocent. Hij traint zijn leerlingen immers in het kritisch bevragen van bronnen en het ontmaskeren van politieke propaganda. Het *Lexicon van historische misverstanden* kan daarbij een dankbaar hulpmiddel vormen. De Duitse historicus Jörg Meidenbauer heeft jarenlang allerlei sterke verhalen verzameld en op hun waarheidsgehalte beproefd, en hij schept er genoeg in om die als verzinsels te ontmaskeren. Houd u vast, want hier vol-

gen enkele van zijn onthullingen. Cleopatra was geen Egyptische schoonheid! Columbus vond niet het ei van Columbus uit! Er bestaat geen enkel bewijs dat Homerus de Ilias en de Odyssee schreef! Ook niet dat Caligula zijn paard tot senator maakte! De moordenaar van Abraham Lincoln handelde niet uit wraak voor de afschaffing van de slavernij!

Zo staan er nog vele tientallen andere voorbeelden te lezen van rectificaties, alle met uitvoerige toelichting. Het is een bonte, amusante en smakelijke reeks ontmythologiserings geworden, geschikt om in kleine porties te verorberen. Het boek past wel in een historiografische trend om leven en werk van grote mannen uit de geschiedenis te ontmaskeren. Zo valt Thomas Jefferson weer eens van zijn voetstuk als kampioen mensenrechten.

De auteur verloochent zijn herkomst niet: onevenredig veel voorbeelden komen uit de geschiedenis van Duitsland en het Duitse volk. De lijst zou moeiteloos door historici uit andere landen zijn aan te vullen.

Docenten die proberen om het schoolvak geschiedenis voor hun leerlingen boeiend en spannend te maken door hun lessen op gezette tijden te larderen met geijkte sterke verhalen, doen er misschien beter aan om dit boek juist niet ter hand te nemen. Ze zouden zich wel eens beroofd kunnen voelen van de pareltjes uit hun narratieve repertoire. Je zou bijvoorbeeld Luther niet meer mogen laten zeggen: *'Ik sta hier, ik kan niet anders...'*

Bij nadere lezing valt echter op welke truc Meidenbauer veelvuldig toepast. Hij poneert telkens eerst een stelling, om die vervolgens te ontcrachten. Maar veel van die stellingen zijn dermate boud geformuleerd, dat geen zinnig mens, laat staan de gemiddelde Nederlandse geschiedenisdocent, die ooit zo onverkort naar voren zou brengen. Bijvoorbeeld: *'De Sovjet-Unie was een broederlijke partner van de DDR'*. Wie zal aan dit statement zonder meer geloof hebben gehecht? Een ander voorbeeld: dat prins Hendrik de Zeevaarder van Portugal nooit de zeeën heeft bevaren, dat weten we toch allemaal. Die mythe hoeft dus niet echt meer te worden doorgeprikt, ze bestaat immers niet eens. Desondanks: als bonte verzameling wetenswaardigheden blijft het boek beslist de moeite van het lezen waard.

Jan van Oudheusden

Ook voor historici

Susan Greenfield (red.), *Het wetenschapsboek* (Het Spectrum: Utrecht 2003), 528 blz., € 34,95.

Wetenschap beheerst ons leven en dat doet ze in toenemende mate. Maar het lijkt of we steeds verder van de wetenschap zelf af komen te staan en dat ze steeds onbegrijpelijker wordt. Met wat schoolse kennis en een portie gezond verstand kun je de ontwikkelingen in de wetenschappelijke wereld moeilijk bijhouden. Onze ervaringen van alle dag stoken niet met wetenschappelijke bevindingen en eigenlijk is dat altijd zo geweest. Het is

zoals Einstein (1879-1955) zei: *'Gezond verstand is niets meer dan een bewaarplaats van de vooroordelen die je geest voor je achttiende heeft opgeslagen'*. Voor echte wetenschap is scepsis nodig.

De wereld van Ptolemaeus (ca. 90-168), met de aarde als middelpunt van het heelal, kwam overeen met de waarneming van alledag, al was er voor de verklaring van de banen der planeten wel het axioma nodig van het middelpunt van de cirkelvormige planetenbaan die in een cirkelbaan rond de aarde beweegt, om te kunnen verklaren waarom de planeten zich niet gelijkmatig aan de hemel bewogen. Ptolemaeus' aarde was rond, iets wat Eratosthenes (ca. 276-194 v. Chr.) al drie eeuwen eerder had uitgerekend (verticale stokken wierpen op 21 juni geen schaduw in Cyrene, terwijl een stok achthonderd kilometer noordelijker in Alexandrië op datzelfde moment dat wel deed; de hoek die de zonnestralen met de stok maakten, gebruikte hij om de omtrek uit te rekenen) en wat Pythagoras (ca. 580-500 v. Chr.) al zes eeuwen eerder had berekend (hoe noordelijker je komt, hoe hoger de poolster staat, de zeilen van een schip dat over de evenaar gaat, blijven langer zichtbaar dan de achterstevens en de schaduw van de aarde is op de maan bij een maansverduistering altijd rond.).

Maar wetenschap moet niet alleen beschrijven, ze moet ook wat achter de waargenomen verschijnselen schuilgaat, verklaren en weergeven. En daarin schoot het model van Ptolemaeus tekort, hoewel het ruim duizend jaar dienst deed. Het kostte steeds meer moeite om nieuwe waarnemingen in het keurslijf van zijn stelsel te passen. Uiteindelijk had Copernicus (1473-1543) de moed om het geocentrische model van Ptolemaeus te vervangen door een heliocentrisch model. Kepler (1571-1630) verwierp de cirkelvormige banen rond de zon van Copernicus en verving ze door ellipsen waarmee Newton (1642-1727) zijn zwaartekrachtwetten kon formuleren. Einsteins relativiteitstheorie ging voorbij aan Newtons zwaartekrachtwetten die tot aan het begin van de twintigste eeuw toereikend waren geweest om de gedane waarnemingen te beschrijven, want ze waren, zoals Einstein het zei, slechts een ruwe benadering van zijn eigen theorie. De door Eddington (1882-1944) in 1919 waargenomen buiging van het licht van sterren kon met Einsteins theorie verklaard worden. Maar daarmee is het verhaal niet af. Want waarneming en theorievorming ontwikkelen zich exponentieel.

In *Het wetenschapsboek* staan bijna driehonderd bijdragen van vrijwel steeds een bladzijde tekst met daarnaast een goed gekozen, prachtige illustratie (in kleur). Ze zijn chronologische geordend. Tussen de eerste onderwerpen zitten intervallen van eeuwen, daarna worden het decennia en vanaf het midden van de negentiende eeuw is er voor bijna ieder jaar wel een bijdrage. Onze tijd laat zelfs meerder belangrijke wetenschappelijke ontwikkelingen per jaar zien. *Het wetenschapsboek* is een prachtig boek waarin eindeloos gelezen, gekeken en opgezocht kon worden.

Hans Pols

Van kind tot burger

Nelleke Bakker, Rudolf Dekker en Angélique Janssens, *Tot burgerschap en deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw* (Verloren: Hilversum 2006) 170 blz., prijs € 19,-.

Deze maand verschijnt een bundel rondom het eindexamenonderwerp 'Van kind tot burger' van 2006 en 2007. Nelleke Bakker, de wetenschapster in de stofomschrijvingscommissie verzamelde en redigeerde samen met Rudolf Dekker en Angélique Janssens artikelen op basis van de lezingen die gehouden zijn tijdens de nascholingsbijeenkomsten overal in het land. Lezers van het *Kleio* (met name het themanummer in december 2005) zullen bekende auteurs tegenkomen, met deels bekende artikelen. Jan Lenders over het lager onderwijs en nu ook daarbij de vorming tot burgerschap. Bernard Kruithof, specifiek over de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Ariane Baggerman en Rudolf Dekker schrijven over de opvoeding van hun Otto van Eck.

Andere lezingen uit het nascholingscircuit leest u hier voor het eerst. Ali de Regt schrijft over de opvoeding van arbeiderskinderen in Nederland, 1850-1920. Haar bronnen zijn de arbeidsenquête van 1887 en 1890, overheidsrapporten over van alles en nog wat, en verslagen van mensen als artsen en onderwijzers die door hun werk in contact kwamen met arbeiders. Zeker de moeite waard om te lezen. Bij het beeld van kinderen in de negentiende eeuw gaat het zo vaak over het leven van het gegoede burgerkind of over ongenueanceerde doffe ellende bij arbeiders.

Ido de Haan gaat in op de schoolstrijd. Peter Boekholt behandelt de joden en hun positie in het onderwijs. Joodse kinderen konden integreren in het nieuwe Nederlandse ondogmatische volksonderwijs. Dat ging niet zonder slag of stoot. Van overheidswege moest de sluiting van joodse scholen bevolen worden. Het duurde een hele eeuw voor het bijna zover was en toen hoefde het niet meer. Mineke van Essen vertelt over de betekenis van de onderwijzer(es) voor de volksopvoeding, een persoon waarmee in ieder geval op den duur ieder kind tot twaalf jaar te maken kreeg. Het gaat hier over de ontwikkeling van een echte opleiding en over de idealen van onderwijzers zelf, zoals Jan Ligthart. Ook in boeken komen die naar voren: denk aan *De gelukkige klas* en ander werk van Theo Thijssen. Samenstelster Nelleke Bakker bespreekt kinderliteratuur en de achterliggende opvoedingsidealén en ten slotte behandelt Sjaak Braster het nationale onderwijsbeleid.

TOT BURGERSCHAP *Volksopvoeding in de* EN DEUGD *negentiende eeuw*



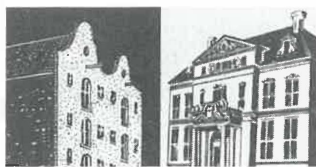
Wat opvalt bij het lezen is dat je zo vaak hetzelfde tegenkomt. Ieder onderwerp speelt zich noodzakelijkerwijs af tegen dezelfde achtergrond en veel zaken grijpen in elkaar. Dat blijkt redactioneel moeilijk weg te poetsen. Het boek is spaarzaam geïllustreerd en zeer ruim voorzien van noten.

Met deze uitgave beschikt u weer eens over een uitgebreide 'reader' bij een eindexamenonderwerp. Jammer alleen, dat deze zo laat verschijnt. Docenten die dit jaar eindexamenleerlingen hebben, moesten zich al veel eerder op de hoogte stellen dan in maart. Wijselijk zeggen de samenstellers dan ook maar dat de bundel mikt op een 'breder' publiek.

Tineke Bogaerts

In het oude Schielandshuis aan de Korte Hoogstraat midden in het centrum van Rotterdam en omringd doot hypermoderne nieuwbouw is het Historisch Museum

Rotterdam gevestigd. Via de monumentale entree kom je in de hal met aan je rechterhand de ingang tot enkele stijlkamers. Ze zijn binnen een grotere ruimte opgebouwd uit allerlei interieuronderdelen van rijke Rotterdamse woningen.



Het Schielandshuis

‘Beschuit met spruitjes’

Hier is tot en met 7 januari 2007 de tentoonstelling ‘Beschuit met spruitjes’ te zien: voorwerpen uit de kindertijd tot circa twaalf jaar.

In felgekleurde vitrines van allerlei formaten liggen per periode in het kinderleven uiteenlopende voorwerpen uit verschillende tijden uitgestald. Je kunt gaan vergelijken: een luier uit de jaren vijftig met een doek gevuld met hooi uit de achttiende eeuw, doopjurken uit verschillende periodes, zuigflesjes uit de middeleeuwen met die van nu. Een vitrine met kinderkleding, schorten, boezeroentjes en oilily, en daarbij ook schilderijen van achttiende eeuwse Rotterdamse kinderen – jongetjes met een jurkje aan ... En verder veel speelgoed uit allerlei tijden.

De vitrines zijn redelijk stootvast. Men rekent erop dat er nog wel eens een kind tegenaan zal leunen of bovenop zal gaan zitten.

Bij het museum hopen ze op groepjes bezoekers van verschillende leeftijden. De een kan de ander dan wat vertellen. Voor ouderen is de tentoonstelling veel toegankelijker dan voor kinderen. Die herkennen immers al die voorwerpen niet en kunnen ze ook niet op grond van ervaring enigszins thuisbrengen. Een tentoonstelling dus voor het hele gezin, liefst met opa en oma erbij. De ouderen zullen dan dingen uit hun jeugd herken-

ning, over andere zaken hun verbazing uiten en aan de jongeren uitleggen wat ze zien. In je eentje word je er niet echt enthousiast van. Daarvoor staat het voorwerp teveel centraal en niet een of andere vorm van verhaal. Je blijft toch steken in: ‘kijk, twee zuigflessen’ en ‘wat veel oud speelgoed’. Misschien gaat de sfeer erop vooruit als de Rotterdammers in grote getale komen.

Iets voor leerlingen?

Bij de educatieve dienst is een programma in ontwikkeling voor groep 4 t/m 7 van de basisschool. Waarschijnlijk zal het getoonde oudere leerlingen, bijna- of helemaal-pubers, niet aanspreken. Kleintjes kan je nog lekker vertellen hoe het vroeger was. Dat wordt dan ook gedaan. Bij de tentoonstelling zelf is weinig informatie over de context van de voorwerpen te vinden, maar iedere klas krijgt een rondleiding waarin de aandacht wordt gevestigd op interessante voorwerpen en verschillen, en het verhaal eromheen. Die jongetjes met dat jurkje dus. Afgesloten wordt met een werkvorm, waarbij de leerlingen zelf iets moeten doen. Die is nog in de maak – de tentoonstelling was net open toen ik hem zag.

Voor een bezoek met de klas moet u een afspraak maken: tel. 010-2176717.

Het kind gaat naar school

De stichting Atlas van Stolk is ook gevestigd in het Schielandshuis, een enorme collectie prenten, kaarten, foto's en ander papier met betrekking tot het vaderlands verleden. Van ‘Beschuit met spruitjes’ loop je vanzelf door naar een tweede tentoonstelling, nu van prenten uit de Atlas die betrekking hebben op het examenthema ‘Van kind tot burger’ en tegelijk ook aansluiten bij ‘Beschuit’. Aan de muur een kostelijke collectie bronnen over het onderwijs, in wat ruimere zin weliswaar dan in ons eindexamenonderwerp, maar je komt een heleboel uit de katernen tegen. Leuk voor leerlingen die alles al doorgewerkt hebben. Hier zie je het spul in het echt en kan je afchecken of je alles wel kunt plaatsen en verklaren. Bij de stukken staat namelijk wel wat het of waaruit het is, maar niet waarom het zo is.

Hoe het allemaal was leer je ook uit het deel over onderwijs van de tv-serie 58 miljoen Nederlanders dat middenin de zaal wordt vertoond. Je kunt er in een schoolbank naar gaan zitten kijken.

Voor leerlingen is er een programma, georganiseerd door het Onderwijsmuseum, waarbij ook deze tentoonstelling bezocht wordt. Eindexamenkandidaten kunnen, lijkt me, beter zelfstandig gaan kijken.

Openingstijden:

di t/m vr. van 10.00 tot 17.00 uur;
weekend en feestdagen 11.00 tot 17.00 uur.

Jaarrede 2006 – ‘Op naar 2008’

In het najaar van 2008 bestaat de VGN 50 jaar.

Het bestuur wil dit op een passende wijze vieren.

Zo'n feest moet worden voorbereid. In mijn jaarrede voor het verenigingsjaar 2006 start ik er mee.

Het bestuur wil in 2008 alle leden een speciale en ‘dikke’ uitgave van ons blad Kleio aanbieden met als thema ‘de schatkamer van de geschiedenisdocent’.

We weten dat geschiedenisdocenten decennialang met eigen producten hun onderwijs hebben verrijkt. Deze producten liggen vaak op de plank of in de kast. Ze zijn karakteristiek voor de periode waarin zij zijn gemaakt en gebruikt. Als we deze producten op een aantrekkelijke manier ‘in een keten kunnen zetten’ dan krijgen we een beeld van de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs in de laatste vijftig jaar. Wilt u op een rustig moment eens kijken wat u liefdevol heeft bewaard? Wat zou u een plek willen geven? We willen er graag met u over doorpraten, of u nu meer dan veertig of minder dan één jaar ervaring heeft. In de loop van dit jaar komen we hierop terug.

2008 is ook het jaar om breed uit te dragen waarom het geschiedenisonderwijs zo fijn, zo inspirerend en zo vruchtbaar is. In gesprekken met vakgenoten over ‘het vak in de klas’ neem ik enthousiasme en gedrevenheid waar, en niet het sombere beeld dat journalisten of politici denken te zien.

Geschiedenisdocenten genieten regelmatig van hun vak, van het contact met de leerlingen en van het steeds betere lesmateriaal. Gretig gebruiken ze nieuwe mogelijkheden die hen met name via de digitale weg worden aangeboden. Instellingen als het Nationaal Archief, Anno, de Koninklijke Bibliotheek, de omroepen brengen op een doordachte wijze hun schatten ‘in de school of in de klas’. Onderwijswebsites als Histocasa of de community geschiedenis van kennisnet bieden wegen voor aantrekkelijke instructie of voor eigen onderzoek door leerlingen.

De eigen historische omgeving van de school is na enkele decennia van stilte opnieuw een inspiratiebron geworden. In lokale of regionale historische verenigingen vinden geschiedenisdocenten bondgenoten voor ‘het buiten school ontdekken en leren’. Tijdens bezoeken van amateur-historici op school of via gezamenlijke projecten blijkt hoezeer leerlingen de contacten met oudere generaties op prijs stellen.

Hun verhalen gecombineerd met de nu ruim beschikbare sprekende beelden boeien leerlingen. Het zijn rust-

momenten op scholen waar leerlingen in het kader van nieuwe onderwijsopvattingen ‘zelfverantwoordelijk’ moeten zijn.

Wordt het geen tijd om de samenleving hiermee te confronteren? Kunnen wij in het VGN-feestjaar 2008 in een bepaalde week geen ‘prachtles’ voor volwassenen verzorgen in de plaats waar we werken? Met zo'n reclame voor het geschiedenisonderwijs slaan we onderwijsmanagers die een lage dunk hebben van de mogelijkheden van goed geschiedenisonderwijs de argumenten uit de hand. Kan de VGN zo'n happening organiseren? Niet zonder uw steun! We willen weten wat u kunt en wilt doen. We hebben een projectgroep nodig die stimuleert en coördineert. Bondgenoten voor deze actie vinden we bij de instellingen waarmee de VGN regelmatig contact onderhoudt. Ook voor dit onderdeel komen we binnenkort met vragen bij u terug. U maakt het ons makkelijk als u zich via onze website als ontvanger van de VGN e-mail nieuwsbrief (VMBO of Havo/Vwo) aanmeldt.

Zoals het hoort bij een 50-jarig feest kijken we in 2008 niet alleen terug maar ook vooruit. Hoe denken de jongere generaties geschiedenisdocenten dan over de toekomst van de VGN? Een vraag waarop we antwoord zullen krijgen als we er in slagen hen te winnen voor het lidmaatschap van de VGN.

Net als het voortgezet onderwijs staat de VGN voor een generatiewisseling. Heel wat geschiedenisdocenten nemen afscheid van de VGN wegens het bereiken van FPU of pensioen. Jammer, we zouden graag het contact met hen als seniorleden willen behouden. Via de website krijgen we spontaan nieuwe aanmeldingen. Maar het is niet genoeg, we missen nog een beduidend deel van de nieuwe geschiedenisdocenten in het voortgezet onderwijs, met name docenten werkzaam in het VMBO.

Door mijn werk op school en in de VGN kom ik met jonge geschiedenisdocenten in contact. De manieren waarop ze in het onderwijs hun weg vinden bemoedigen mij. Ik roep dan ‘dit goud moet je niet laten liggen’. Ik zou hen graag als nieuwe leden van de VGN willen verwelkomen. Dit kan niet zonder gerichte acties en uw steun. In het bijzonder zoeken we steun bij onze leden die werkzaam zijn op de lerarenopleidingen of zij die in hun school betrokken zijn bij de interne opleiding van docenten.

We hebben nu 2130 leden, het zou mooi zijn als we in 2008 op een aantal van 2500 leden zitten. Ledenwerving is de komende twee jaar voor het VGN bestuur een nieuw speerpunt. Zo zoeken we onder de VGN leden iemand die de werving wil stimuleren en coördineren. Is het iets voor

een VGN'er die door het vertrek uit het onderwijs meer vrije tijd krijgt?

De generatiewisseling is ook zichtbaar onder de actieve leden. Oudere actieve leden kondigen hun vertrek aan. Niet zonder moeite vinden we geschiedenisdocenten uit jongere generaties bereid tot de commissies of tot het bestuur van de VGN toe te treden. Per saldo daalt echter nog steeds het aantal actieve leden. Het lijstje met namen van leden die zo'n vijf jaar geleden aangaven 'iets voor de VGN te willen doen' blijkt niet meer up-to-date. We willen deze lijst in 2006 graag vernieuwen. Ook dan is het fijn als we over uw e-mailadres beschikken. Naast dit lijstje zijn we blij met de tips van VGN leden.

Kunt u zelf niet actief worden maar kent u wel geschikte personen voor een actieve rol in de VGN, dan is een telefoongesprek met een lid van het bestuur een waar geschenk.

Kleio en onze website zijn ons visitekaartje naar buiten, zeker op weg naar 2008. Over onze website zijn we niet tevreden (zie ons jaarverslag). Met steun van het bedrijf achter Histocasa wordt gewerkt aan een professionele website die op een makkelijke wijze vanuit huis door actieve leden kan worden gevuld en aangepast. Om inhoudelijke eenheid te bewaren geven we een kleine webredactie de supervisie. Het gekozen systeem is zo eenvoudig dat de benodigde technische kennis in de loop van 2006 in een dagdeel kan worden geleerd.

Kleio wordt binnen en buiten onze vereniging geprezen, en dat moet zo blijven. Dit wordt een klus nu eindredactrice Tineke Bogaerts in 2006 afscheid neemt en andere redactieleden hun vertrek aankondigen. Samen met de Kleio-redactie onderzoeken we de gevolgen van deze veranderingen en hopen we bekwame opvolgers in de redactie te vinden.

Deze veranderingen brengen structureel hogere kosten met zich mee. Daarom heeft het bestuur besloten om op 1 maart slechts een voorlopige begroting naast het jaarverslag op onze website te plaatsen. Zo hebben we nog tijd om de gevolgen voor de VGN financiën zichtbaar te maken. We willen op de jaarvergadering in Utrecht op 31 maart een definitieve begroting aanbieden.

In 2006 reiken we traditiegetrouw de tweejaarlijkse Huib de Ruyterprijs uit. Dit jaar hebben actieve VGN leden gezocht naar een VGN'er die jarenlang zijn vakgenoten hielp aan concreet en getest lesmateriaal, en nieuwe didactische mogelijkheden voor alle schoolsoorten zichtbaar maakte. Jan de Vries, vakdidacticus in Nijmegen en eerder docent in het vmbo in Utrecht is dit jaar de uitverkorene. Vele geschiedenisdocenten hebben de laatste jaren in Nijmegen kennis gemaakt met vormen van actief leren waar Jan en de groep vakgenoten die hij leidt, voor staan. We reiken Jan de prijs uit op een landelijke dag voor Lio's geschiedenis in Nijmegen op 27 maart. Jan stelt 'deze omgeving' erg op prijs. Ook hij wil hen graag voor de toekomst aan het geschiedenisonderwijs en aan de VGN binden. Meer informatie over het werk van Jan en over de achtergrond van de Huib de Ruyterprijs vindt u in dit nummer van *Kleio*.

'Verre Buren'

en de jaarvergadering van de VGN

Presentatie en rondleiding in het Moluks Historisch Museum, hoek Kruisstraat/Biltstraat in Utrecht op vrijdagmiddag 31 maart a.s. om 15.00 uur, gevolgd door de jaarvergadering circa 16.45 uur.

Informatie over het programma en de jaarstukken: www.vgnkleio.nl

Geef u op via: info@vgnkleio.nl of bij VGN-secretaris Jan-Maarten de Wit.

Zie voor een routebeschrijving: www.museum-maluku.nl

Aan het einde van deze jaarrede vraag ik nog uw aandacht voor twee actuele ontwikkelingen.

In de vernieuwde tweede fase blijft het vak geschiedenis naast wiskunde en economie een verplicht profielvak. Het VGN bestuur geniet van deze 'opsteker'. Wat nog zeker leek in juli 2005 stond begin februari 2006 weer onder grote spanning. De lobby van het vak aardrijkskunde voor een gelijkstelling van aardrijkskunde en geschiedenis in het verplichte deel leek via een amendement succesvol te worden. Tot vlak voor de stemming hebben we onze argumenten voor geschiedenis als verplicht vak voor de fracties herhaald. We kregen daarbij steun van individuele VGN leden die hun eigen brieven of e-mailberichten richting parlementair Den Haag verzonden. We danken hen en ook de VGN leden die ons de afgelopen maanden bij ons werk hebben aangemoedigd.

In 2005 hebben we een enquête gehouden over de vernieuwde onderbouw. Geschiedenisdocenten van tachtig scholen hebben ons waardevolle gegevens verstrekt over de ontwikkelingen op hun school en over hun visie op gangbare vernieuwingsgedachten. Deze gegevens hebben we met opzet nog niet naar buiten gebracht omdat we de publicatie willen koppelen aan een brede vervolgactie. Onderdeel van deze vervolgactie zijn een kritische beschouwing van de nieuwe leermiddelen voor de leergebieden en de vervaardiging van een lijst van eisen waar aan projecten moeten voldoen om de door de samenleving gewenste historische vorming te garanderen. Op deze wijze geven we gehoor aan wensen van vele docenten die de enquête invulden.

Wilt u reageren op deze jaarrede komt dan op vrijdagmiddag 31 maart naar het Moluks Museum in Utrecht. Het programma vindt u op de website. Meldt u zich wel even aan. Dit is prettig voor de organisatie.

Wilt u deze jaarrede en de jaarverslagen graag per post ontvangen, laat mij dit dan even weten. Mijn adres vindt u voor in *Kleio*.

Namens het bestuur van de VGN,
Peter Wester, voorzitter

Kleio

ing bepleit
onderwijs
integratie door veelheid aan opleidingen

Kleio zoekt redacteuren

In de komende maanden vertrekken enkele Kleio-redacteuren. Wij zoeken daarom collega's, met leservaring, bij voorkeur in het vmbo. Ook iemand die werkzaam is in de geschiedwetenschap of de vakdidactiek is van harte welkom.

Gaat het geschiedenisonderwijs je ter harte en zou je mee willen werken aan het vakblad *Kleio*, door zelf te schrijven, mogelijke artikelschrijvers te zoeken, een bepaalde rubriek bij te houden, mee te denken over themanummers of anderszins, neem dan contact op met de hoofdredacteur, Jan van Oudheusden, of met een van de andere redacteuren.

Namen en adressen staan voor in dit nummer.

De Kleio-redactie vergadert één keer per maand. Verder is er contact per e-mail en telefonisch.

Commissie Havo/Vwo

De commissie bestaat uit de volgende leden:

Greetje de Vries, voorzitter.
greetjev@worldonline.nl
Winschoterdiep 155 F
9724 GR Groningen
Tel. 050-3182317

Arnoud Spanjer, secretaris.
arnoud.spanjer@compaq.net.nl
a.spanjer@carmelcollege
salland.nl
Rozemarijn 9

8101 HH Raalte
Tel. 0572-370608

Ad Oostveen
ovn@ivo-deurne.nl
Helmondseweg 95
5751 GB Deurne
Tel. 0493-319460

Ineke Veldhuis-Meester
i.veldhuis@uclo.rug.nl
Quintuslaan 4
9722 RV Groningen
Tel. 050-5270099

Frits Hofstra
fritshofstra@hotmail.com

Nachtegaalstraat 71 A
9713 ST Groningen
Tel. 050-3138727

Hellen Janssen
h.janssen1@chello.nl
Groesbeeksedwarsweg 29 B
6521 DA Nijmegen
Tel. 024-3605809

'Een schuldig landschap bij jou in de buurt'

VMBO-stimuleringsprijs

In herinneringscentrum Kamp Westerbork werd eind februari de ANNO-stimuleringsprijs voor het beste geschiedenisproject op het vmbo uitgereikt aan het Dr. Nassaucollege uit Beilen. 'Een schuldig landschap bij jou in de buurt' is ontworpen door Ton Peters en Lammert Doedens voor leerlingen uit 4 en 2 vmbo. De leerlingen uit de vierde klassen verdiepten zich in de geschiedenis van Kamp Westerbork en gaven vervolgens rondleidingen aan tweede klassers.

De twee andere prijzen waren voor het Vechtdal College in Hardenberg met het project 'Buren' van Roel Gritter voor de tweede klassen, een onderzoek in de nabije omgeving met behulp van het archief en het plaatselijk museum, en voor de Chr. vmbo De Saad in Damwoude (Fr.), waar leerlingen

aan de hand van origineel bronnenmateriaal een krant hebben gemaakt over de Tweede Wereldoorlog in hun regio, '60 jaar bevrijding', onder leiding van hun docent Dirk Corporaal. De projecten worden in mei gepubliceerd op <http://onderwijs.anno.nl>

Aan het begin van het komende schooljaar gaat de volgende ronde van start. De prijs zal begin 2007 uitgereikt worden.



Websites

www.gemeentearchief.rotterdam.nl/kind-burger
Het Gemeentearchief Rotterdam heeft in verband met het eindexamen havo en vwo een website geopend rond het thema 'Van kind tot burger in Rotterdam'. Het materiaal kan individueel en klassikaal gebruikt worden. U moet maar eens kijken naar al deze bronnen.

www.fnv.nl/geschiedenis

Vorig jaar bestond het FNV 100 jaar. Op deze website vindt u allerlei informatie over vakbondswerk en de resultaten ervan in de afgelopen eeuw. Er worden ook suggesties gegeven voor onderzoekjes door leerlingen. Destijds is een 'album' uitgegeven, waarin in kort bestek en ruim geïllustreerd 51 'sociale monumenten' worden voorgesteld. Kijk op de website om het te bestellen. Handig om een idee te krijgen van alles wat er speelde.



www.cfi.nl

Deze website vervangt het Gele Katern van *Uitleg*, het blad van het ministerie van ocv. Zoekt u informatie die daar voorheen te vinden was als bijvoorbeeld cevo-mededelingen, stofomschrijvingen e.d., dan kunt u hier terecht onder het kopje 'Regelingen ocv'.

www.atlasofmutualheritage.nl

Dit is de online databank van de VOC en de WIC met een complete inventarisatie van de VOC- en WIC-vestigingen in de wereld en allerlei topografisch beeldmateriaal als kaarten, schilderijen, tekeningen, prenten en foto's. De website bestaat al langer, maar is nu uitgebreid met een groot aantal nieuwe afbeeldingen. Voorlopig alleen

met betrekking tot de Verenigde Oost-Indische Compagnie, in de loop van dit jaar komt de West-Indische Compagnie erbij.

www.lbr.nl/kerndoelen

Hier is een overzicht te vinden van lesmateriaal met betrekking tot racisme, discriminatie, integratie en interculturalisatie dat gebruikt kan worden in de onderbouw voor de M@M vakken. Het LBR, het Landelijk Bureau ter bestrijding van Rassendiscriminatie, heeft materiaal opgenomen dat past bij de nieuwe kerndoelen.

Atlantische Commissie

Vietnam

de Atlantische Commissie werkt ook voor het onderwijs. Behalve de jaarlijkse Onderwijsconferentie in Utrecht, onlangs weer gehouden, zijn er brochures en lesmaterialen gepubliceerd. Interessant is Onderwijspaper 22, Vietnam, Irak en de (on)macht van Amerika, met bijdragen van Rob Kroes, Ton van Naerssen, Jan Donkers en Henk Hofland, naar aanleiding van de conferentie in 2005. Op www.atlantischecommissie.nl vindt u informatie over het lesmateriaal dat al eerder verscheen en nog verkrijgbaar is.

Staatsstukken

Het 'Plakkaat van Verlatinge'

Bij de Historische Uitgeverij verscheen kort geleden een schitterende nieuwe uitgave



van dit staatsstuk dat in 1581 werd afgekondigd door de Staten-Generaal. Het historische deel gaat uitvoerig in op de opstand vanaf 1559, de trouw aan de koning wordt erin opgezegd en er wordt een verklaring gegeven. In de negentiende eeuw werd dit stuk verheven tot de basis van de Nederlandse Staat.

Voor deze uitgave is het plakkaat vertaald, ingeleid en van aantekeningen voorzien door M.E.H.N. Mout, hoogleraar geschiedenis in Leiden.

Plakkaat van Verlatinge (Groningen 2006), 82 blz., gebonden, € 18,95.

Het 'Gulden Boekje uit de Nederlandse Bestuurskunde', 'Schets der Regeerkunde'

Deze uitgave van Eburon van 'De Schets', ofwel 'het gulden boekje' bevat een uitgebreide uiteenzetting over de inhoud van dit bijzondere document in de Nederlandse bestuurskunde. Het verscheen in 1786 en diende als handleiding bij het onderwijs in besturen. De uitgave is ingeleid en toegelicht door Mark Rutgers,



NIEUW

Websheet Vietnam

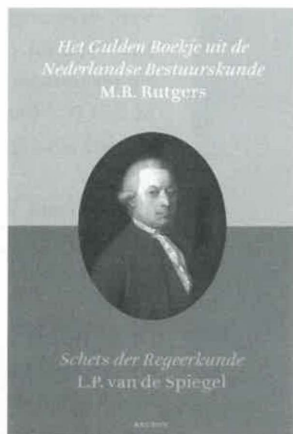
- Met aandacht voor o.a.
- de geschiedenis van Vietnam en het verloop van het conflict
- de invloed van de Koude Oorlog op de houding van de Verenigde Staten in het conflict
- de reactie van het Amerikaanse publiek op de oorlog
- Met veel individuele opdrachten en een groepsopdracht: het maken van een item voor een tv-journaal

Bedoeld voor docenten en scholieren uit de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs als aanvullend materiaal bij de voorbereiding op het eindexamen Geschiedenis.

Het websheet is geproduceerd door de SLO in opdracht van de Atlantische Commissie, en is te vinden op www.atlantischecommissie.nl

hoogleraarbestuurskunde aan de Leidse Universiteit. Eerst wordt ingegaan op de auteur, L.P. van de Spiegel, en zijn bestuursfilosofie, en er wordt een beeld gegeven van zijn tijd. De verschillende onderwerpen uit *De Schets* worden vervolgens toegelicht. De tekst is volledig opgenomen, beknopt en herhaald in modern Nederlands dan dat van 1786. Dus goed te lezen, bijvoorbeeld in het kader van 'Van Kind tot Burger'.

M.R. Rutgers, *Het Gulden Boekje uit de Nederlandse Bestuurskunde* (Delft 2005), 80 blz.



Wolters-Noordhoff zoekt voor geschiedenis en overige mens- en maatschappijvakken:

Auteurs m/v

die mee willen werken aan nieuwe lesmethoden voor het voortgezet onderwijs.

Bent u een enthousiaste docent, speelt u graag in een team maar kunt u ook solo werken en heeft u affiniteit met het maken van lesmateriaal, dan is dit uw kans. Een auteurscursus behoort tot de mogelijkheden.

U kunt uw interesse kenbaar maken door een korte motivatie met beknopt CV te mailen naar secretariaat.vomemij@wolters.nl, of op te sturen naar Wolters-Noordhoff, postbus 58, 9700 MB Groningen t.a.v. secretariaat memij. Voor meer inlichtingen kunt u terecht bij Roel Stolvoort r.stolvoort@wolters.nl.

Wolters
Noordhoff

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, tijdsbesparende voorbereiding?

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

thiememeulenhoff

Beleef de Vrijheid!

Uit de geschiedenis ontstond een modern museum op één van de mooiste plekken van Nederland. In het Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945 maak je de aanloop naar de oorlog mee, ervaar je de bezettingstijd, vier je de bevrijding en zie je de wederopbouw van Nederland en Europa. Door middel van geuren, interactieve presentaties, diorama's, modellen, originele films en geluidsfragmenten wordt de bevrijding tot leven gebracht. Het museum toont aan jong en oud de actuele betekenis van vrijheid, democratie en mensenrechten.



Groepstarief scholieren

€ 3,- per leerling. Gids/Coach: € 20,- per 20 leerlingen. Educatief materiaal gratis.

Subsidieregeling busvervoer

Er is een subsidieregeling voor het busvervoer van scholieren Voortgezet Onderwijs van maximaal € 227,- per gehuurde autobus (maximaal twee bussen per school).

Kijk hiervoor en voor het actuele educatieve programma op www.bevrijdingsmuseum.nl

Openingstijden en adresgegevens

Ma-za 10-17, zondag 12-17. Gesloten: 1 jan. en 25 dec.

- Gratis ruime parkeergelegenheid voor fietsen, auto's en bussen
- Goed toegankelijk voor minder validen (rolstoelen aanwezig)

Wylerbaan 4 / Postbus 144, 6560 AC Groesbeek.

Tel.: +31 (0)24-397 44 04; Fax: +31 (0)24-397 66 94

e-mail: info@bevrijdingsmuseum.nl;

internet: www.bevrijdingsmuseum.nl



WISSELEXPOSITIES

18 januari t/m 18 april: 'Licht in het donker: Het Philips-Kommando'

Een indringend beeld wordt gegeven van een unieke vorm van industriële tewerkstelling van gevangenen binnen het prikkeldraad van Kamp Vught. Werken in het Philips-Kommando heeft voor 600 joodse gevangenen lange tijd vrijstelling betekend van transporten.

Speciale website voor het onderwijs: www.philips-kommando.nl

27 april – 22 oktober:

'Anne Frank: Een geschiedenis voor vandaag'

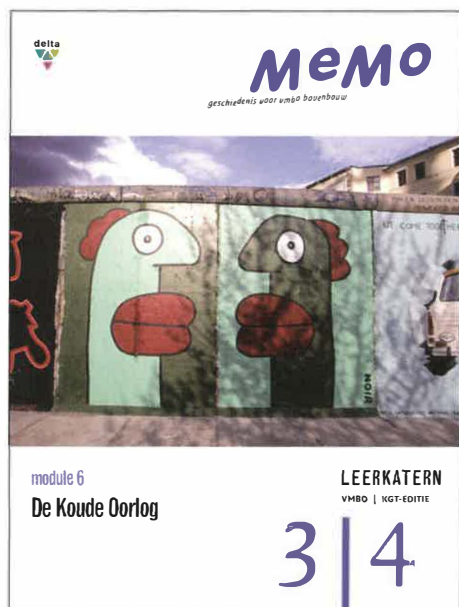
De Nederlands- en Duitstalige expositie vertelt het leven van Anne Frank en haar familie o.a. aan de hand van foto's en citaten uit haar beroemde dagboek. Tevens komt de brede context van bezetting en jodenvervolg aan bod en wordt duidelijk hoe actueel de thema's vervolging en onderdrukking helaas nog altijd zijn.



Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944 - 1945

MeMo

de geschiedenismethode die u op het lijf geschreven is



Geen tijd om uw eigen geschiedenisboeken te schrijven, maar wel behoefte aan een vmbo bovenbouw methode die u écht op het lijf geschreven is?

Kijk op www.mijngeschiedenismethode.nl en u ziet in één oogopslag waarom de nieuwe MeMo best van uw eigen hand had kunnen zijn.

Uw eigen signatuur

Met uw persoonlijke keuze uit de vele lesideeën, werkvormen, oefenmaterialen en tips geeft u de methode uw eigen signatuur.

Actief & motiverend

Actieve, creatieve en zeer afwisselende opdrachten prikkelen uw leerlingen constant!

Als een spannend verhaal

De anecdotische schrijfwijze en de persoonlijke intro's sluiten prima aan bij de belevingswereld van uw leerlingen.

Uniek! Volledige ict-integratie

Vrijwel elke paragraaf kan uw leerling zelfstandig doorlopen op de methodesite. De stof wordt hier ondersteund door gesproken tekstfragmenten, bewegende beelden en animaties.

NIEUW! MeMo ePack

Examentrainers, proefexamens én leermateriaal zoals Timeliner, Samenvatter, een begrippenlijst en de online Encarta Winkler Prins Naslagbibliotheek maken Memo compleet!

Benieuwd?

Vraag op www.mijngeschiedenismethode.nl uw eigen beoordelingsexemplaar aan of boek een gesprek met de vmbo-deskundige van Malmberg. Bellen kan natuurlijk ook (073) 628 7554.