

KLEIO

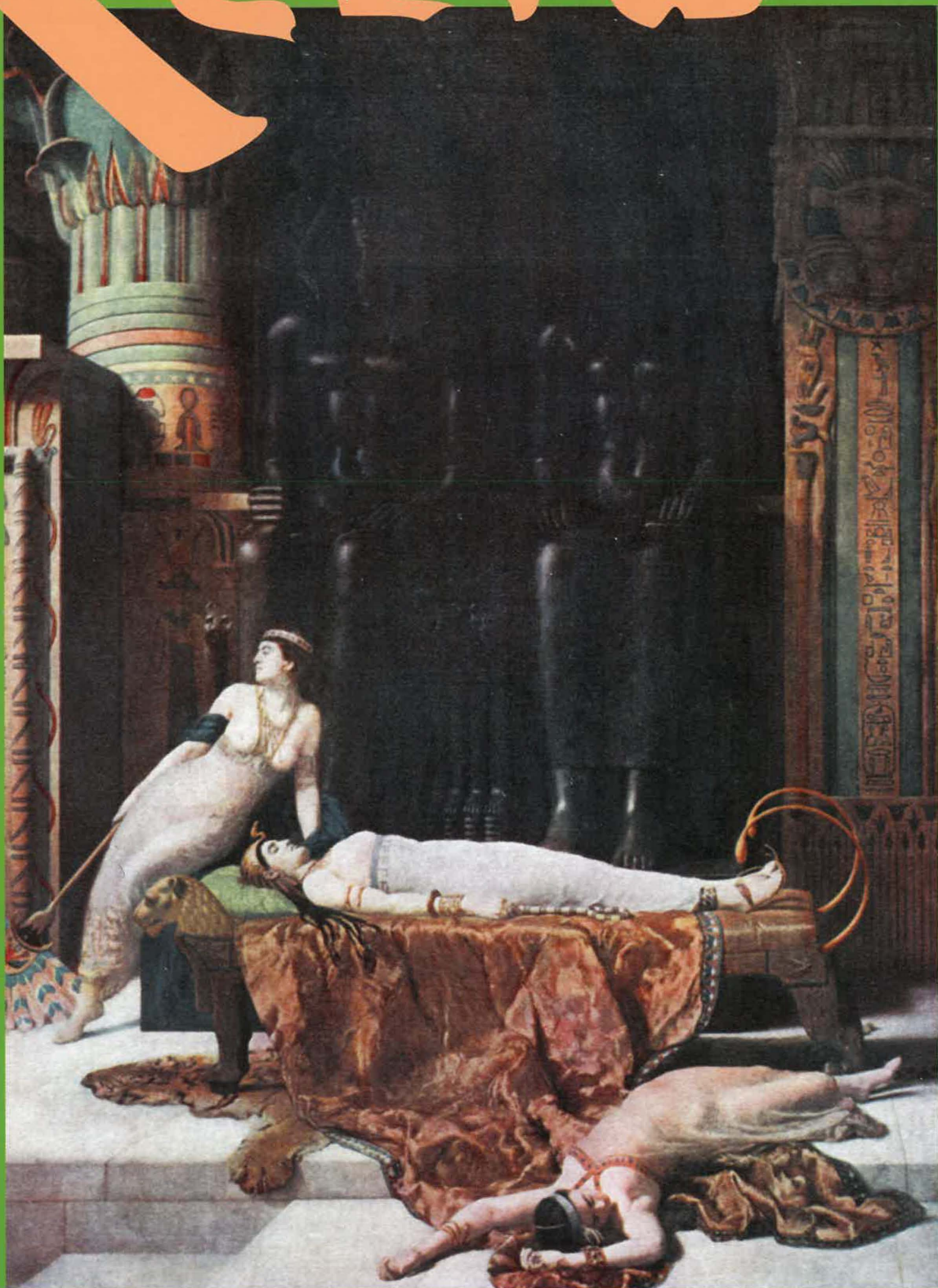
Gregorius
de Grote

Historisch
redeneren
en ICT

De Bastille

Natuurlijk
leren

Debat:
meer-
persoons-
cellen



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 BD 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)
Kamstraat 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 abonnements- administratie:

Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlânsdyk 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@vginkleio.nl
Website: www.vginkleio.nl**

Van de redactie

Franse en Duitse scholieren krijgen binnenkort geschiedenis uit hetzelfde schoolboek. Beide landen hopen dat zo het Europees bewustzijn van jongeren zal toenemen en dat de vriendschap tussen de twee volkeren zal groeien. Het boek, *Histoire/Geschichte*, werd vorige maand gepresenteerd in het Noord-Franse Péronne, toneel van hevige strijd in de Eerste Wereldoorlog. Het belang van degelijk geschiedenisonderwijs wordt door dit nieuwsfeit dubbel onderstreept, al is het opmerkelijk dat pas negentig jaar na de slag aan de Somme de tijd rijp lijkt voor zo'n initiatief. Onwillekeurig denk je: zal er ooit een dag aanbreken waarop bijvoorbeeld ook Joden en Arabieren zich zullen herkennen in een gezamenlijke geschiedenis methode? Overigens leeft er in Duitsland ook belangstelling voor de tien tijdvakken van De Rooy! Lees hierover het bericht van Dick van Straaten.

Dit nummer van *Kleio* onderstreept weer eens dat geschiedenis een discussie zonder eind is. Neem de uiteenlopende interpretaties van de val van de Bastille, volgens het recept van Henk Rijkeboer. Of de vraagtekens die Remco Menke zet achter een uitzending van Discovery over de zelfmoord van Cleopatra. Je moet de media immers niet zomaar geloven. Hans Moors schetst het denken over opsluiting van gevangenen in de afgelopen twee eeuwen en Nelleke Bakker blikt nog eens terug op Brave Hendrik en zijn tijdgenoten. Veel leesplezier, en sterkte met de laatste loodjes van het schooljaar!

Jan van Oudheusden

Op het omslag: negentiende eeuws schilderij van John Collier, de dood van Cleopatra in 30 voor Chr. Zij en twee dienaressen werden gebeten door een slang.

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 JT Den Haag.
Tel. 070 - 3501 380.
j.pols@penta.nl

Carla van Boxtel,

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

Maria van Haperen,

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

Stefan Boom,

Graaf Janlaan 46,
1412 GH Naarden.
Tel. 035 - 694 87 42.
s.boom@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 Rhooon.
Tel. 010 - 4812243.
g.vanderdrift@penta.nl

Oscar Larsen,

medewerker en correspondent VS,
History Department UNC
Charlotte.

Tineke Bogaerts,

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

ISSN 0165-6449

*Wilt u artikelen voor Kleio
toesturen aan de secretaris van
de redactie.*

*Berichten voor de Kleiokrant,
actualiteiten, mededelingen van
commissies, aankondigingen
en dergelijke kunnen naar de
eindredacteur.*

*Neem voor informatie over
adverteren in Kleio contact op
met de eindredacteur.*



'De vader van het middeleeuwse pausdom'

2

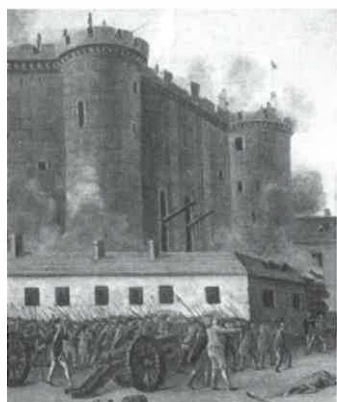
Gregorius de Grote

PETTY BANGE

6

Onderzoeksoopdrachten, samenwerken, computers en historisch redeneren

JANNET VAN DRIE EN CARLA VAN BOXTEL



Essayopdracht met historiografische vergelijking

12

De val van de Bastille

HENK RIJKEBOER

Een nieuwe vorm van onderwijs

18

Natuurlijk Leren op Veurs Stip

JOKE NOORDSTRAND IN GESPREK MET MARCO KOENE



De pedagogische idealen van de Verlichting

21

Van redelijkheid tot zedelijkheid

NELLEKE BAKKER

Het debat over celstraf in historisch perspectief

24

Tweezaam, of toch alleen?

HANS MOORS

En verder

30 De misleidende documentaires van Discovery Channel

33 Het Nederlandse tijdvakkenkader in Duitse ogen

36 Boeken

40 VGNatuurlijk

42 Kleiokrant met verslag van de LIO-dag



De bekendste afbeelding van Gregorius I (paus van 590 tot 604) is een ivoor uit het eind van de negende of het begin van de tiende eeuw. Het stelt een schrijvende monnik voor met een duif op zijn schouder: deze is het symbool van de Heilige Geest die Gregorius inspireerde bij het schrijven van zijn werken. In de Middeleeuwen ging men hem rangschikken onder de grote Latijnse kerkvaders. In de wereld was hij een belangrijk bestuurder.

PETTY BANGE

Paus Gregorius de Grote

‘Vader van het middeleeuwse pausdom’

Wij kennen paus Gregorius vooral uit zijn werken, en dat zijn er nogal wat.

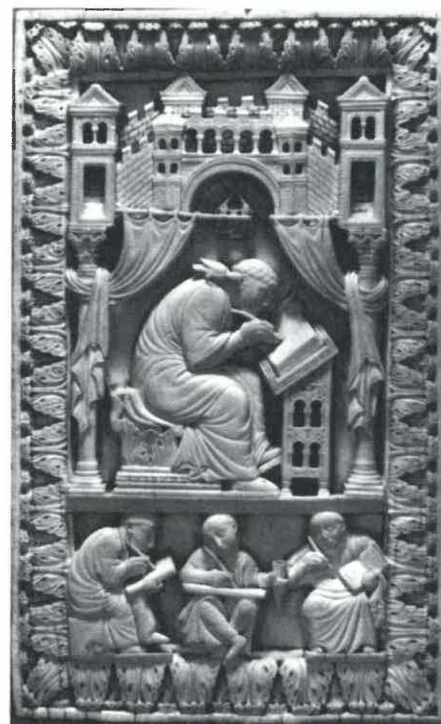
Het meest omvangrijk is zijn moralistische commentaar op het bijbelboek *Job*. Ook schreef hij homilieën (preken) over het Evangelie en het boek *Ezechiël*. Op verzoek van zijn monniken componeerde hij vier boeken met *Dialogen*, wonderverhalen over heiligen, waarvan boek II geheel is gewijd aan het leven van Benedictus (ca. 480 – ca. 560), die wel de vader van het westerse monnikendom wordt genoemd. In boek IV komen vooral visioenen, bijvoorbeeld over het hiernamaals, aan de orde. Interessant is, dat hij juist in dit werk vermeldt, dat in zijn eigen tijd wonderen niet meer zo nodig zijn, omdat liefde en goede daden beter werken voor de naasten.

Zeer invloedrijk was zijn *Regula pastoralis*, een kort traktaat, geschreven naar aanleiding van zijn pauskeuze waarin hij wijst op de zware verantwoordelijkheden van prelaten en de voorbeeldfunctie die zij hebben. Onnodig te zeggen, dat zij een deugdzaam en vroom leven moeten leiden.

Tenslotte zijn er meer dan achthonderd brieven uit het register van Gregorius bekend, die ons over allerlei aspecten van zijn pausschap informeren.

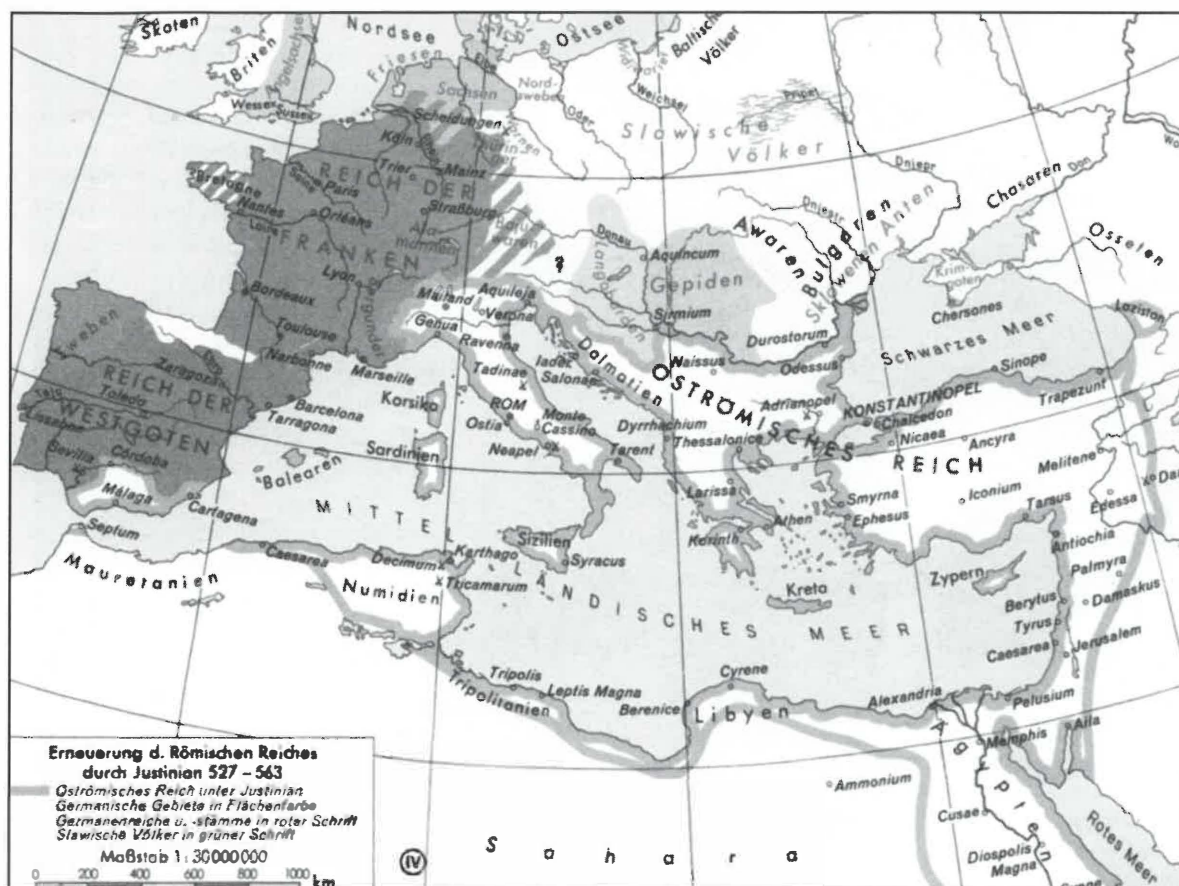
Een monnik als paus

Wie was Gregorius? Voorbestemd om paus te worden was hij zeker niet. Hij werd ca. 540 geboren in een rijke Romeinse senatorenfamilie, kreeg een klassieke opleiding en werd ca. 573 stadsprefect. Een carrière als bestuursambtenaar leek in het vooruitzicht, maar Gregorius' liefde lag toch elders. Dat bleek toen hij, na het overlijden van zijn ouders, op het ouderlijk grondbezit zeven kloosters stichtte, waaronder het St. Andreas-klooster in Rome, waarin hij intrad in 574 en waarvan hij wat later zelf abt werd. In 579 werd hij door paus Pelagius II



(paus van 579 tot 590) diaken gewijd. Enige tijd later vertrok hij voor enkele jaren naar Constantinopel, als speciaal gezant van de paus. In 586 keerde hij terug.

DR. P. BANGE DOCEERT MIDDELEEUWSE GESCHIEDENIS AAN DE RADBOUD UNIVERSITEIT IN NIJMEGEN.



Links Gregorius I op een ivoren reliëf (9de of 10de eeuw), omslag van een evangelieboek uit het Heiligenkreuz-klooster in Oostenrijk. Hiernaast Europa kort voor het aantreden van Gregorius als paus. Na de dood van de Byzantijnse keizer Justinianus waren de Longobarden Italië binnengevallen en konden daar maar moeilijk bedwongen worden.

Toen Pelagius in 590 stierf aan de pest kozen volgens de overlevering clerus en volk van Rome unaniem Gregorius als zijn opvolger.

Deze was liever in zijn klooster gebleven; hij zou zich zelfs verstoppt hebben toen hij begreep wat hem boven het hoofd hing. Maar dat laatste zal wel niet waar zijn. In de oudste *vita* die van hem is geschreven, in de achtste eeuw, staat wel dat hij uit gehoorzaamheid paus werd, maar dat hij zichzelf ongeschikt vond voor het ambt van opvolger van Petrus.

Toen hij nog diaken was noemde hij zichzelf *servus servorum Dei*, dienaar der dienaren Gods; eenmaal paus geworden bleef hij dit epitheton voeren. Hiermee schiep hij een precedent: alle pausen na hem bleven dit doen, al hadden zij daar niet allen evenveel redenen voor als Gregorius zelf.

Ofschoon Gregorius zichzelf ongeschikt vond voor het hoogste ambt in de westerse kerk en hij wellicht met tegenzin paus werd, is het paradoxale van de situatie – als we dat woord mogen gebruiken – dat hij een heel goede paus was.

Gregorius was de eerste ‘monnikspaus’ en juist de combinatie van persoonlijke heiligheid en zijn ervaring die hij had opgedaan in publieke dienst maakten hem tot een zowel in spiritueel als in praktisch opzicht goede bestuurder. Het is dan ook terecht dat men hem later Gregorius de Grote is gaan noemen. Alleen paus Leo (van 440 tot 461 paus) is eveneens die eer te beurt gevallen.

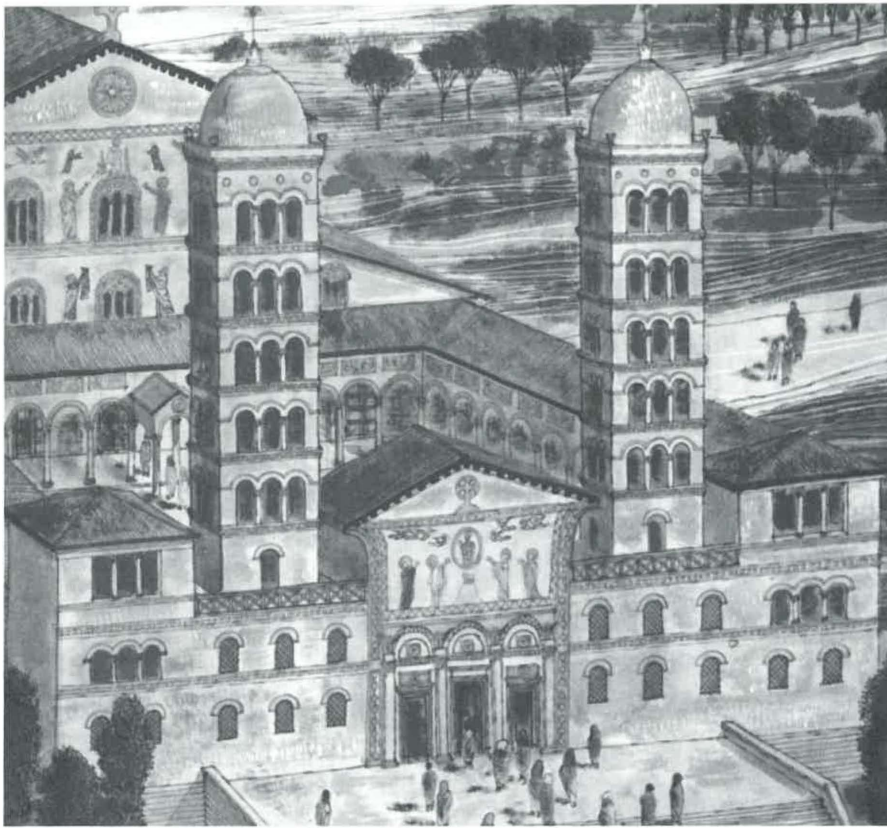
Dat hij meteen enthousiast was voor het ambt dat op zijn schouders werd gelegd had vooral te maken met zijn liefde voor het soort leven zoals hij dat in zijn klooster leidde. Nu kwam zijn bestaan bij uitstek in het teken van actie te staan. Een extra handicap was zijn zwakke gezondheid die hem dikwijls het bed deed houden. Deze was gedeeltelijk het gevolg van zijn ascetische levensstijl, hoewel hij volgens zijn biograaf wel van wijn hield.

Gregorius de bestuurder

Eenmaal gezeten op de apostolische stoel werd Gregorius meteen in het diepe gegooid. De situatie in Italië was in de zesde eeuw bepaald niet rooskleu-

rig. Het lag ingeklemd tussen Gallië en Byzantium, Rome was geen hoofdstad meer van het Romeinse Rijk. Constantinopel had immers die functie overgenomen. De paus leek een marionet te worden van de Byzantijnse imperiale politiek. Dat dit niet gebeurde was een gevolg van de Longobardische inval van 568. De ‘barbaren’ kregen meer invloed in Italië. Zo was Gregorius’ voorganger Pelagius een Oost-Goot.

Toen Gregorius in 590 aan de macht kwam, had Rome geen civiel bestuur meer – de vertegenwoordiger van de Byzantijnse keizer zetelde in Ravenna – zodat hij zelf het bestuur van de stad op zich moest nemen. De mensen leden honger, de Longobarden bedreigden de stad, er waren geen goede rechtbanken meer. In 592 wist de paus een wapenstilstand te sluiten met de Longobarden, maar in 593 kwamen zij weer opzetten en organiseerde hij de verdediging van Rome. Ook kloosterlingen moesten meehelpen met het bewaken van de muren. Het inkwartieren van soldaten in nonnenkloosters ging hem echter te ver.



Tekening van de vroeg-christelijke basiliek van St. Petrus in Rome, circa 330 gebouwd door keizer Constantijn, die het christendom tot staatsgodsdienst van het Romeinse Rijk verhief. In de Renaissance vervangen door de huidige St. Pieter.

Om de stad en de kerk aan voedsel en inkomsten te helpen reorganiseerde hij de kerkelijke landerijen in het zuiden van Italië. Uit zijn brieven uit die periode blijkt dat hij een keiharde zakenman was als het om economische belangen ging. Hij kreeg ook te maken met corrupte keizerlijke ambtenaren. Zo kwam hij bijvoorbeeld in conflict met de gouverneur van Sardinië, die zich liet omkopen, maar dat rechtvaardigde door te zeggen dat hij een te laag salaris kreeg.

Gregorius importeerde hout uit Egypte en graan uit Constantinopel. Zo kon hij de kerk aan extra inkomsten helpen die besteed werden aan het lenigen van de hongersnood van de Romeinen en aan het loskopen van gevangenen, waarbij hij de betreffende ambtenaren op het hart drukte toch vooral niet teveel te betalen. Kerken, hospitalen en scholen voorzag hij van de nodige middelen.

Gregorius voerde ook de controle op de kerken in Italië op, hij correspondeerde met Frankische heersers en voorzag de belangrijkste bisschop van Spanje, Leander, op diens verzoek van advies en steun. De bisschop van Constantinopel kreeg van de paus het verwijt dat hij de titel 'universeel patriarch' voerde. Gregorius zelf gebruikte deze benaming niet eens, omdat hij de voorkeur gaf aan 'dienaar der dienaren Gods'.

Gregorius' pontificaat verschafte Rome weer de zo belangrijke primaat-positie in de kerk. Hij stapte in het machtsvacuum dat gegroeid was en nam keizerlijke taken op zich omdat er niemand anders was om ze uit te voeren. Hij bleef echter altijd respectvol tegenover de Byzantijnse keizers en heeft zich ook nooit onafhankelijk willen maken van Constantinopel; een goede modus vivendi vond hij zeer belangrijk.

De kerstening van West-Europa

Wellicht zijn belangrijkste actie, zeker gezien in het licht van de geschiedenis van West-Europa, was de zending van Augustinus – een monnik uit zijn Andreas-klooster in Rome – naar Engeland om daar (opnieuw) het christendom te gaan brengen. Een legende vertelt dat Gregorius op de markt in Rome een aantal blonde slaven te koop zag staan. Hij was nogal verontrost toen hij hoorde dat zij heidenen waren. Op de vraag: 'Wie zijn zij?' kreeg hij te horen dat zij *Angelen* (*Angli*) waren. 'Laten ze dan *Angeli* (engelen) worden', sprak de paus. Het verhaal is ongetwijfeld apocrief, maar het is heel goed mogelijk dat hij op de markt in Rome slaven heeft zien staan. Augustinus vertrok met een groep getrouwen in 597. Hij werd bisschop van Canterbury, wat later de belangrijkste zetel van de Engelse kerk zou blijven.

Bij deze onderneming blijkt opnieuw Gregorius' grote realiteitszin. Hij raadt Augustinus en de zijnen aan eerst steun te zoeken bij het wereldlijk gezag, voor zij met hun bekeringswerkzaamheden zouden beginnen. Vervolgens adviseert hij 'heidense' heiligdommen niet te vernietigen. Wel de afgodsbeelden die erin staan, maar niet de bouwwerken zelf. Deze kunnen beter omgewijd worden. De mensen zullen blijven komen omdat ze gewend zijn naar die voor hen heilige plaatsen te gaan. Op deze manier kunnen ze geleidelijk met het christendom vertrouwd worden gemaakt.

Volgens de paus is het beter mensen te bekeren door hen te overtuigen en te bemoedigen, dan door geweld te gebruiken. Ongetwijfeld dacht hij daarbij aan missionarissen die een wat agressievere methode niet hadden overleefd.

'Aan mijn meest geliefde zoon, abt Mellitus, Gregorius, dienaar der dienaren Gods.

Sinds het vertrek van onze kameraden en van Uzelf ben ik bezorgd, omdat ik niet heb gehoord hoe Uw reis is verlopen. Niettemin, wanneer de almachtige God U naar onze vereerde broeder bisschop Augustinus heeft gebracht moet U hem vertellen wat ik na lang nadenken heb besloten met betrekking tot het Engelse volk, namelijk dat de afgodentempels van die mensen niet vernietigd moeten worden, maar alleen de afgodenbeelden die erin staan. Sprinkel heilig water in deze ruimten, bouw altaren en zet er relieken neer. Want als die schrijnen goed gebouwd zijn is het essentieel dat ze van duivelaanbidding overgaan in de dienst van de ware God. Als de mensen zien dat hun schrijnen niet verwoest zijn zullen ze de vergissing uit hun hart verwijderen.

Ze zullen naar de hen bekende plaatsen blijven komen en nu de ware God erkennen en aanbidden....

Uit: Beda, *Kerkelijke geschiedenis van het Engelse volk*, I, 30.

Gregorius de kerkvader

Meer dan door zijn bestuurlijke kwaliteiten werd paus Gregorius, die al snel na zijn dood als heilige werd beschouwd, in de Middeleeuwen populair door zijn spiritualiteit zoals die in zijn werken tot uitdrukking kwam. Niet voor niets werd hij gezien als de laatste van de vier grote Latijnse kerkvaders, na Ambrosius (339-397), Hiëronymus (347/8-419/20) en Augustinus (354-430). Zijn werken waren wellicht niet zeer origineel, maar hij speelde wel een belangrijke rol in onder andere het doorgeven van ideeën van Augustinus, in het synthetiseren en populariseren. Zo had bijvoorbeeld het korte stuk dat hij in zijn *Moralia* wijdde aan de zeven hoofdzon-

door het leven van Christus. De schrijver van zijn *vita* zegt zelfs: Christus is ons meer tot voordeel wanneer hij door Gregorius spreekt, dan toen hij destijds Petrus over het water liet lopen. Een belangrijke deugd was voor hem de nederigheid. Deze moest ook betracht worden in het uitoefenen van macht, ja zelfs speciaal daar. Gregorius stond zelfs enigszins argwanend tegenover macht. Misschien was hijzelf daardoor juist zo'n goede leider: hij was van mening dat ook een paus zich kon vergissen. Een pauselijke monarchie streefde hij al helemaal niet na, in tegenstelling tot diverse van zijn opvolgers.

Om tot nederigheid en andere deugden te komen is zelfkennis nodig, aldus Gregorius.

Geen erg origineel standpunt. Zelfkennis was in moreel opzicht allang een centraal begrip, ook al in de voor-christelijke periode. Niettemin is het van belang dat Gregorius hier expliciet op wijst: slechts via zelfkennis kan men ook tot inzicht van de eigen zonden komen en leren hoe deze te verbeteren. Dit geldt zowel voor de pastor als voor degene die hij onderwijst.

Gregorius' eigen positie, aan het hoofd van de kerk in het westen, had ook invloed op zijn denken.

Voor hemzelf

betekende die positie dat hij van de nood een deugd moest maken ofwel een combinatie vinden van spiritueel leven en praktisch handelen: het innerlijke licht volgen, maar ook 'wereldlijke' dingen doen. Hij was liever in zijn klooster gebleven, maar hij realiseerde zich, dat hij nu voor veel mensen iets kon betekenen. Hij kon hen leren hoe ook zij deze combinatie konden maken, zodat die voor henzelf én voor hun naasten tot voordeel zou zijn.



Gregorius: paus en kerkvader. Links speelt hij 'Gregoriaanse muziek' op een monochord (Codex Monacensis).

den (zie *Kleio* 46/6, 2005, pp. 12-16) grote invloed op de wijze waarop in later eeuwen over deze zeven 'dochters van Lucifer' werd geschreven. Zijn *Regula pastoralis* gold in de hele Middeleeuwen onverkort als richtlijn voor de goede prelaat/pastor. En zijn *Dialogen* werden in het oosten zo graag gelezen, dat hij er de bijnaam *Dialogos* aan overhield.

In zijn werken herkennen we ook de schrijver zelf, die zich liet inspireren

Om verder te lezen:

B. Colgrave, R. Mynors (ed. +vert.), *Bede's ecclesiastical history of the English People* (Oxford 1969).

G.R. Evans, *The thought of Gregory the Great* (Cambridge 1986).

J. Richards, *Consul of God. The life and times of Gregory the Great* (Londen 1980).

G. Straw, *Gregory the Great: perfection in imperfection* (Berkeley 1988).

A.G. Weiler, *Willibrords missie.*

Christendom en cultuur in de zevende en achtste eeuw (Hilversum 1989).

Zo ziet Gregorius het menselijk leven bepaald door twee assen: een verticale die de mens met God verbindt en een horizontale die hem met de naaste in verbinding brengt. Beide assen kunnen niet zonder elkaar bestaan. Alleen dan kan men een goede band met God opbouwen als men de naaste liefheeft, alleen dan kan men de naaste echt liefhebben als men dit uit liefde voor God doet.

Hier zijn we dan meteen aanbeland bij de kern van de evangelische leer, die ook voor Gregorius de bron was van alles: de liefde, bestaande uit liefde voor God, voor de naaste en voor de eigen persoon. Slechts van daaruit kan de mens een goed christelijk leven leiden. Heel pregnant formuleert Gregorius dat als volgt. Een gebed wordt krachtiger als men ook voor anderen bidt.

En zo zijn we eigenlijk weer terug bij het begin: geïnspireerd door de heilige geest schreef Gregorius zijn werken, waarin hij mensen opriep tot zelfkennis, nederigheid en (naasten-)liefde. Zelf gaf hij het goede voorbeeld van 'perfectie in imperfectie': spiritueel leven in een woeelige wereld die heel wat eiste van zijn organisatievermogen en bestuurskwaliteiten. Het is de grootheid van deze paus geweest, dat hij in staat was die combinatie te maken.

In december 2005 verscheen het proefschrift van dr. Jannet van Drie

Learning about the past with new technologies. Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning. In dit artikel geeft zij uitleg over haar onderzoek.

JANNET VAN DRIE

Onderzoeksopdrachten, samen werken, computers en historisch redeneren

In de tweede fase werken leerlingen regelmatig in tweetallen of kleine groepjes aan onderzoeksopdrachten. De computer wordt hierbij vaak gebruikt om informatie op te zoeken en om de uitkomsten van het onderzoek te presenteren. Omdat leerlingen meestal aan dergelijke opdrachten werken in studieuur, heb je als docent niet veel zicht op wat ze allemaal doen en zeggen om de opdracht te voltooien. Vinden er discussies plaats over de inhoud van de opdracht of zijn de leerlingen voornamelijk bezig om het werk zo snel mogelijk af te ronden? En hoe redeneren leerlingen over het verleden als ze samen een onderzoeksopdracht maken? Wordt er gediscussieerd over de inhoud van de bronnen, worden bronnen met elkaar vergeleken, worden er verbanden gelegd of oorzaken genoemd? Dit zijn zaken waarover maar weinig bekend is.

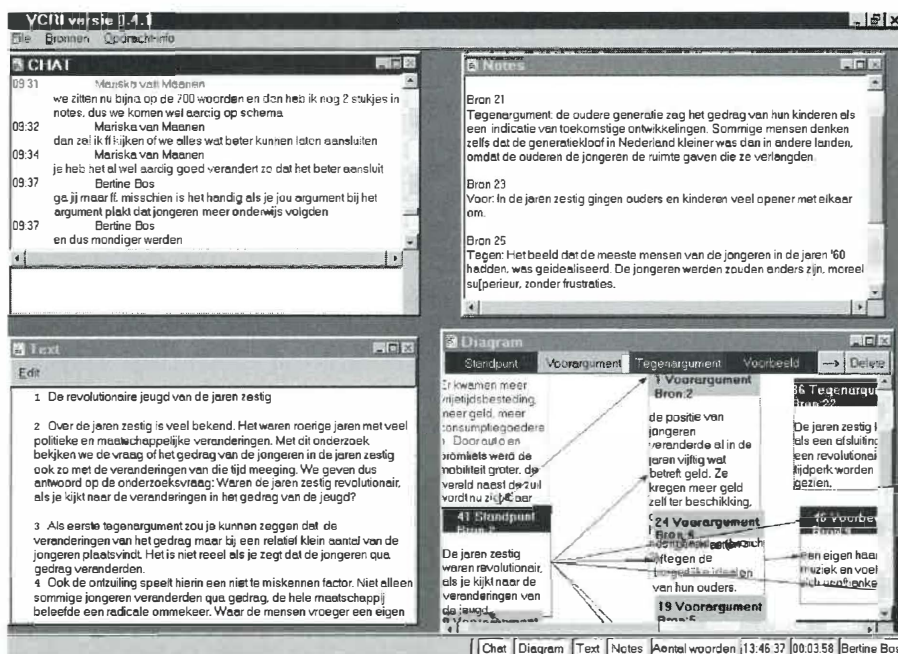
Het doel van het promotieonderzoek was te kijken hoe leerlingen, als ze in een elektronische leeromgeving samen aan een onderzoeksopdracht werken, met elkaar over het verleden redeneren en hoe dit gestimuleerd kan worden.

Redeneren over het verleden wordt in het onderzoek ook wel aangeduid met de term historisch redeneren. Historisch redeneren heeft betrekking op histori-

sche situaties, personen of ontwikkelingen, die beschreven, geïnterpreteerd, verklaard en geëvalueerd worden (zie ook *Kleio* 45(1) 2004).

Een zestal componenten spelen hierbij een rol: (1) historische vraagstelling of hypothese; (2) contextualiseren; (3) gebruik van historische begrippen; (4) gebruik van bronnen; (5) informatie organiseren, waaronder beschrijven van veranderingen, vergelijken en verklaren;

JANNET VAN DRIE PROMOVEERDE BIJ DE CAPACITEITSGROEP ONDERWIJSKUNDE VAN DE UU EN IS WERKZAAM ALS DOCENT-ONDERZOEKER BIJ HET INSTITUUT VOOR DE LERARENOPLEIDING VAN DE UvA.



Figuur 1: De leeromgeving VCRI waar de leerlingen in werkten.

en (6) een beredeneerd standpunt innemen.

Deze componenten zijn te herkennen in gesprekken tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling, maar ook bij het schrijven van bijvoorbeeld een essay. Figuur 2 bevat een voorbeeld van hoe twee leerlingen samen historisch redeneren in het kader van de opdracht die in het onderzoek centraal stond.

De computerleeromgeving

Voor het onderzoek werkten leerlingen uit 5 vwo in tweetallen samen aan een onderzoeksopdracht in een elektronische leeromgeving. De opdracht ging over de jaren zestig en moest resulteren in een essay van ongeveer 1000 woorden. De onderzoeksvraag was van te voren gegeven en had betrekking op de veranderingen in het gedrag van de Nederlandse jeugd toen. De bronnen waren ook gegeven en bevatten onder andere informatieve teksten, foto's, interviews en verschillende visies van historici over de veranderingen.

De leerlingen werkten 6 lesuren aan de opdracht. Ze kregen een cijfer gebaseerd op de kwaliteit van de tekst (voor beide leerlingen hetzelfde) en op de score op de eindtoets (een individueel cijfer). De opdracht stond op zichzelf en het onderwerp was nog niet in de lessen behandeld.

Hoewel de leerlingen wel wat ervaring hadden met historisch onderzoek doen, hadden ze dat niet met het schrijven van een essay en met werken in een elektronische leeromgeving. Vooraf was er een uitleg over de opdracht en het computerprogramma. Ook konden ze oefenen.

De leerlingen werkten in de elektronische leeromgeving VCRI (Virtual Collaborative Research Institute), ontwikkeld bij de Capaciteitsgroep Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht¹.

In deze elektronische leeromgeving kunnen ze online met elkaar samenwerken aan opdrachten. De producten zijn gedeeld en kunnen gezamenlijk bewerkt worden.

Figuur 1 laat het computerscherm zien. De menubalk bovenin bevat informatie over de opdracht, criteria voor de beoordeling en de bronnen. In een speciale *teksteditor* (linksonder) kunnen de leerlingen hun essay schrijven. Ze kunnen

0	Eva	wat vind jij
1	Arie	okeey, ik ben tgen
2	Arie	omdat het wel een grote verandering is, maar niet in een korte periode
3	Arie	en in de jaren '50 begint het hele verhaal al eigenlijk
4	Eva	een relatief korte periode
5	Arie	vind ik niet, want in de jaren 50 zijn er al nozems ed.
6	Arie	dus ik vind het meer een logisch gevolg van alle (technische) ontwikkelingen
7	Eva	ik denk dat alle veranderingen niet door de jeugd zijn gerealiseerd
8	Arie	hoe bedoel je?
9	Eva	maar door de verandering van de hele maatschappij
10	Arie	okeey...hoe droegen de ouders dan bij bij de veranderingen?
11	Eva	die veranderden ook gewoon
12	Eva	en heel belangrijk punt is de TV
13	Eva	die bracht de wereld in huys
14	Arie	jaah...inderdaad
15	Eva	hierdoor kreeg iedereen een ruimer wereldbeeld
16	Arie	maar er ontstond wel een groot generatieconflict
17	Arie	jaa...iedereen...maar dééd iedereen er ook wat mee
18	Eva	er is ook een bron waar dat generatieconflict wordt tegengesproken
19	Eva	uiteindelijk veranderde iedereen wel volgens mij
20	Arie	hoe kwam het dat de jeugd er wel veel mee deed, maar dat de ouders er niet meer door gingen veranderen?? omdat de jeugd opgevoed is in een tijd dat traditie, gezag en autoriteit inpopulair was...terwijl de ouders juist waren opgevoed met traditie, gezag en autoriteit
21	Eva	ik denk dat er maar een heel klein deel van de bevolking een generatieconflict was
22	Arie	heb je argumenten daarvoor?
23	Eva	maar het is erg ovredreven door de media
24	Eva	daar is ook nog een bron van
25	Arie	dat weet je niet zeker, toch?
26	Eva	bron 22
27	Arie	ff kijken..
28	Eva	Volgens mij verandrede de hele maatschappij, met name door de TV, maar was er een klein deel van de jongeren wat hier niet goed raad mee wist, waardoor zij zich heel sterk af gingen zetten van de huidige normen en waarden
29	Arie	hmm...ik weet het niet
30	Eva	lekker is dat
31	Arie	dat de hele maatschappij verandert door de tv, daar ben ik het mee eens
32	Eva	hebben we al wat....
33	Arie	ik denk dat zij gewoon niet tegenkonden dat alle mensen de macht van boven gewoon op zich lieten leggen
34	Arie	en dat ze daarom de mensen eens flink wakker wouden schudden
35	Eva	dat gevoel ontstond door oa de tv waardoor men een ruimer beeld kreeg
36	Arie	jah.okeey

Figuur 2: Historisch redeneren via de computer. Fragment van een chat-gesprek tussen twee leerlingen over de vraag of de jaren zestig revolutionair zijn of niet. Het fragment vindt plaats na ongeveer 3 lesuren en nadat de leerlingen de bronnen bestudeerd hebben (ze zaten in de groep die geen schema hoefde te maken).



Jong in de jaren zestig.

hier om de beurt in werken en wat de één schrijft, is direct zichtbaar voor de ander. Via een *chatbox* (linksboven) is het mogelijk om met elkaar te overleggen over bijvoorbeeld de bronnen, de inhoud en structuur van de tekst, maar ook over hoe ze de taak willen aanpakken. De chat blijft bewaard, waardoor het mogelijk is om terug te kijken naar wat er in de voorgaande lessen geschreven is. Tenslotte, is er het *aantekeningenvenster* (venster rechtsboven). Het aantekeningenvenster is individueel en de partner kan dus niet zien wat de ander erin geschreven heeft.

Om leerlingen aan te zetten de informatie uit de bronnen in eigen woorden weer te geven, was het niet mogelijk om uit de bronnen te kopiëren.

Samen een essay schrijven

Waarom hebben we er voor gekozen om leerlingen samen te laten werken aan het schrijven van een essay via de computer? Een aantal overwegingen speelden hierbij een rol. Achtereenvolgens zullen we de keuze voor een schrijfpdracht, het samen werken aan een schrijfpdracht, en de vraag waarom via de computer kort toelichten.

Uit diverse onderzoeken is naar voren gekomen dat het schrijven van een essay een opdracht is waar leerlingen veel van leren; niet alleen over de techniek van

het schrijven, maar ook over het onderwerp waarover geschreven wordt. Bij geschiedenis is een essay vaak gebaseerd op informatie uit verschillende historische bronnen. Dat betekent niet dat die informatie zomaar samengevoegd kan worden tot een nieuwe tekst. Omdat historische bronnen vaak onvolledige, tegenstrijdige informatie of informatie vanuit een bepaald perspectief bevatten, moet zorgvuldig vergeleken worden. Hierbij dient rekening gehouden te worden met aspecten als de betrouwbaarheid en de representativiteit van de bron.

Naast een weergave van de gebeurtenissen of de ontwikkeling waarover geschreven wordt, kent een essay ook een meer argumentatieve structuur, waarbij op basis van bewijs en argumenten tot een conclusie gekomen wordt. Er wordt een standpunt ingenomen en beargumenteerd, waarbij mogelijke alternatieven en/of tegenargumenten moeten worden ontkracht. Uit een onderzoek van Voss en Wiley is gebleken dat het schrijven van een essay op basis van verschillende bronnen een zinvolle opdracht is waar leerlingen veel van leren².

Zoiets is echter geen eenvoudige opdracht. Een manier om leerlingen hierbij te helpen is door hen samen te laten werken aan de schrijfpdracht. Dit

kan bijvoorbeeld door ze op bepaalde momenten over de inhoud van het essay te laten discussiëren of elkaar feedback te laten geven op de eerste versie van de tekst.

Een andere mogelijkheid, die gebruikt is in het onderzoek, is leerlingen *samen* één essay te laten schrijven. Het voordeel daarvan is dat het ze aanzet om te overleggen over de bronnen en de inhoud en structuur van de tekst. Leerlingen moeten hiervoor hun (vaak impliciete) gedachten over hoe de tekst eruit moet komen te zien duidelijk onder woorden brengen. De een geeft iets aan. De ander kan vervolgens direct reageren door te vragen om verduidelijking, door er mee in te stemmen of een aanvulling, of tegenargument te geven. Uit onderzoek is gebleken dat dit soort processen belangrijk zijn voor het leren. Een ander voordeel is dat leerlingen elkaar direct, dat wil zeggen, tijdens het schrijfsproces feedback kunnen geven.

Samen een essay schrijven is niet zo eenvoudig. Gebruik van een computerleeromgeving als VCRI kan hierbij ondersteuning bieden.

Allereerst is het handig om een tekst op de computer in te typen, omdat het dan makkelijker is om wijzigingen aan te brengen. Een ander punt heeft te maken met het geven van feedback. Als de ene leerling een stuk tekst in de teksteditor typt, kan de ander direct reageren in de chat. Doordat de leerling zijn of haar feedback in moet typen, in plaats van direct zeggen, moet hij beter nadenken over wat en hoe hij het formuleert.

Hiervoor is het nodig dat hij zelf helder voor ogen heeft wat zijn reactie inhoudt en vervolgens hoe hij dit duidelijk kan opschrijven. Hierdoor wordt de leerling zich meer bewust van wat hij zeggen wil. Intussen kan de andere leerling rustig en op zijn eigen tijd (hij wordt niet geïnterrupteerd tijdens het schrijven en kan de zin waar hij mee bezig is gewoon afmaken) de feedback lezen en eventueel nog eens overlezen. Ook is het mogelijk als de tekst bijna klaar is nog eens goed te kijken of alle reacties wel goed verwerkt zijn.

Een ander voordeel van het werken in een elektronische leeromgeving is dat leerlingen op één plaats allerlei verschillende activiteiten uitvoeren: bronnen lezen, met elkaar discussiëren en een tekst schrijven.

De praktijk...

Hoe werkt dit alles in de praktijk? En in hoeverre ontlokt deze opdracht historisch redeneren? Deze vragen stonden centraal in het eerste deelonderzoek. We wilden weten of en hoe leerlingen over het verleden redeneerden in de chatbox, met welke onderdelen van de opdracht ze problemen hadden en of ze inderdaad inhoudelijk leerden door deze manier van werken.

Om bij de laatste vraag te beginnen, de twintig leerlingen die meewerkten aan dit onderzoek bleken inderdaad iets geleerd te hebben over de jaren zestig: alle leerlingen scoorden op de eindtoets veel beter dan op de begintoets en de essays waren van redelijke kwaliteit. Verder bleek dat ze erg taakgericht bezig waren. Uit de analyse van de chatsprekken bleek dat ongeveer 84% van alle uitspraken in de chat (gemiddeld 572 uitspraken) te maken had met de uitvoering of de inhoud van de opdracht. De chat werd vooral veel gebruikt om de activiteiten te coördineren en om afspraken te maken over de opzet van de tekst.

Historisch redeneren vond plaats in ongeveer 13% van alle chatuitspraken. Hieronder verstaan we dan de uitspraken waarin leerlingen puur inhoudelijk over het onderwerp discussiëren, bijvoorbeeld over wat er veranderde, wat

een oorzaak was voor de verandering, en of iets nu in de jaren zestig of vijftig plaats gevonden had (zie ook het voorbeeld in figuur 2).

Uit de vragenlijst die de leerlingen achteraf ingevuld hadden, kwam naar voren dat ze het over het algemeen leuk vonden om op deze manier te werken.

Waarschijnlijk ook omdat dit een nieuwe en andere manier van werken is, dan ze gewend zijn. Hoewel ze de opdracht zelfstandig moesten maken (de docent gaf geen inhoudelijke hulp), hadden de meesten deze hulp niet gemist. Slechts een enkeling gaf aan wel behoefte te hebben aan inhoudelijke ondersteuning.

Over het communiceren via chat waren de meningen verdeeld. De echte computer- en chatfreaks vonden het programma en met name de chat te langzaam. En terwijl sommigen het heel prettig vonden om via chat te overleggen ("dan ga ik tenminste niet over andere dingen kletsen"), vonden anderen het ook wel lastig en omslachtig om op deze manier te communiceren.

Een evaluatieve vraag werkt beter

Het tweede doel van dit eerste onderzoek was dat we wilden weten wat nu een goede onderzoeksvraag is, een vraag die aanzet tot veel samen historisch redeneren.

We hebben twee verschillende onder-

zoeksvragen met elkaar vergeleken, een verklarende en een evaluatieve vraag. De verklarende vraag luidde: *Hoe kun je de veranderingen in het gedrag van de jeugd in de jaren zestig verklaren?*

De evaluatieve vraag luidde: *Waren de jaren zestig revolutionair als je kijkt naar veranderingen in het gedrag van de jeugd?*

Het bleek dat de groep die werkte aan de evaluatieve vraag betere teksten schreef en meer historisch redeneerde in de chat.

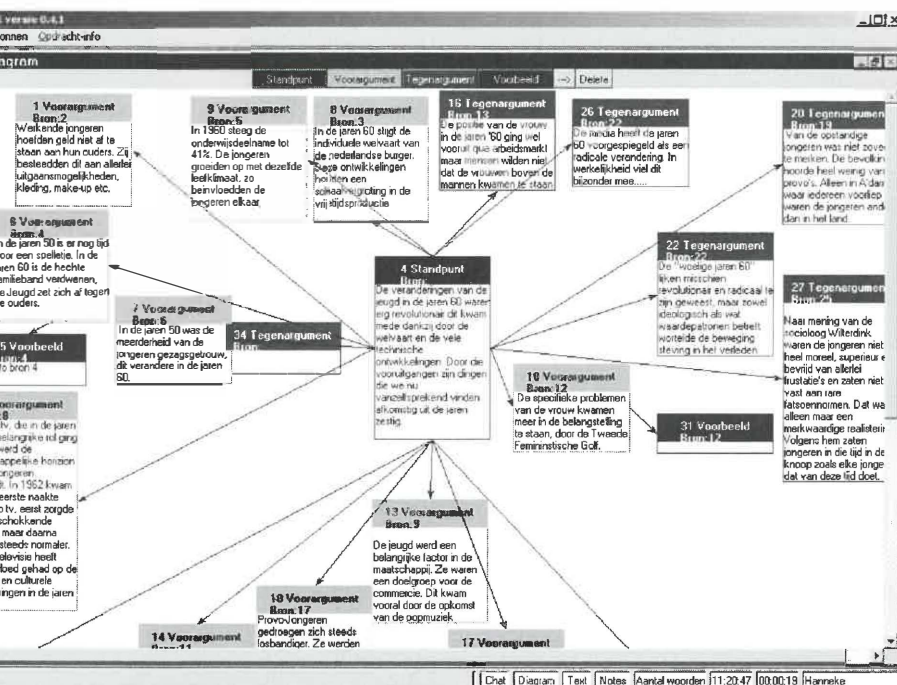
Zoals we verwacht hadden, discussieerde deze groep meer over hun standpunt en scoorden ze beter op dit punt bij de essays, dan de leerlingen die de veranderingen moesten verklaren. En hoewel de leerlingen die met de verklarende vraag werkten, wel meer over oorzaken en gevolgen spraken in de chat, scoorden ze op dit punt niet beter bij de essays. Het lijkt erop dat bij evalueren of beoordelen leerlingen meer componenten van historische redeneren laten zien dan bij een verklarende vraag.

Dit betekent natuurlijk niet dat een verklarende vraagstelling minder goed zou zijn. Verklaren is immers een belangrijk aspect bij geschiedenis. Maar wanneer je als docent wilt dat leerlingen meer gaan discussiëren en redeneren, dan is het beter om een evaluatieve vraag te gebruiken.

Eventueel kan een vraag naar verklaring ook omgezet worden naar een evaluatie, bijvoorbeeld door een vraag te stellen als: *'Wat is de belangrijkste oorzaak voor...'*

Samen een schema maken

Uit dit onderzoek bleek ook dat de leerlingen moeite hebben met een aantal aspecten van het historisch redeneren, vooral met het ondersteunen van hun beweringen met argumenten en het ontkrachten van tegenargumenten. Daarom wilden we proberen dit argumenteren in een volgend experiment te ondersteunen, door een 'tool' aan de leeromgeving toe te voegen waarin de leerlingen samen een schema konden maken. In het schema konden leerlingen verschillende argumenten uit de bronnen plaatsen en aan elkaar relateren. Als leerlingen dit samen doen, kan dit discussie ontlokken over wat je in het schema zet, hoe je het ordent en welke relaties je legt.



Figuur 3: argumentatief diagram gemaakt door de leerlingen.

Argumenten voor:

- Door verbetering van de financiële situatie hoeven de jongeren niet meer al hun verdiende geld aan hun ouders af te staan. Hierdoor kregen jongeren minder sociale controle, en ontstaat er een hele nieuwe ontspanningscultuur voor jongeren. (bron 2)
- De opkomst van de televisie zorgde voor grote veranderingen in de samenleving, zorgde voor het begin van een structurele ontzuiling van de samenleving. (bron 8)
- Het gedrag van de jongeren was wel revolutionair; door de komst van de transistor werden de jongeren een zeer belangrijke doelgroep. De jongerenmuziek was erg succesvol. De industrie sleet de jongeren platen, films kleren en cosmetica enz. Hierdoor ontstonden generatie conflicten. (onbegrip van de ouders door de muziek, die vonden het maar geblér) (bron 9)
- Door de komst van de pil kwamen er ingrijpende veranderingen in de positie van jongeren ten opzichte van seks. Ze dachten veel vrijer over sex. Hun moraal veranderde. (bron 11)
- De vrouw ontvlucht haar rol als ondergeschikte, er komen groepen zoals de Dolle Mina's, die met ludieke acties strijden voor meer rechten voor vrouwen. (bron 12)
- Provo's keren zich tegen klootjesvolk en ook tegen het gezag en de autoritaire overheid. Zij willen de rest van de maatschappij uitdagen. Ze kregen enorme publiciteit door hun happenings. (bron 14)
- Het zuilenstelsel werd in rap tempo afgebroken. En er ontstond een generatiekloof. (bron 16)

Argumenten tegen:

- De jongeren kregen beter en meer onderwijs. Ze gingen studeren enz. Dit zorgde dat de jongeren gewoon vaker bij elkaar zaten en dat de onderlinge verschillen (stad/platteland) bijna verdween. (bron 5)
- Lang niet alle jongeren gingen zo uitbundig leven. Uit onderzoeken in die tijd bleek ook dat veel meisjes rustig en serieus waren en een gelukkig huwelijksleven als ideaal zagen. (bron 6)
- Het was niet overal revolutionair als je het bekijkt vanuit het hele land. Er waren verschillen tussen het platteland en de stad. In de stad was het gedrag van de jongeren wel revolutionair. Op het platteland liepen de jongeren écht achter. (bron 19)
- De informatie die wij tegenwoordig hebben van die tijd geeft vaak een vertekend beeld. De jaren '50 worden vaak als te gezapig omschreven, zodat het lijkt of er in de jaren zestig opeens een revolutie plaatsvond, maar uiteindelijk zat dat al jaren te broeien. (bron 24)

De verwachting was dat het maken van een schema tot meer historisch redeneren in de chat zou leiden. Daarnaast zou het schema kunnen helpen bij het schrijven van het essay.

Aan dit tweede experiment deden 130 leerlingen van twee scholen mee. De leerlingen werkten weer in dezelfde leeromgeving als in de eerste studie en ze moesten de evaluatieve vraag beantwoorden (*'Waren de jaren zestig revolutionair als je kijkt naar veranderingen in het gedrag van de jeugd?'*).

De leerlingen werden verdeeld in vier groepen. Drie groepen maakten voordat ze begonnen met het schrijven van de tekst een schema, de controlegroep deed dit niet. Elke groep maakte een ander type schema: een argumentatief diagram, een lijst met argumenten of een matrix.

Het bleek dat de kwaliteit van de essays bij alle groepen gelijk was en dat alle groepen vergelijkbaar scoorden op de toets. Hoewel het maken van een schema dus niet veel effect had op het eindresultaat, bleek het wel invloed te hebben op hoe de leerlingen te werk gingen en op het overleg in de chat.

Hieronder bespreken we de voor- en nadelen van de verschillende schema's, waarbij we ons baseren op de analyses van de chatgesprekken en de gemaakte schema's.

Argumentatief diagram

In het eerste schema, het argumentatief diagram (zie figuur 3), konden leerlingen argumenten voor (groene blokjes) en tegen (rode blokjes) in een diagram zetten. Door het trekken van pijlen konden er relaties tussen de verschillende argumenten gelegd worden. Daarnaast kon het standpunt weergegeven worden en kon er bij elk argument gezet worden uit welke bron het kwam.

Een belangrijk voordeel van het diagram is dat direct zichtbaar wordt hoeveel argumenten voor en tegen er in staan. In de chatdiscussies zagen we dat leerlingen elkaar er regelmatig op wezen dat er nauwelijks tegenargumenten in het diagram stonden. Uit de eerste stu-

die kwam naar voren dat leerlingen meer geneigd waren om alleen argumenten te geven die hun standpunt ondersteunden. Het maken van een diagram richtte hun aandacht ook op de tegenargumenten. Echter, een nadeel van het diagram is dat je er niet veel informatie in kunt zetten, omdat het dan al snel onoverzichtelijk wordt.

Voor de leerlingen was het maken van een diagram nieuw en ze hadden dan ook moeite om het goed te gebruiken voor het schrijven van het essay. Ze namen in hun essays veel nieuwe informatie op die niet in het diagram stond. En ook het omzetten van de grafische structuur van het diagram naar de lineaire structuur van het essay bleek lastig. Docenten zouden hun leerlingen dan ook goed moeten begeleiden bij het maken van een argumentatief diagram.

Lijst met argumenten

Hier konden leerlingen hun argumenten voor en tegen onder elkaar zetten. De leerlingen konden zelf bepalen hoe ze de argumenten ordenden; sommigen noemden eerst de argumenten voor en dan de argumenten tegen, anderen hielden de volgorde van de bronnen aan.

Een voordeel van de lijst is dat er veel meer argumenten genoemd kunnen worden dan in het diagram. Maar deze informatie in de lijst is minder gestructureerd dan in het diagram, omdat de verschillende argumenten niet aan elkaar gerelateerd kunnen worden. De lijst bleek voor de leerlingen makkelijker te gebruiken voor het schrijven van het essay. Waarschijnlijk omdat ze er meer vertrouwd mee zijn, het lijkt immers erg op de manier van aantekeningen maken die ze gewend zijn.

Matrix

Het diagram en de lijst richtten zich beiden specifiek op het geven van argumenten voor en tegen de vraag of de jaren zestig revolutionair waren. Het derde schema, de matrix, was meer gericht op het beschrijven van veranderingen.

In de kolommen (zie figuur 5) konden de verschillende veranderingen beschreven worden, en kon aangegeven worden in hoeverre deze veranderingen revolutionair waren of niet. In de laatste kolom konden leerlingen nog een kenmerk aan

Figuur 4: Fragmenten van een argumentenlijst gemaakt door twee leerlingen.

id	Source	Beschrijving veranderingen	Revolutionaire verandering?	Sorteer
9	02	Doordat het inkomen van ouders groeide, mochten kinderen een deel van hun verdiende geld zelf houden. Ze hadden nu meer te besteden.	Ja, doordat de jeugd meer geld te besteden had werden ze minder afhankelijk. Ze konden nu meer dingen doen die ze zelf leuk vonden.	Economisch
17	08	Mede door de opkomst van de televisie in de jaren vijftig versnelde de ontzuiling in Nederland. Doordat veel mensen een eigen toestel hadden konden zij programma's van andere zuilen zien die soms veel stof deden opwaaien.	Ja, de televisie had veel invloed op de maatschappij. Mede door de televisie ontzuilde de bevolking zeer snel.	Politiek en cultureel
22	12	De actiegroep MvM liet in de jaren 60 weten dat zij niet alleen gelijkheid tussen man en vrouw op papier wilden, maar ook in de praktijk. Eind jaren 60 maakten de Dolle Mina's dit met ludieke acties nog meer duidelijk.	Ja, de gelijkheid tussen man en vrouw nam in deze periode erg toe.	Politiek en sociaal
21	13	Het weekblad Margriet over de positie van de vrouw. Er ontstond een nieuw verschijnsel, namelijk dat vrouwen naast het huishouden buitenshuis gingen werken. Veel Nederlanders waren daar op tegen.	Nee, deze bron is het niet revolutionair te noemen, omdat dit onderwerp ver van de jeugd af stond. Ook doordat de Nederlanders er nog veel op tegen waren, is het nog niet echt een grote verandering.	Sociaal
27	18	Democratisering, aandacht voor het milieu en ontwapeningspolitiek zijn zaken waar de jongeren aandacht voor wilden in de politiek. Hun ideeën kwamen tot uiting door middel van demonstraties en uiteindelijk zelfs een politieke partij, Democraten '66.	Ja, de jongeren kregen steeds meer invloed in de politiek in de jaren 60.	Politiek

Figuur 5: fragmenten van een matrix gemaakt door de leerlingen.

de veranderingen toevoegen (bijvoorbeeld het type verandering: economisch, politiek, cultureel). Door een druk op de 'sorteer-knop' werden de veranderingen geordend.

Net als in de lijst, konden leerlingen ook in de matrix veel informatie op overzichtelijke wijze kwijt. Ze waren geneigd om voor elke bron een rij te gebruiken, wat hen ertoe aanzette om uit elke bron minstens één verandering te halen. Het invullen van de kolom 'revolutionair of niet' leidde tot veel discussie in de chat of de betreffende verandering revolutionair te noemen was.

Tenslotte

Het samen schrijven van een essay in een elektronische leeromgeving blijkt een zinvolle opdracht te zijn, die aanzet tot historisch redeneren en waar leerlingen veel van leren. Met name een evaluatieve vraag zet aan tot samen historisch redeneren.

Het samen maken van een schema om de informatie uit de bronnen te organiseren, kan leerlingen ondersteuning bie-

den bij het selecteren en ordenen van de informatie uit de bronnen en het schrijven van het essay.

Het type schema dat gebruikt wordt, richt de aandacht van de leerlingen op bepaalde aspecten van de opdracht. Bij het diagram is dat bijvoorbeeld het verzamelen van voor- en tegen argumenten en bij de matrix meer het beschrijven van de verschillende veranderingen. Het is dan ook belangrijk om bij de keuze voor een bepaald type schema, na te denken welke aspecten van de opdracht belangrijk zijn en ondersteuning behoeven. En ook met de hoeveelheid informatie die in de bronnen zit en op overzichtelijke wijze in het schema weergegeven kan worden.

Kortom, dit onderzoek laat zien dat de computer ook op andere wijze in het geschiedenisonderwijs ingezet kan worden, dan alleen als zoekmachine. Door samen te werken via de computer kan historisch redeneren ontlokt en gestimuleerd worden, zowel in chat-discussies, als in het samen maken van een schema of een tekst.

Noten

- 1 Een uitgebreidere versie van het programma VCRI is besproken door Jeroen Janssen in Kleio 46(2), 2005.
- 2 Voss, J.F. & Wiley, J. (1997). 'Developing understanding while writing essays in history' in: *International Journal of Educational Research*, 27(3), 255-265.

Een van de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs is bij leerlingen het inzicht ontwikkelen dat elk geschiedverhaal een vorm van interpretatie is. Ze moeten leren deze interpretaties uit een tekst te halen. Vaak worden dan korte bronnen gebruikt. Dit is logisch want opdrachten moeten binnen een bepaald tijdsbestek gemaakt kunnen worden. Jammer hierbij is dat de leerlingen niet echt in contact komen met verschillende vormen van geschiedschrijving. Bij deze opdracht gaat het om langere bronnen, waarbij de leerlingen hun inzichten verwerken in een essay.

Het is een opdracht voor 5/6 atheneum. Voor 4 havo blijken de teksten zoals ze nu zijn te moeizaam om te lezen. Maar in principe is de werkwijze ook daar te gebruiken.

HENK RIJKEBOER

De val van de Bastille

Essayopdracht met historiografische vergelijking

Een vergelijking tussen twee auteurs kan opgebouwd worden door:

- een vraag naar het interpretatieverschil: Wat is de kern van het betoog?
- een vraag naar de verschillen in benadering/weergave tussen beide teksten (analytisch, beschrijvend).
- een vraag of er (harde) feitelijke tegenstellingen tussen beide teksten te ontdekken zijn.

Verleidelijk is ook te vragen naar feiten die de ene auteur wel noemt, maar de ander niet. Echt uitputtend moet u de leerlingen daar echter niet op laten ingaan. Bij de meeste historische werken krijgt men zoveel verschillen dat het bijna ondoenlijk is de opdracht dan nog te maken. Het is voldoende als leerlingen

zien dat het noemen of juist weglaten van feiten te maken heeft met de interpretatie van de auteur. Dit laatste zal meestal al aan de orde zijn geweest bij de beantwoording van bovenstaande vragen.

'De val van de Bastille'

In mijn opdracht 'De val van de Bastille' worden fragmenten gebruikt van twee bekende historici, Albert Soboul en Donald Sutherland. Soboul was een Frans historicus die een analyse vanuit de (marxistische) klassentegenstelling gaf. Sutherland is een momenteel in de Verenigde Staten werkzaam historicus. Hij ontkent dat de hervormingen in de Franse Revolutie een groot draagvlak onder de bevolking hadden. Aan beide teksten is door middel van voetnoten een uitleg toegevoegd van, voor leerlingen mogelijk onbekende, namen en begrippen. Bovendien heb ik gepro-

beerd met deze opdracht een andere 'deugd' te oefenen: het schrijven een essay. De tijd die leerlingen voor de hele opdracht nodig hebben is ongeveer 2 uur.

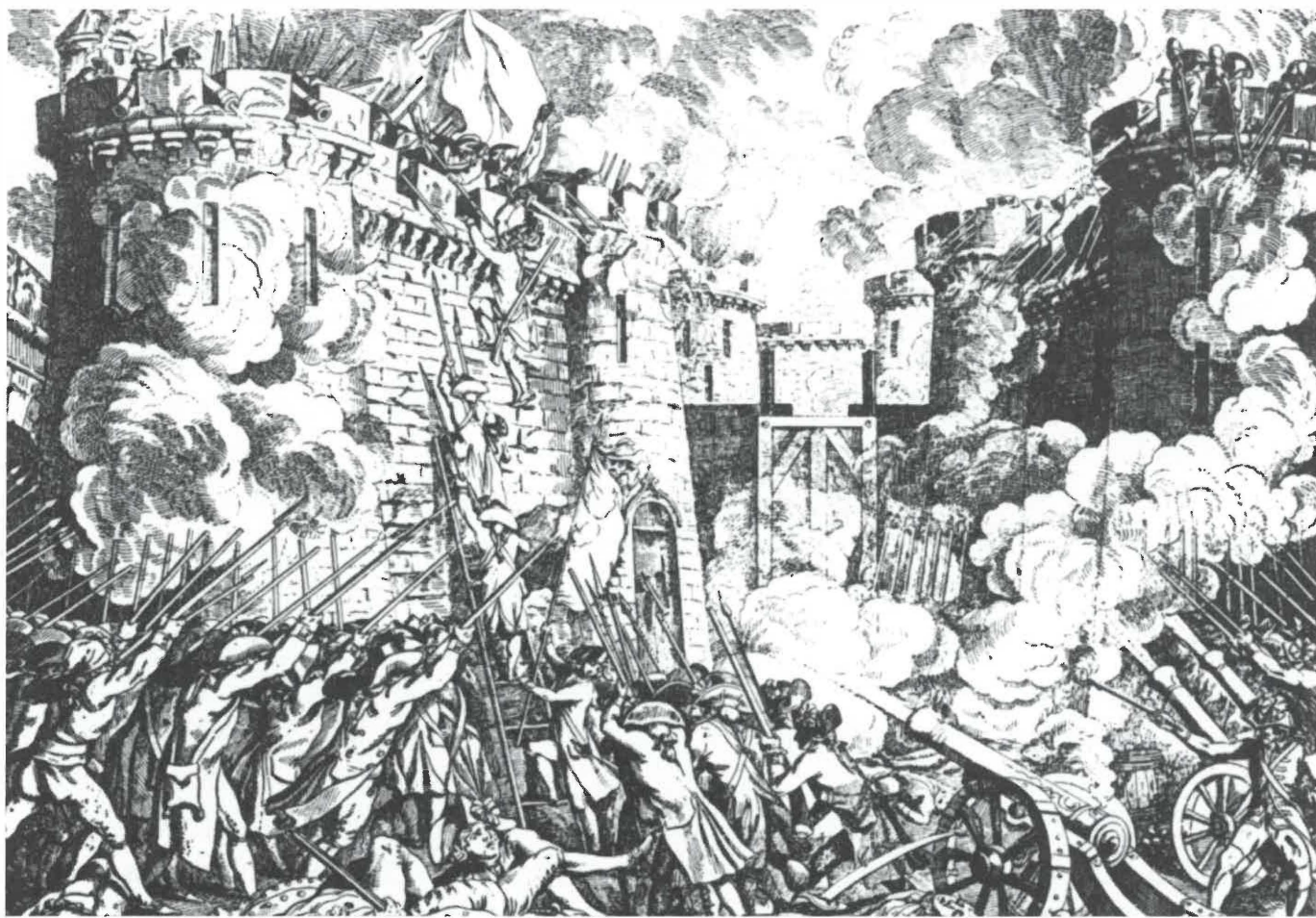
Interpretatieverschillen

De fragmenten geven heel duidelijk de interpretatieverschillen tussen beide historici aan.

Volgens Soboul was de val van de Bastille van groot belang. De bourgeoisie overwon hier, haar souvereiniteit werd door de koning erkend. 'Deze dag bezegelde niet alleen de machtsovername door een nieuwe klasse, maar ook de instorting van het Ancien Régime.'

HENK RIJKEBOER GEEFT GESCHIEDENIS IN HET VOLWASSENEN-ONDERWIJS OP DE AFDELING EDUCATIE VAN HET HORIZON COLLEGE IN ALKMAAR.





De bestorming van de Bastille, 14 juli 1789 – de staatsgevangenis in Parijs. Negentiende eeuwse gravure.

Weliswaar noemt Sutherland de val van de Bastille het symbool van de overwinning op het despotisme en de redding van de Nationale Vergadering, maar hij vermijdt het de overwinning van 'de bourgeoisie' te noemen. Hij legt de nadruk op de rol van het leger: 'De val van de Bastille was minder belangrijk dan het ontwakend besef dat het leger potentieel onbetrouwbaar was'.

Verschillen in benadering

De manier waarop beide auteurs hun onderwerp benaderen is duidelijk verschillend. Een mooi voorbeeld hierbij is de bestorming van de Bastille zelf. Deze wordt door Soboul kort beschreven. Sutherland geeft in een uitgebreider verslag de rauwe gewelddadigheden van de gebeurtenissen voor en na de overgave weer.

Feitelijke tegenstellingen

Niet alleen zijn er verschillen van aanpak te ontdekken in beide teksten. In de teksten zijn duidelijke feitelijke tegenstellingen te vinden. De ene laat Lode-

wijk xvi op 15 juli in de Nationale Vergadering de terugtrekking van de troepen aankondigen, de andere beweert juist dat Lodewijk meedeelde dat er geen sprake was van inrukking van de troepen. Zo zijn er meer voorbeelden te vinden als men de tekst kritisch leest. Dergelijke tegenstellingen zijn trouwens niet alleen te vinden tussen beide auteurs. Ook als men het werk ernaast legt van een andere historicus, Simon Schama bijvoorbeeld, vallen ze op. Het vinden van feitelijke tegenstellingen is nuttig omdat het leidt tot relativering van zogenaamde 'harde feiten'. Het roept ook vragen op. Hebben beide auteurs verschillende bronnen gebruikt of misschien dezelfde bronnen verschillend geïnterpreteerd? Kan het zijn dat er sprake is van verkeerde bronverwerking? Zijn er uiteindelijk fouten bij de vertaling van het werk van een der beide auteurs gemaakt?

Het essay

Aan de hand van hoofd- en deelvragen kunnen de leerlingen deze tek-

sten gaan analyseren. Hierbij heb ik ervoor gekozen om leerlingen eerst door middel van steekwoorden in schema's de belangrijkste antwoorden op de deelvragen te laten samenvatten. De leerling kan daarmee gestructureerd zijn essay gaan schrijven. De elementen ervan liggen klaar.

Een tweede voordeel is dat minder taalvaardige leerlingen soms moeite hebben bepaalde zaken juist te formuleren. Aan de hand van een schema kan de docent dan achterhalen of in ieder geval de achterliggende analyse juist is geweest.

Uiteindelijk moet er een essay geschreven worden dat op zichzelf een goedlopend verhaal is. Vandaar dat hiervan ook een vakoverstijgende opdracht gemaakt kan worden waarin ook de collega Nederlands meedoet.

Kortom, het schrijven van een essay met een historiografische vergelijking kan veel vaardigheden doen ontplooiën. Succes met de toepassing van deze opdracht!

De val van de Bastille

De volgende bronnen gaan over de oorzaken van de Franse revolutie en de betekenis van de val van de Bastille. De teksten zijn gehaald uit boeken van twee prominente historici: Soboul en Sutherland. Bij bestudering zul je merken dat de feiten soms in tegenspraak zijn, maar ook, en dat is nog belangrijker, zijn er interpretatieverschillen.

Instructie

Schrijf een essay met de titel 'De val van de Bastille'. Gebruik hiervoor de twee bronnen.

De *hoofdvraag* is: Wat was de betekenis van de val van de Bastille?

Splits deze op in de volgende *deelvragen*:

- A** Zijn de schrijvers het eens over de betekenis van de val van de Bastille?
Vergelijk de visie van Sutherland met die van Soboul op deze gebeurtenis.
Vermeld deze tegenstellingen in een apart schema, op de volgende manier:

Soboul	Sutherland
De betekenis van de val van de Bastille volgens Soboul	De betekenis van de val van de Bastille volgens Sutherland

- B** Zijn er verschillen in de manier/aanpak waarop beide auteurs hun onderwerp weergeven?
Vergelijk de aanpak van het onderwerp van Sutherland met die van Soboul.
Vermeld deze tegenstelling in een apart schema, op de volgende manier:

Soboul	Sutherland
De manier van weergave door Soboul	De manier van weergave door Sutherland

- C** Zijn er in beide teksten tegenstellingen te constateren met betrekking tot de weergave van feiten?
Zo ja, welke tegenstellingen en welke conclusie verbind je hieraan?
Vermeld deze tegenstellingen in een apart schema, op de volgende manier:

Soboul	Sutherland
Alleen mannen deden mee  (dit voorbeeld van een feitelijke tegenstelling is met opzet niet juist!)	Alleen vrouwen deden mee

Het schrijven van het essay

Nadat je de schema's hebt gemaakt begin je aan het schrijven van jouw essay. Bij het schrijven van het essay gebruik je de elementen die je in jouw schema's hebt vermeld.

Begin met een *inleiding* waarin de hoofdvraag verwerkt wordt. Zorg dat het hele essay een goedlopend verhaal is dat gepubliceerd kan worden in een tijdschrift voor scholieren van een middelbare school.

Gebruik in het *middenstuk* voor elke deelvraag een nieuwe paragraaf en zet hier een toepasselijke titel (kop) boven. Verwerk hier dus de gegevens die je in de schema's bij de deelvragen a, b en c vermeld hebt.

Tenslotte trek je jouw eigen (afgewogen) *conclusie* waarbij je een antwoord geeft op de hoofdvraag.

Zorg tevens dat jouw bevindingen bij de deelvragen hierin verwerkt worden. Hierbij mag je een beredeneerde eigen visie geven op de interpretaties van Soboul en Sutherland.

Lever de schema's samen met het essay in.

Veel succes!!!

Soboul

Op 13 juli was het tot nieuwe oproeren gekomen. Door Parijs trokken groepen die naar wapens zochten en de huizen van aristocraten¹ dreigden te doorzoeken; er werden loopgraven gegraven en barricaden opgeworpen.

Vanaf vroeg in de ochtend waren de arbeiders van de smederijen bezig pieken te vervaardigen. Maar men had vuurwapens nodig. De menigte vroeg die tevergeefs aan de 'prévôt des marchands' (soort burgemeester).

's Middags weigerden de 'Franse gardisten', die bevel gekregen hadden Parijs te verlaten, te gehoorzamen en stelden zij zich ter beschikking van het Hôtel de Ville.

Op 14 juli riep het volk om algemene bewapening. Om zich wapens te verschaffen ging het naar de Invalides, waar men ongeveer 30.000 geweren bemachtigde, en vervolgens naar de Bastille.

Met muren van 30 meter hoog en slotgrachten van 25 meter breed was de Bastille ondanks een verdediging door slechts 80 oorlogsinvaliden en 30 Zwitsers wel in staat een aanval van een opgewonden menigte te doorstaan. Maar de ambachtslieden van de Faubourg² Saint-Antoine kregen versterking van twee detachementen Franse gardisten en een aantal burgers van de militia, die 5 kanonnen meevoerden, waarvan er drie in stelling gebracht werden voor de deur van het fort. Dit gaf de doorslag; de gouverneur, Launay, moest capituleren: hij liet de ophaalbrug zakken en het volk stormde ten aanval.

Vanuit Versailles had de Assemblée Nationale³ de Parijse gebeurtenissen bezorgd gevolgd. In de loop van de 14de juli zond men twee deputaties naar de koning om enkele concessies los te krijgen. Al gauw kwam het bericht van de inname van de Bastille binnen.

Wat zou Lodewijk xvi⁴ doen? Parijs onderwerpen zou een moeilijke straat-oorlog vergen; enkele liberale leden van de oude adel, onder wie de hertog van Liancourt, raadden de koning aan de troepen terug te trekken, ook in het belang van hemzelf.

Lodewijk xvi wilde tijd winnen. Op 15 juli begaf hij zich naar de Assemblée om de terugtrekking van de troepen aan te kondigen.

De Parijse bourgeoisie⁵ profiteerde van de overwinning van het volk en maakte zich meester van het bestuur van de stad. Het permanente comité van het Hôtel de Ville⁶ werd de 'Commune'⁷ van Parijs. De gedeputeerde⁸ Bailly werd tot burgemeester gekozen terwijl La Fayette⁹ tot commandant van de burgerlijke militia¹⁰ benoemd werd, welke al gauw de naam van 'Nationale Garde'¹¹ aannam.

De koning bekroonde zijn nederlaag door op 16 juli Necker terug te roepen en zich op 17 juli naar Parijs te begeven. Door zijn aanwezigheid in de hoofdstad bekrachtigde hij de resultaten van de opstand van 14 juli. Hij werd in het Hôtel de Ville ontvangen door Bailly, die hem de driekleurige kokarde¹² aanbod als symbool van de 'verheven en eeuwige band tussen de monarch en het volk'. Lodewijk xvi was zeer ontroerd en kon slechts uitbrengen: 'Mijn volk kan altijd op mijn liefde rekenen.'

De aristocratische kringen waren diep geschokt door het toegeven van de koning. De leiders besloten liever het land te verlaten dan trouw te blijven aan een koning die tot zulke concessies bereid was. De graaf van Artois¹³ vertrok in de vroege ochtend van 17 juli naar de Nederlanden met zijn kinderen en zijn gebruikelijke gevolg; de prins van Condé en zijn hele gezin volgden weldra; de hertog en de hertogin van Polignac reisden naar Zwitserland, maarschalk De Broglie naar Luxemburg. Dat was het begin van de emigratie.

Het aanzien van de koning werd in deze julidagen van 1789 sterk aangetast; de Parijse bourgeoisie kwam er zegevierend uit te voorschijn: zij had haar macht gevestigd in de hoofdstad, haar soevereiniteit¹⁴ was door de koning zelf erkend. De 14de juli was niet alleen de feitelijke overwinning van de bourgeoisie maar ook een symbool van vrijheid. Deze dag bezegelde niet alleen de machtsovername door een nieuwe klasse, maar ook de instorting van het Ancien Régime¹⁵, waarvan de Bastille het symbool was: in die zin scheen deze dag een grote belofte voor alle verdrukten.

Uit: Albert Soboul, *De Franse Revolutie* (Amsterdam 1979), 112-113.

Sutherland

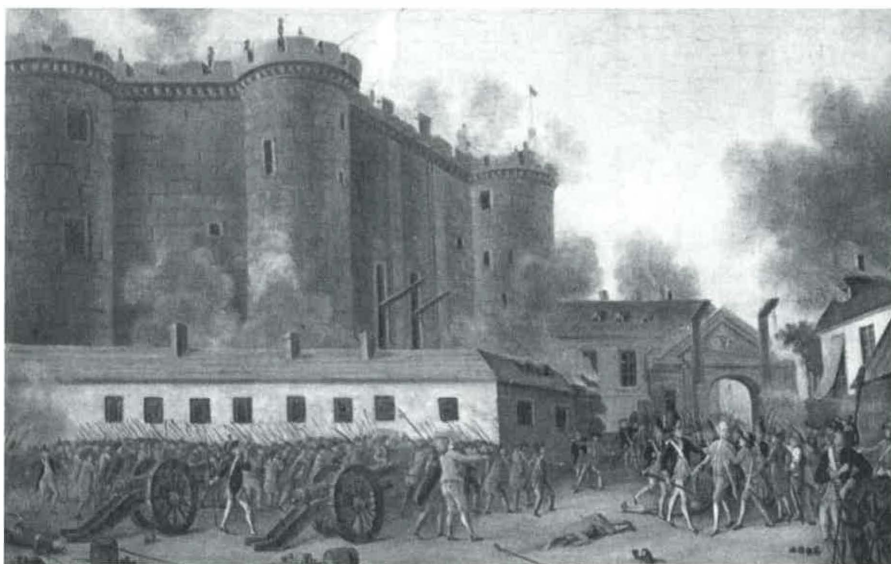
Een massale menigte mensen stortte zich op de ochtend van de 14de op de Invalides en maakte zonder enige moeite 32.000 musketten buit die lukraak aan iedereen die dat wilde ter hand werden gesteld. Maar patronen en 10.000 pond buskruit waren opgeslagen in de Bastille, een oud fort dat normaal gesproken als staatsgevangenis dienst deed en dat met zijn bijna dertig meter hoge muren boven de Faubourg Saint-Antoine uittorende. Er had zich daar al vroeg in de ochtend een menigte verzameld en vanaf het middaguur waren de belegeraars en het kleine garnizoen met elkaar in een vuurgevecht gewikkeld.

Tijdens de wapenstilstanden, waaraan men zich nauwelijks hield, zond het Permanent Comité, dat in het Hôtel de Ville bijeen was, in de loop van de dag vier afzonderlijke delegaties die de gouverneur, de markies de Launay, verzochten zich over te geven, maar deze weigerde.

Tijdens een bestorming waarbij de volksmenigte een ophaalbrug omlaag haalde die toegang tot het binnenplein gaf, openden de verdedigers het vuur op de aanvallers waarbij achtennegentig doden en drieënzeventig gewonden vielen.

Het beslissende moment kwam halverwege de middag toen leden van de Franse Garde, die schuilgingen achter een rookgordijn van brandend stro dat op karren was aangevoerd, een bres sloegen in de buitenste verdedigingsring en stukken geschut richtten op een van de ophaalbruggen die toegang tot de binnenpleinen gaf. De Launay dreigde eerst de munitiemagazijnen en daarmee de helft van de wijk op te blazen, maar luisterde naar verstandiger raad en beval de ophaalbrug bij de hoofdpoot neer te laten. Het fort had zich overgegeven.

Zes van de garnizoenssoldaten werden later om hals gebracht als vergelding voor de schietpartijen eerder op de dag. De Launay, die bij het begin van de onderhandelingen de verdenking van de kant van het volk op zich had geladen, werd door de straten gesleurd, geslagen, neergestoken en vervolgens doodgeschoten; vervolgens hakte men met een mes zijn hoofd af, spieste het op een hooivork en droeg het in optocht door



De Bastille, een middeleeuwse dwangburcht en de staatsgevangenis van Parijs op 14 juli 1789.

de straten omdat, zoals de man die dit gedaan had later beweerde, 'hij als kok wist hoe hij met vlees moest omgaan'. Hetzelfde lot onderging Jacques de Flesselles, het hoofd van het Permanente Comité, die er door het publiek van werd verdacht dat hij op de 13de en 14de de uitreiking van wapens had verhinderd. Op 22 juli werden de intendant¹⁶ van Parijs, Bertier de Sauvigny, en zijn schoonvader, Foulon de Doue, die ervan werden verdacht dat ze voedsel hadden gehamsterd, eveneens vermoord en onthoofd, waarna men met hun hoofden en harten door de stad paradeerde. Het Ancien Régime had van tijd tot tijd de stoffelijke resten van terechtgestelde misdadigers tentoongesteld; nu eiste het volk zelf het recht op.

De val van de Bastille wordt terecht geroemd als het symbool van de overwinning op het despotisme. Maar ondanks de volksmythologie van die tijd, bevonden er zich maar zeven gevangenen in het fort, waarvan er maar één om politieke redenen vastzat – een indicatie van de weerzin van het bewind van Lodewijk XVI om *lettres de cachet*¹⁷ te gebruiken. In ruimere zin torpedeerde de val van de Bastille de plannen van de koning en redde de Nationale Vergadering. Het duurde enige tijd voordat men zich dit in Versailles realiseerde.

Na de terugtrekking van de troepen van de Place Louis XV op 12 juli, had Besenval niets in het werk gesteld om de kleine garnizoenen in de Invalides en de Bastille te steunen. Op de avond van de 14de trok hij zijn manschappen van het Champ de Mars terug om de toegangswegen tot Versailles veilig te stellen. Met

andere woorden, hij liet Parijs aan de opstandelingen over, maar liet zijn troepen zich niet verspreiden.

Toen de koning de volgende dag in de Vergadering verscheen, deelde hij de afgevaardigden mee dat er geen sprake was van inrukking van de troepen. Naderhand eisten Barnave en Mirabeau¹⁸ het ontslag van Breteuil¹⁹ regering en de terugkeer van Necker, maar er was vooralsnog geen enkele garantie dat Lodewijk dit zou inwilligen. Pas op de ochtend van de 16de tijdens een raadsvergadering ontdekte de koning dat de situatie hopeloos was. Maarschalk de Broglie deelde hem mee dat de loyaliteit van het leger wankelde en dat vluchten uitgesloten was. Lodewijk moest capituleren. De leger-troepen werden naar hun garnizoenen gedirigeerd en Necker werd teruggeroepen.

De dag daarop begaf Lodewijk, die gezwicht was voor de roep van het gepeupel, zich naar Parijs, waar hij, ten overstaan van een juichende menigte die tot de tanden gewapend was, op de trappen van het Hôtel de Ville de driekleurige kokarde opdeed (wit was de kleur van de Bourbons, blauw en rood de kleuren van Parijs) en de benoeming van Bailly als burgemeester van Parijs en van Lafayette als commandant van de Nationale Garde (de nieuwe naam van de burgermilitie) bevestigde. Kortom, de val van de Bastille was minder belangrijk dan het ontwakende besef dat het leger potentieel onbetrouwbaar was.

Uit: Donald M.G. Sutherland, *Revolutie en Contra-Revolutie* (Amsterdam 1989), 62-63.

Noten

- 1 Aristocratie: adel, deze had allerlei voorrechten. Voorbeelden van deze voorrechten zijn dat zij de belangrijke banen bij de overheid in handen hadden en bovendien belangrijke belastingen niet hoefden te betalen.
- 2 Faubourg: een wijk van Parijs.
- 3 Assemblée Nationale: Nationale Vergadering.
- 4 Koning van Frankrijk.
- 5 Bourgeoisie: de gegoede (rijke) burgerij, deze moest voor de revolutie veel belasting betalen maar had géén politieke invloed (in tegenstelling tot de adel).
- 6 Hôtel de Ville: stadhuis.
- 7 Commune: gemeenteraad.
- 8 Gedeputeerde: lid van de Nationale Vergadering.
- 9 La Fayette was een aristocraat, die de burgerij steunde in haar streven naar hervormingen.
- 10 Burgerlijke militie: klein leger van vrijwillige burgers.
- 11 Necker: was minister van Lodewijk XVI die hervormingen wilde doorvoeren. Necker was daarom ontslagen, maar werd nu weer teruggeroepen als minister.
- 12 Kokarde: versiersel, bevestigd aan hoofddeksel.
- 13 Hier worden belangrijke adellijke personen genoemd.
- 14 Souvereiniteit: hoogste macht.
- 15 Ancien Régime: het oude Frankrijk van voor 1789.
- 16 Ambtenaar belast met het beheer van huishoudelijke aangelegenheden.
- 17 Bevel tot inhechtenisneming: werd vaak gebruikt om politieke tegenstanders op te sluiten.
- 18 Barnave en Mirabeau: zij waren woordvoerders van de 'derde stand' (de burgerij) in de Nationale Vergadering.
- 19 De Breteuil: adellijke minister-president van Lodewijks regering.

Wil je meer informatie?

Kijk voor de feiten van de Franse Revolutie in een schoolboek.

De beoordeling

Beoordelingsmodel

Inleiding:	
– correcte probleemschets	10 punten
Middenstuk:	
– deelvraag A	12 punten
– deelvraag B	12 punten
– deelvraag C	6 punten
Conclusie:	
– een afgewogen conclusie die aansluit bij inleiding en middenstuk	20 punten
Extra:	
– goedlopend samenhangend verhaal:	6 punten
Totaal te behalen voor essay	66 punten
Te behalen voor schema A, B en C	24 punten
Totaal	90 punten
Bonus	10 punten
Eindtotaal	100 punten

Correctiemodellen

Schema A

Soboul: overwinning van de bourgeoisie (4)
Sutherland: besef dat het leger onbetrouwbaar was (4)

Schema B

Soboul: geen gewelddadige details/analyse (vanuit de klassenstrijd) (4)
Sutherland: schetst gewelddadig beeld van het volk ('gepeupel') (4)

Schema C

Soboul:
– Lodewijk XVI begaf zich op 15 juli 'naar de Assemblée om de terugtrekking van de troepen aan te kondigen'
– de menigte maakte op 14 juli 30.000 geweren buit in de Invalides
– in Parijs zijn geen troepen ingezet, omdat men geen straatoorlog wilde.
– Lodewijk werd in het Hotel de Ville ...

Sutherland:
– ... 'deelde hij de afgevaardigden mee dat er geen sprake was van inrukking van de troepen'
– 32.000 (musketten)
– men bang was dat de troepen onbetrouwbaar waren
– Lodewijk was op de trappen van het Hotel de Ville (Dit hoeft geen tegenstelling te zijn als de trappen zich binnen bevinden, maar er is bij Sutherland sprake van een menigte. Dan is het logisch dat de koning zich buiten op de trappen bevond.)

Per feitelijke tegenstelling 4 punten.

Een tegenstelling moet duidelijk weergegeven zijn voor zowel Soboul als Sutherland om punten te kunnen opleveren.

Er moeten twee echte tegenstellingen gevonden worden. Dus totaal te behalen $2 \times 4 = 8$ punten bij dit schema.

Voorbeeld uitwerking essay

1. Inleiding

Het belangrijkste is dat de leerling zelf een redelijke inleiding schrijft = 10 punten
(Voorbeeld van een mogelijke inleiding).

In bijna elk geschiedenisboek voor het onderwijs dat de Franse Revolutie behandelt, komt de val van de Bastille als een belangrijke gebeurtenis naar voren. Dit betekent echter niet dat historici dezelfde interpretatie hebben van de betekenis van de val van de Bastille. Aan de hand van twee gerenommeerde historici, namelijk Soboul en Sutherland, gaan wij in op de vraag wat de betekenis was van de val van de Bastille.

2. Middenstuk

Hieronder volgen slechts een aantal kernen die het betoog van de leerling moeten voorkomen. Uiteraard mag de leerling hierbij wel zijn eigen woorden gebruiken. De volgorde van beide deelvragen mag de leerling zelf weten.

2a. Over de betekenis van de val van de Bastille:

(Aanwijzing voor de correctie: alleen indien duidelijk het interpretatieverschil tussen Soboul en Sutherland wordt aangegeven mogen 12 punten worden toegekend! Dus als men in schema 1 het verschil juist had weergegeven, maar men doet het niet in dit essay = 0 punten.)

Volgens Soboul was de val van de Bastille van groot belang. De bourgeoisie overwon hier, haar soevereiniteit werd door de koning erkend. 'Deze dag bezegelde niet alleen de machtsovername door een nieuwe klasse, maar ook de instorting van het Ancien Régime.'

Weliswaar noemt Sutherland de val van de Bastille het symbool van de overwinning op het despotisme en de redding van de Nationale Vergadering, maar vermijdt het de overwinning van 'de bourgeoisie' te noemen.

Sutherland legt de nadruk op de rol van het leger: 'de val van de Bastille was minder belangrijk dan het ontwakend besef dat het leger potentieel onbetrouwbaar was'.

2b. Tegenstellingen in de manier/aanpak van beide auteurs

Alleen indien duidelijk het aanpakverschil tussen Soboul en Sutherland wordt aangegeven mogen 12 punten worden toegekend!

2c. Tegenstellingen in de weergave van feiten:

De gevonden gegevens uit schema 3 moeten hier in zinsverband weergegeven worden = voor elke correct weergegeven volledige tegenstelling: 6 punten = $2 \times 3 = 6$ punten in totaal.

3. Conclusie

De leerling moet in de afweging de conclusies uit beide deelvragen betrekken. Daarna kan hij tot een synthese komen waarin hij/zij stelt dat het een de ander niet uitsluit en dat dus beide interpretaties juist kunnen zijn of dat hij/zij een beredeneerde keuze maakt tussen beide interpretaties! = 20 punten.



Uitdagend onderwijs
vmbo
www.veurstip.nl

Natuurlijk leren is de afgelopen jaren vooral op het vmbo populair. Leerlingen die binnen het reguliere onderwijs motivatieproblemen hebben, vinden hier vaak wel hun draai.

Reden voor *Kleio* om bij Veurs Stip in Leidschendam op bezoek te gaan.

Dit is een vmbo-school die zich richt op 'natuurlijk leren', die weinig uitvallers kent

en waar bijna alle leerlingen hun vmbo-diploma halen. En hoe wordt het vak

geschiedenis in het curriculum verweven?

JOKE NOORDSTRAND

Veurs Stip, een nieuwe vorm van onderwijs

In gesprek met Marco Koene, docent geschiedenis

Veurs Stip is ongeveer vijf jaar geleden begonnen met natuurlijk leren voor het derde en vierde leerjaar vmbo-kgt. Dit jaar is natuurlijk leren ook in de onderbouw van het vmbo ingevoerd. Op een totaal aantal leerlingen van ongeveer 230 hebben er 150 voor natuurlijk leren gekozen. Er zijn drie restklassen die dit jaar examen doen. Zij hadden indertijd nog geen keuze.

De school ligt midden in een woonwijk van Leidschendam in een parkachtige omgeving waar geen doorgaand verkeer mogelijk is. Dat betekent dat het er aangenaam rustig is. Daarnaast doet de kleinschalige laagbouw ook vriendelijk aan. Als ik aan een jongen vraag waar de ingang is, loopt hij meteen mee. Binnen loopt iedereen door elkaar en er is ook geen echte receptie of conciërge te bekennen. Het is er wel gezellig.



Marco Koene
bekijkt de tijd-
balk van twee
leerlingen.

'Mevrouw, blijft u maar hier. Ik zal meneer Koene wel voor u zoeken.' En even later: 'Komt u maar mee. Hij zit vandaag in het bijgebouw. Van wie bent u nou de moeder?'

Marco Koene

Marco (31) zit met een leerling in een open leer/werkruimte in een bijgebouw. Er lopen en werken ongeveer vijf-

tien leerlingen. Er wordt druk gepraat en gediscussieerd; vandaag is het nog rustig omdat veel leerlingen op pad zijn. Ze hebben vijf minuten tv-tijd in het programma *Kidsview* gekregen en zijn bezig hiervoor een film te maken. Marco blijkt voortdurend verschillende dingen tegelijkertijd te kunnen. Terwijl we met elkaar praten geeft hij advies aan een jongen die bezig is een computer te

KLEIOREDACTEUR JOKE NOORD-
STRAND IS DOCENT GESCHIEDENIS
EN WERKT VOOR UITGEVERIJEN.



Leerlingen van Veurs Stip.

demonteren, een andere leerling wordt aan een proefwerk gezet, de portfolio's van Klaas en Manon worden achtereenvolgens besproken en tussendoor legt hij mij uit hoe natuurlijk leren werkt. Soms roept iemand: 'Marco, kun je helpen?'. Dan is hij even weg om vervolgens binnen een paar minuten weer terug te keren. Kortom, ik ben met mijn neus in de boter gevallen en maak kennis met een andere manier van lesgeven.

Marco: 'Bij natuurlijk leren wordt kennis opgedaan vanuit de praktijk. 'Vroeger' bestudeerden leerlingen eerst gedurende langere tijd de theorie om die dan vervolgens in de beroepspraktijk te gaan toepassen. Het directe nut van de lessen was vaak niet duidelijk. Dit maakte het leerlingen moeilijk om zich te motiveren voor het bestuderen van de theorie. Door de directe koppeling van de theorie aan de praktijk hoop je de motivatie van de leerlingen te verhogen en het nut van de theorie inzichtelijk te maken. Bovendien biedt deze werkwijze leerlingen de mogelijkheid voor zichzelf een afwisselend weekprogramma te maken. Daarnaast biedt het doen van prestaties de mogelijkheid om kennis te maken met de verschillende functies en werkgebieden in het beroepenveld. Zo kunnen ze in een vroeg stadium tot de ontdekking komen, welke beroepen hen wel en welke hen niet interesseren.'

Dagindeling

De school begint iedere dag om 8.10 uur. De leerlingen voegen zich dan bij hun 'leermeester', een soort mentor,

die de dagopening doet. Een leermeester begeleidt een groep van ongeveer twintig leerlingen. Hij bespreekt elke dag met iedere leerling apart wat hij of zij gaat doen. Een leerling kan bijvoorbeeld in een nieuw groepje gaan werken of gaat aan een andere 'prestatie' beginnen. Een prestatie is een opdracht, 'een proeve van kunnen', die in de portfolio wordt opgenomen. De omvang van een prestatie is heel verschillend. Er zijn prestaties van een half uur, maar sommige prestaties heb je pas af na een paar dagen stevig doorwerken. Marco verwacht van iedere leerling minimaal twee prestaties per week. De nadruk ligt echter niet op de hoeveelheid prestaties maar op het feit dat ze het goed gedaan hebben.

Om een prestatie naar behoren te kunnen uitvoeren is het handig om een workshop te volgen. Workshops worden gegeven door de 'werkmeester', in het reguliere onderwijs te vergelijken met de vakdocent. Leerlingen mogen zelf bepalen of ze het nodig vinden om een workshop te volgen of niet. Onlangs heeft Marco een workshop wereldgeschiedenis gegeven en de verschillende tijdvakken behandeld. Bij voldoende interesse geeft hij ook extra workshops waarin dan een van de tijdvakken wordt uitgediept. Naast de workshops worden ook cursussen gegeven.

Het hele jaar door wordt er gewerkt vanuit thema's die ongeveer twee weken duren. Het huidige thema is 'getallen'; in de weken daarvoor hebben ze het over 'fantasy' en 'wat eten we?' gehad.

Leerlijnen en ontwikkelijnen

Er worden nauwelijks proefwerken gegeven en pas in de vierde klas krijgen de leerlingen cijfers. Om het leer- en ontwikkelproces toch goed te kunnen volgen heeft Veurs Stip een aantal leer- en ontwikkelijnen uitgezet. Bij een leerlijn heb je als school bepaald wat het gedrag van een 'beginner' is en wat het gedrag van een 'gevorderde' binnen een bepaalde vaardigheid. Daartussen bedenkt je de stapjes die een beginner moet volgen om langzamerhand gevorderd te worden. Bijvoorbeeld: bij de vaardigheid onderzoeken is het gedrag van de beginner bij het zoeken van informatie 'knippen en plakken' en het gedrag van de gevorderde: 'gebruikt verschillende bronnen', 'selecteert informatie', 'maakt eigen materiaal'. De leerling leert hoe hij van een divers aanbod van informatie langzamerhand bruikbare informatie voor zichzelf en voor een ander kan selecteren.

Het is niet de bedoeling dat een leerling aan het einde van het schooljaar in alle vaardigheden het predikaat gevorderd moet hebben. Het is wel belangrijk dat er sprake is van ontwikkeling en een leerling dus niet op een bepaald niveau blijft hangen.

Voor geschiedenis zijn de leerlijnen *onderzoeken, plannen en communicatie (onderdeel leesvaardigheid)* van belang.

Leerlijnen onderbouw

- basisrekenvaardigheden
- beeldend uitdrukken
- communicatie – taalvaardigheid
- communicatie moderne vreemde talen
- creatief uitdrukken
- ict-vaardigheden
- kiezen
- met en tegen elkaar praten
- omgaan met formules
- omgaan met je leefomgeving
- omgaan met materialen, gereedschappen en apparaten
- onderzoeken
- plannen

Naast de leerlijnen zijn er ook ontwikkellijnen. Deze hebben betrekking op de algehele groei van de leerling, ze zijn breder en meer gericht op algemene vorming dan de leerlijnen.

Een voorbeeld van een ontwikkellijn is samenwerken. Een beginner in samenwerken 'speelt altijd dezelfde rol', 'neemt altijd dezelfde taken op zich' of 'neemt een willekeurige taak op zich'. Het gedrag van een gevorderde herken je aan de volgende zaken: hij/zij maakt gebruik van wat een ander goed kan, houdt zich aan afspraken, wijst anderen op zijn/haar taak en geeft zijn mening over de samenwerking.

Deze ontwikkellijn 'samenwerken' lijkt overigens ook zeer bruikbaar voor het reguliere onderwijs.

Ontwikkellijnen

- discipline
- doorzettingsvermogen
- flexibiliteit
- naar jezelf kijken
- omgaan met elkaar
- samenwerken
- stressbestendigheid
- zelfstandigheid

In gesprek met Klaas

Leerling Klaas bespreekt iedere drie weken zijn portfolio met Marco. Hij moet dan aan de hand van zijn laatste prestaties bewijzen dat hij is gegroeid binnen een bepaalde leerlijn.

De portfolio bevat alle verslagen en producten die hij de afgelopen jaren heeft gemaakt. Van een kunstwerk van klei heeft hij een foto gemaakt en die er bijgevoegd. Naast de papieren portfolio die hij in zijn kluisje bewaart is er ook nog een digitale portfolio.

Vandaag bespreekt hij zijn werkstuk over 'anarchisme'. Anarchisme is volgens hem de ultieme vorm van vrijheid omdat er geen vorm van bestuur wordt geaccepteerd. Hij heeft niet naar de historische ontwikkeling gekeken maar vooral de punkstroming in de muziek onderzocht. Van anarchisten die in de negentiende eeuw opereerden en nog wel eens regeringsleiders vermoordden, heeft hij nog nooit gehoord. Hij wil later graag de horeca in. Enkele weken geleden heeft hij geholpen met

het serveren van eten voor een internationaal gezelschap. Dat was een spannende klus.

Hoe zit het nou met geschiedenis?

Marco: 'De leerlingen krijgen geschiedenis geïntegreerd met de andere vakken in de thema's aangeboden. Op dit moment is het thema 'getallen'. Een van de opdrachten is het maken van een geheime code, iets waar iedereen geestdriftig mee aan de slag is gegaan. Een leerling heeft zelfs geprobeerd een geheimschrift te ontwikkelen aan de hand van de lengte- en breedtecoördinaten van de aarde.

Een andere opdracht is het maken van een tijdbalk van je eigen leven of dat van je familie, uitgevoerd op een lege kas-sarol. Een prima oefening voor het ontwikkelen van tijdsbesef.

De tien tijdvakken kunnen door de thema's niet chronologisch worden aangeboden. De leerlingen raadplegen wel regelmatig de geschiedenisboeken die in de bibliotheek staan. Voor de onderbouw wordt *Sfinx* gebruikt, voor de bovenbouw *Memo*. De leerlingen hoeven de boeken niet te kopen: er staan ongeveer vijftien exemplaren per leerjaar in de kast. Die zijn op dit moment bijna allemaal uitgeleend.

Het aanleren van de structuurbegrippen is geen probleem, die komen ook bij andersoortige onderwerpen aan bod. Een begrip als standplaatsgebondenheid behandel je bijvoorbeeld ook als je het hebt over muziek en de visie en belangen van de muziekindustrie, namelijk het maken van winst, versus de positie en de visie van de luisteraars, die graag willen luisteren naar goede en goedkope muziek.

Samenvattend kun je zeggen dat in de eerste drie leerjaren het vak geschiedenis wegvalt binnen de thema's, net als de andere vakken overigens. Het is één groot leergebied geworden.

In de vierde klas worden de leerlingen voorbereid op het CSE en krijgen ze voor het eerst cijfers. Aan het einde van de derde klas kijk ik waar de leerlingen ongeveer zitten in hun groei aan de hand van de leerlijnen kiezen, onderzoeken en communicatie – leesvaardigheid. Nu moet er ook stevig uit de methode

geleerd worden. Dat is echter een overgang die ze zonder problemen maken. Daarnaast zijn er inloopuren bij de docent en worden er workshops gegeven. Ze krijgen ook oefentoetsen. Verder maken ze dit vierde leerjaar een pittig geschiedeniswerkstuk met een gedegen onderzoeksvraag en bronvermeldingen. De deadline waarop het werkstuk moet worden ingeleverd is keihard, onze leerlingen weten dat ze zich aan de door henzelf gemaakte afspraken moeten houden.'

Zwaarder dan lesgeven binnen het reguliere onderwijs?

'Qua uren maakt het niets uit, ik heb gewoon een fulltime baan als docent. Er is wel veel minder nakijkwerk omdat de leerlingen nauwelijks proefwerken krijgen. Het bekijken van de portfolio's gebeurt tijdens schooltijd. Werkstukken nakijken gebeurt nog wel 's avonds thuis.

Het contact met de leerlingen is echter wel veel intensiever en de onvoorspelbare factor is groter. Als er met een leerling binnen het klassikale onderwijs iets aan de hand is, heb je daar vaak geen last van. Je houdt gewoon je les en laat de leerling – afhankelijk van de situatie – misschien iets meer met rust. Hier is echter sprake van een één op één situatie en als er iets met een leerling aan de hand is, word je daar direct mee geconfronteerd. Je leeft mee en probeert een weg te vinden om de leerling zo goed mogelijk te laten functioneren. Het is misschien zwaarder, maar je krijgt er ook veel voor terug. Mijn baan heeft zo een extra dimensie gekregen die heel waardevol is.

Toen we het programma vier jaar geleden hadden opgezet, kostte het natuurlijk wel veel meer tijd, maar we werden geholpen door het APS. Tot nu toe zijn de ervaringen positief: leerlingen zijn gemotiveerd, komen regelmatig naar school en hebben meer plezier in het onderwijs. Vandaar dat we het programma van de bovenbouw nu ook naar de onderbouw hebben uitgebreid. We zijn natuurlijk nog steeds aan het doorontwikkelen en bijstellen. Dat zal ook wel zo blijven. Dat hoort bij goed onderwijs.'

Meer informatie
veursstip@veurs.nl



Tot diep in de negentiende eeuw was het heel gewoon dat kinderen uit de volksklasse met hun ouders meewerkten om de kost te verdienen. De armen hadden de verdiensten van hun kroost hard nodig en zonder toezicht zou het jonge volkje maar over straat zwerven. Burgers zagen aanvankelijk niets kwaads in de kinderarbeid. Wel zagen ze het contrast met het kind uit de burgerij dat dagelijks naar school ging in schone, gesteven kleren of – als het tot de echte elite behoorde – thuis door een gouvernante werd onderwezen. Rijke kinderen leefden al in de zeventiende eeuw in een wereld die was toegesneden op hun behoeften: er was volop speelgoed en volgens mopperende schoolmeesters werden ze thuis niets dan verwend. Die zorgeloze jeugd bleef vooralsnog voorbehouden aan het kind uit de burgerij. Maar de negentiende eeuw deed er alles aan het kind uit de volksklasse naar dat paradijs te voeren. En dat is gelukt. Van een werkend kind werd zelfs het armoedigste een lerend en spelend schoolkind.

NELLEKE BAKKER

Via redelijkheid tot zedelijkheid

De pedagogische idealen van de Verlichting

De grondslag voor deze ommekeer is gelegd in de late achttiende eeuw, toen de patriotten op basis van ideeën uit de Verlichting blauwdrukken ontwikkelden voor een nieuwe samenleving. De opvoeding nam daarin een centrale plaats in. De Verlichting inspireerde tot een nieuwe kijk op het kind. Pedagogen uit de patriottentijd ontdekten bijvoorbeeld de leerzame en nuttige functie van het kinderspel. Ook leren op school werd een bron van vreugde: 'Mijn leeren is speelen, mijn speelen is leeren', dichtte Van Alphen in 1778 in 'Het vroolijk leeren', een van de verzen

die jonge kinderen op de negentiende-eeuwse school uit het hoofd leerden opzeggen. Zijn bundel *Kleine gedigten voor kinderen* (1778) staat bij menig historicus van de kinderliteratuur te boek als het eerste, speciaal voor kinderen geschreven literaire werk. Het was geen toeval dat juist de Verlichting dit medium creëerde.

Nationaal volksonderwijs

De uitwerking van de idealen van de Verlichting naar het opvoedkundig domein, de verlichtingspedagogiek die omstreeks 1780 gestalte kreeg, lag ten grondslag aan de Bataafse educatie-

ve hervorming, vastgelegd in de schoolwet van 1806. Die bracht Nederland nationaal volksonderwijs, dat in de regel plaatsvond op de openbare school, dat wil zeggen de door de lokale overheid ingerichte school. Dat nieuwe volksonderwijs had een algemeen christelijk karakter; het geven van godsdienstig leerstellig onderwijs was verboden.

NELLEKE BAKKER IS WERKZAAM ALS UNIVERSITAIR HOOFDDOCENTE HISTORISCHE PEDAGOGIEK AAN DE RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN.

De schoolwet van 1806 schonk Nederland bovendien een nieuwe didactiek. Klassikale instructie in groepen van ongeveer gelijk niveau verving het hoofdelijk of individueel onderwijs.

Voortaan sprak de meester en zwegen de leerlingen. Onderwijzers moesten nu bovendien een diploma hebben en een landelijke inspectie zou de kwaliteit van het onderwijsleerproces nauwlettend in de gaten houden.

Lezen, schrijven, rekenen en Nederlandse taal vormden de minimale leerstof voor alle scholieren. Later, in de wet van 1857, kwamen daar andere vakken bij als vaderlandse geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur, meetkundig tekenen ('vormleer') en zingen. Maar zingen deed men in de Nederlandse scholen toen al. Uit volle borst bezong men de daden van nationale helden uit de Gouden Eeuw, zoals Michiel de Ruyter in zijn 'blauw geruite kiel' en Piet Hein met zijn Zilvervloot. Schoolopzieners waren de grote voortrekkers van de nationale onderwijshervorming, die van kinderen uit alle windstreken toegewijde onderdanen van één Koning moest maken. Daarom controleerden ze of de schoolmeesters wel het Algemeen Beschaafd Nederlands gebruikten in plaats van streektaal of dialect.

De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen (opgericht in 1784) vormde de denktank achter deze hervorming. Haar leden waren vooruitstrevende burgers, gedreven door een beschavingsideaal. Het Nut richtte onder meer volksbibliotheken op en publiceerde school- en leesboekjes. De Maatschappij pakte de volksverheffing krachtig aan, want in 1810 had zij al vijftig bibliotheken en zestig leesboekjes het licht doen zien. Ook publiceerde zij richtlijnen tot verbetering van het zangonderwijs, waarvan volgens de leden een beschavende werking uitging. In de laagste leerjaren werd de stilte van de ordelijke luisterschool behalve door samenzang op gezette tijden ook onderbroken door het klassikaal opzeggen van Van Alphen's moralistische versjes. Allemaal ten bate van de 'maatschappelijke en christelijke deugden' die de kinderen volgens de wet op school moesten leren.

Toen bezorgde burgers in het midden van de negentiende eeuw het schoolver-

zuim van werkende kinderen wél aan de kaak stelden, ging het niet primair om het lezen en schrijven, laat staan om het spelen, maar om het gemis aan kansen op onderricht in burgerschap in de nieuwe, door de patriotten ontwikkelde betekenis van deugd, plichtsbef en liefde voor het vaderland. En er is veel dat erop wijst dat het verbod op kinderarbeid – althans die in fabrieken en werkplaatsen – (van kracht geworden in 1874) en de leerplicht (geldend vanaf 1901), evenzeer meer vruchten zijn geweest van het streven alle kinderen van de natie deugd bij te brengen dan van het verlangen eenieder geletterd te doen zijn.

Anders gezegd, het leek van meer belang dat kinderen de versjes van Van Alphen leerden, ver weg van de 'onzedelijke' sfeer van de werkplaats dan dat ze die ook konden lezen of overschrijven.

De verlichtingspedagogiek

De Verlichting was, zoals bekend, de intellectuele stroming die voortbordurend op de verworvenheden van de wetenschappelijke revolutie ruim baan gaf aan de menselijke ratio. De opmars van het vertrouwen op natuur en rede, ten koste van een onvoorwaardelijk beroep op God en de bijbel, bracht een verstrekkende pedagogische kentering teweeg.

Het geloof in de mogelijkheden van opvoeding en vorming bereikte ongekende hoogten. Godsdienstzin hield op een primair doel van opvoeding te zijn, de 'maatschappelijke en christelijke deugden' kwamen los te staan van kerkelijke dogma's. Via kennis en deugd zou het volksgeluk toenemen, zo leerde 't Nut.

De 'prijsverhandelingen', de bekroonde antwoorden op de jaarlijkse Nuts-prijsvraag, vormden een aanhoudende lofzang op burgerlijke deugden als braafheid, eerlijkheid, oppasendheid, zuinigheid, matigheid en orde. Dat is de brave kant van de Nederlandse Verlichting.

De Brave Hendrik (1809), het populaire leesboekje van de onderwijzer Nicolaas Anslin waarvan meer dan zestig drukken verschenen, is er de icoon van. Het boekje bood een compacte kinderezedenleer, die strategisch was gesitueerd in de burgerlijke middengroep, waar weelde noch gebrek heerste.

De plichten van gehoorzaamheid, orde, eerlijkheid, vriendelijkheid, hulpvaardigheid en barmhartige naastenliefde leerden de lezertjes via herhaling, in korte staccato zinnestelsels. Hendrik was superbraaf jegens zijn ouders, broertjes, zusje en de onderwijzer. Op school verwierf hij menige prijs voor gedrag en vlijt.

De algemeen christelijke teneur maakte het leesboekje goed bruikbaar voor bijna elke school of opvoeder. Aan Hendriks morele gezag kwam pas een einde toen de ontwikkelde burgerij omstreeks 1880 die braafheid als saai en voor een kind abnormaal ging beschouwen. Hendrik had eigenlijk niets kinderlijks, vond men toen.

De pedagogische Verlichting had echter ook een bevrijdende kant. Die eiste bestaansrecht voor de kindernatuur, die in bijna alles afweek van die van de volwassene.

Kern van de kindernatuur was de drang tot spelen. Het was de voorloper van de Verlichting John Locke, die al in 1693 in *Some Thoughts concerning Education* de toon zette voor een herwaardering van het 'natuurlijke' kinderspel, dat de kleinen zoveel 'goede en nuttige hoedanigheden' kon aanleren. Daarmee zette hij zich af tegen het humanisme, dat er niets dan zinloos tijdverdrijf in had gezien, en tegen het strikte protestantisme, dat er vooral lediggang en dus zonde in zag.

De waardering voor het kinderspel vond een voorlopig hoogtepunt in de late achttiende eeuw. Nuttig en aangenaam konden samengaan, leerden Van Alphen en andere kindervrienden. Ook tijdgenoten die voor volwassenen schreven, noemden het kinderspel 'een aangename leerschool'.

De groeiende waardering van het spelen ging hand in hand met het ontstaan van een bloeiende ambachtelijke productie van speelgoed voor de koopkrachtige burgerij. In Duitsland en Engeland werd het vanaf die tijd zelfs industrieel vervaardigd.

De volgende stap, de idealisering van het kind zelf, zien we bij de tweede bekende naam uit de heldengalerij van de pedagogische Verlichting, Jean Jacques Rousseau, die al met één been in de Romantiek stond. Rousseau bouwde voort op het naturalisme van de Verlichting.

Zijn voorstelling van de pure en onbedorven kindernatuur, zoals in *Emile ou de l'éducation* (1762), sloot niet aan bij het Nederlandse calvinisme met zijn nadruk op 's mensen zondige inborst, een accent dat in de nationale variant van de Verlichting altijd sterk is blijven doorklinken. Maar indirect, via de kritische uitwerking van zijn ideeën door de Duitse filantropijnen, hebben Rousseaus opvattingen toch invloed uitgeoefend in Nederland. Hun modelinstituten, opgericht in de jaren na 1770, vormden de concrete inspiratiebron voor de Bataafse schoolhervormers. Het accent op het aanbrengen van nuttige kennis met name van de zaakvakken via aanschouwing, evenals de nadruk op zedelijke vorming in algemeen christelijke zin, ontleenden zij aan het Duitse voorbeeld.

Ook de nadruk op een Spartaans regime van lichamelijke en seksuele opvoeding, met harding en onthouding als trefwoorden, ging terug op het Duitse voorbeeld. Angst voor masturbatie en haar vermeende schadelijke gevolgen was een van de uitdrukkingen van de sterke gevoeligheid voor lichaamsverrichtingen, die de verlichtingspedagogiek aankleeft. Moralisten putten zich omstreeks 1800 uit in traktaten vol waarschuwingen tegen elke vorm van zelfbevrediging. Het egocentrisch genot zou de vorming tot redelijke burgers in de weg staan.

De angst voor het kinderlijke driftleven speelde ook een rol op de achtergrond van een groeiende belangstelling voor de lichamelijke opvoeding van kinderen. Zorg om de natuurlijke ontwikkeling en aandacht voor de omgeving als factor die gezondheid en geluk kon beïnvloeden, zoals verwoord door onder meer Locke, gaven mede voeding aan deze belangstelling. Hygiëne en zelfbeheersing lagen in de ogen van verlichte pedagogen in elkaars verlengde. Daarom moest de zindelijkheidsstraining vroeg beginnen – tien maanden vond men een geschikte leeftijd –, was prikkelend voedsel als thee, koffie en vlees voor jonge kinderen taboe en heette regelmatige oefening en harding van het lichaam gezond. Een verwend, zwak en overprikkelend lichaam had minder verweer tegen zinnelijke en seksuele driften. Opvoeders moesten de natuur niet voor de voeten lopen.

Correctie van stoute kinderen

Respect voor de eigen aard of natuur van het kind herkennen we gemakkelijker in de afkeer van gewelddadige opvoedingsmiddelen zoals slaan en het gebruik van de roede. Ook hier bracht de Verlichting vernieuwing, zij het dat de breuk met vroegere tijden in de Republiek minder scherp was dan in omringende landen. Al volksdichter Jacob Cats en zelfs de strengste dominees uit de zeventiende eeuw accepteerden het slaan alleen als een uiterste middel.

Tegen het einde van de achttiende eeuw stonden in veel Europese landen pedagogische hervormers op die lijfstraffen principieel afwezen. Hier te lande liepen ouders massaal te hoop tegen het veelvuldig en hardhandig gebruik van stok en roede op school. Deze geluiden sloten aan bij een internationale beweging onder verlichte juristen, die bezwaar maakten tegen lijf- en schavotstraffen. In plaats van publieke vernedering, marteling en terechtstelling vond men het nu beschaafder en humaner misdadigers op te sluiten, in de hoop dat berouw en verbetering zouden optreden. De Bataafse schoolhervormers sloten hierbij aan. Schoolopziensers zagen erop toe dat de attributen van het oude regime uit de nieuwe school verdwenen. Plak en roede maakten plaats voor een uitgekiend systeem van beloningen, voorrechten en prijzen – zoals ook Hendrik ondervond –, een praktijk die eveneens terugging op de Duitse filantropijnen.

Tekenend voor het verlichte pedagogische klimaat is tot slot de veranderde houding ten aanzien van het opwekken van angst voor boeman of bullebak. Vadertje Cats was er in de Gouden Eeuw al geen voorstander van, maar anderen hadden er wel een nuttig middel ter correctie van stoute kinderen in gezien. Uit egodocumenten weten we dat ouders het ook toepasten. In de achttiende eeuw werd de afkeuring onder pedagogen sterker. Het dreigen van kinderen met toverkollen, heksen, spoken en andere verzinsels gold nu als een gebrek aan redelijkheid. Een van de felste bestrijders werd Betje Wolff, de bekendste vertolker van het verlichte opvoedingsdenken van Nederlandse bodem. In haar tot moeders gerichte

Literatuur

- A. Baggerman en R. Dekker, *Kind van de toekomst, De wonderde wereld van Otto van Eck (1780-1798)* (Wereldbibliotheek: Amsterdam 2005).
- N. Bakker, J. Noordman en M. Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: idee en praktijk* (Van Gorcum: Assen 2006).
- N. Bakker, R. Dekker en A. Janssens (red.), *Tot burgerschap en deugd. Volksopvoeding in Nederland in de negentiende eeuw* (Verloren: Hilversum 2006). Dit boek bundelt de op de nascholingen gegeven lezingen voor het eindexamenthema 'Van kind tot burger'.
- P. Th.F.M. Boekholt & E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de Middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Van Gorcum: Assen 1987).
- P.J. Buijnsters en L. Buijnsters-Smets, *Lust en leering. Geschiedenis van het Nederlandse kinderboek in de negentiende eeuw* (Waanders: Zwolle 2002).
- J. Kloek en W. Mijnhardt, *1800. Blauwdrukken voor een samenleving* (SDU: Den Haag 2001).
- J. Lenders, *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming, Nederland 1780-1850* (SUN: Nijmegen 1988).
- W. Los, *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als Cultuurkritiek in Nederland in de 18^e eeuw* (Verloren: Hilversum 2005).

Proeve over de opvoeding (1779) noemt zij angst en vrees 'vergiftigers van harten die nog geene zorgen behooren te kennen'.

Daarmee kwam het calvinistische opvoeden 'in de vreeze des Heeren', het eenzijdig inprenten van gehoorzaamheid, in een ander daglicht te staan. Voor Wolff waren kinderen van nature zowel vrolijk, speels, wispelturig en nieuwsgierig, als geneigd tot redelijkheid. Om hun kinderen tot deugd te leiden, hoefden ouders slechts op die laatste eigenschap een beroep te doen. Voorwaarde was wel dat ook de moeders zelf – en die kroonde Wolff tot de voorname opvoeders – zich door de rede zouden laten leiden. Bedreigen paste daar niet in. Haar uitgangspunt was: via redelijkheid tot zedelijkheid. Bondiger kan men het opvoedkundig ideaal van de Verlichting eigenlijk niet samenvatten.

De afgelopen dertig jaar is het aantal gedetineerden in Nederland sterk gestegen. Nederland heeft nu een van de hoogste percentages per 100.000 inwoners in West-Europa. Toch zijn de penitentiaire inrichtingen niet overbevolkt. De meeste gedetineerden hebben een eigen cel. Tot voor kort was eenpersoonscelgebruik de standaard. Met de invoering van meerpersoonscelgebruik op 13 september 2004 is die standaard – en een traditie van ruim 150 jaar – los gelaten. Een besluit gebaseerd op financiële afwegingen, het gebrek aan cellen en de ‘verharding’ van de publieke en politieke opinie.

HANS MOORS

Tweezaam, of toch alleen?

Het debat over celstraf in historisch perspectief

De discussie over celstraf heeft een lange geschiedenis. Die hangt samen met veranderende inzichten in de betekenis en het doel van straffen. In die zin is de ontwikkeling van het denken over celstraf een belangrijk fenomeen in de politieke en culturele geschiedenis van Nederland. Het raakt aan de vragen hoe, waarom en onder invloed van welke maatschappelijke veranderingen opvattingen over de aard van straffen wijzigen. Daarnaast is het boeiend om te zien hoe de actuele discussie over gevangenisstraf al bijna twee eeuwen langs twee lijnen wordt gevoerd. Een beheersmatige, technocratische visie op het opsluiten en afzonderen van criminelen staat op gespannen voet met ethisch en

gedragskundig georiënteerde inzichten op het verbeteren en resocialiseren van gedetineerden.

Vanuit beide, onderling samenhangende invalshoeken – de geschiedenis van het straffen én de geschiedenis van de discussie over de gevangenisstraf – is de celstraf in historisch perspectief een interessant onderwerp voor lessen geschiedenis en staatsinrichting – zeker nu ‘het tolerante Nederland’ zijn grenzen zoekt.

Gevangenissen in Nederland

Het Nederlandse gevangeniswezen (justitiële jeugdinrichtingen en TBS-inrichtingen vallen hier buiten) telt twintig instellingen: de zogenoemde clusters van penitentiaire inrichtingen (PI). Elk cluster bestaat uit verschillende locaties en units, soms met specifieke specialismen. Ook zijn er aparte inrichtingen voor mannen en vrouwen. Er zijn huizen van bewaring, waar gedetineerden verblijven in afwachting van hun rechtszaak. Daarnaast zijn er gesloten, halfopen en open inrichtingen (in volg-

orde van afnemende mate van beveiliging), waar gedetineerden zitten die al zijn veroordeeld voor hun misdrijf. De term ‘gevangenissen’ is een verzamelterm. De bekende ‘Bijlmerbajes’, bijvoorbeeld, maakt (samen met twee andere locaties in Amsterdam) deel uit van het PI-cluster Amsterdam en bestaat uit drie huizen van bewaring, een forensische observatie- en begeleidingsafdeling en een afdeling voor strafrechtelijke opvang verslaafden.

Binnen de gevangenissen wordt een aantal regimes gehanteerd. Die zijn vastgelegd in de Penitentiaire beginselenwet (Pbw). Sinds het midden van de twintigste eeuw is het gemeenschapsregime standaard. Van het individueel regime (vergelijkbaar met ‘eenzame opsluiting’) wordt relatief weinig gebruik gemaakt. Het gemeenschapsregime bestaat in twee varianten. In het regime van algehele gemeenschap verblijven gedetineerden overdag tezamen in woon- en werkruimten of nemen zij gemeenschappelijk deel aan dagbestedingsactiviteiten.

HANS MOORS IS REDACTEUR VAN KLEIO EN WERKT ALS SENIOR ONDERZOEKER BIJ IVA BELEIDSONDERZOEK EN ADVIES, VERBONDEN AAN DE UNIVERSITEIT VAN TILBURG.

In het regime van beperkte gemeenschap krijgen gedetineerden de gelegenheid om overdag deel te nemen aan gemeenschappelijke activiteiten. Doen zij dat niet, dan verblijven zij in de cel. Het regime van beperkte gemeenschap wordt vooral in huizen van bewaring toegepast.

Eenzame opsluiting

In de zeventiende en het begin van de achttiende eeuw werd gevangenisstraf in de Nederlandse gewesten al veel vaker opgelegd dan in andere West-Europese landen. Vanaf het einde van de achttiende eeuw won de gevangenisstraf overal in Europa snel aan betekenis. Eind achttiende en begin negentiende eeuw groeide de gevangenisstraf uit tot de belangrijkste vorm van straffen. Deze ontwikkeling liep – ook in Nederland – parallel aan een toenemende weerstand tegen fysiek geweld, openbare lijf- en doodstraffen.

Vroeg in de negentiende eeuw was het stelsel van eenzame opsluiting, al dan niet gecombineerd met tewerkstelling, uit Amerika komen overwaaien. Daar was sinds het begin van de negentiende eeuw geëxperimenteerd met twee soorten cellulaire gevangenisstraf. Het *Pennsylvanische stelsel* (ook wel *Philadelphische stelsel* genoemd) was gebaseerd op 24 uur eenzame opsluiting, soms zelfs zonder werk, maar met de Bijbel.

Vanaf 1829 werden experimenten met arbeid op cel uitgevoerd. In het *Auburnstelsel* zaten gedetineerden 's avonds en 's nachts in eenzame opsluiting. Overdag verrichtten zij arbeid in collectief verband, waarbij onderling contact en spreken verboden was. Werd in Amerika uiteindelijk vrijwel overal het Auburnstelsel ingevoerd, Nederland koos na jarenlange discussie – net als de meeste andere West-Europese landen – voor het Pennsylvanische stelsel met arbeid op cel (10,5 – 14 uur per dag).

De idee achter het stelsel van eenzame opsluiting was, dat gevangenen niet – tezamen op een overbevolkte cel, zoals gebruikelijk was – in erbarmelijke, onhygiënische omstandigheden aan hun lot overgelaten moesten worden. Het strafbeginsel verschoof van verwaarlozing, intimidatie en uitsluiting naar correctie: disciplineren, zedelijke en morele verbetering.

'Hier sluit men den gevangenen op,' schreef de 'Amsterdamse Quaker' J.S. Mollet, bestuurslid van het Genootschap tot Zedelijke Verbetering der Gevangenen in 1828 naar aanleiding van de Amerikaanse experimenten in Philadelphia, *'niet om de maatschappij te wreken, maar om haar te beveiligen'*. Door eenzame opsluiting in een cel, discipline, orde en regelmaat moesten misdadigers worden gestimuleerd om boete te doen, hun geweten te laten ontwaken, zodat zij na verloop van tijd

In de huidige visie van de Dienst Justitiële Inrichtingen (DJI) worden delinquenten niet alleen ingesloten om de maatschappij te beschermen en veiliger te maken, maar ook vanuit rechtvaardigheidsbeleving. De wetenschap dat iemand zijn straf niet ontloopt, helpt slachtoffers bij hun traumaverwerking. Tegelijkertijd heeft detentie, volgens de DJI, niet alleen met in het verleden begane misdrijven te maken. Er wordt tevens geprobeerd om te voorkomen dat mensen in herhaling vervallen door structuur en begeleiding te bieden en praktische vaardigheden aan te leren.

weer in de samenleving konden terugkeren. Celstraf was een beschavende straf.

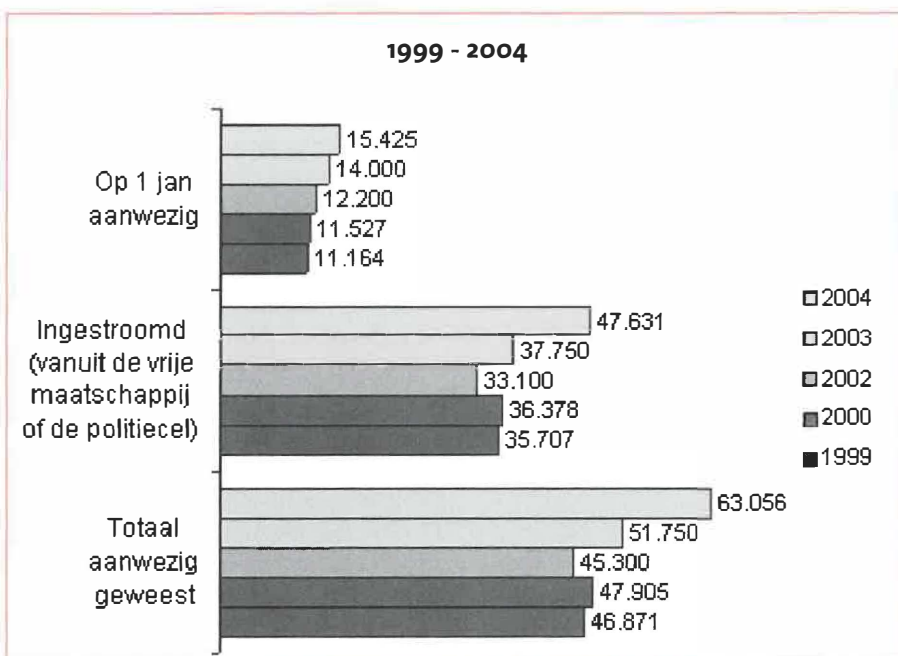
Deze 'nieuwe menslievendheid' is van cruciale invloed gebleken: enerzijds op het denken over de aard, het doel en de betekenis van de gevangenisstraf, anderzijds op het emancipatieproces van gevangenen.

Protest zonder resultaat

Op 18 augustus 1847 maakte de Amsterdamse broodschrijver Jan de Vries zich ongerust over de dreigende invoering van het 'cellulaire gevangenisstelsel'. Dat zou indruisen, schreef hij in *De Hydra*, tegen elke vorm van 'menschelijke regtvaardigheid'. De Vries stond niet alleen. Vrijwel de gehele radicale pers (volgeschreven door journalisten met de nodige gevangeniservaring) fulmineerde tegen de idee om gevangenen in eenzame opsluiting op een eenpersoonscel te plaatsen.

Ze zouden dan zijn overgeleverd aan de willekeur van bewakers en het isolement zou velen tot wanhoop en krankzinnigheid drijven.

De Vries' pleidooi om de bestaande situatie van meer gedetineerden op een cel te handhaven, kwam op een moment dat de 'menslievende' voorstanders van het 'penitenciaire beschavingsoffensief' hun politieke gelijk haalden. Dat had trouwens de nodige voeten in de aarde gehad. De Nederlandse regering ging pas na een kwart eeuw van intensief debat overstag. Ze zag het nut van het cellulaire stelsel lang niet in en bovendien was er geen geld om het in te voeren.



Cijfers van het aantal gevangenen.

In 1850 werd de eerste cellulaire gevangenis van Nederland in Amsterdam in gebruik genomen. Een jaar later volgde de experimentele invoering van eenzame opsluiting en werd het bij wet mogelijk om gevangenen met een straf van zes maanden cellulair te plaatsen. Al snel werd deze termijn opgerekt naar één jaar (1854), later naar twee jaar (1871) en vijf jaar (1880).

In het Nederlandse gevangenisstelsel van de tweede helft van de negentiende eeuw kwam steeds meer nadruk te liggen op 'zedelijke verbetering' door eenzame opsluiting. Nederland kwam in dit opzicht in toenemende mate in een bijzondere positie terecht. In Frankrijk kwam het cellulaire stelsel nooit volledig van de grond. Dominant in Amerika was een gemengd stelsel van eenzame opsluiting en gemeenschappelijke arbeid, terwijl het Engelse stelsel in toenemende mate ruimte bood voor sociale interactie tussen gedetineerden.

Discussies

Tegen het einde van de negentiende eeuw was men vrijwel overal teruggekomen op het cellulaire stelsel. Er werd geëxperimenteerd met meer personen op een cel en groepswijze insluiting. Zo niet in Nederland: het cellulaire stelsel lag aan de basis van het nieuw Nederlands Wetboek van Strafrecht uit 1886, niet alleen in de variant van eenzame opsluiting, maar ook als deel van de algehele of beperkte gemeenschap. Eenzame opsluiting werd geleidelijk meer uitzondering dan regel, maar het principe van één persoon op één cel bleef intact. Juist vanwege het feit dat eenpersoonscellen de standaard vormden, ontstond in Nederland een voortdurende wetenschappelijke en politieke discussie over de kwestie wat de ideale verhouding tussen isolement en gemeenschap moest zijn.

Deze discussie, die dankzij de opkomst van kranten en tijdschriften met een almaar groeiend leespubliek in steeds bredere kring weerklank vond, is van groot belang geweest voor het denken over de positie van gevangenen. Kennis over hoe het in de gevangenissen toeging, raakte breed verspreid en meer sociale mensbeelden vonden ingang in het denken over criminaliteitsbestrijding.

Rond de Eerste Wereldoorlog was er van het cellulaire optimisme onder politici en gevangenisdeskundigen weinig meer over. In de jaren twintig en dertig stond een steeds kleiner aantal voorstanders lijnrecht tegenover een groeiende groep tegenstanders die, uit eigen ervaring of op grond van verslagen van ex-gevangenen, de averechtse werking van het op eenpersoonscellen én eenzame opsluiting gebaseerde stelsel bekritiseerden. Aan de meningen en ervaringen van (ex)gevangenen werd steeds meer waarde gehecht.

De detentie-ervaringen die tal van mensen gedurende de Tweede Wereldoorlog hadden opgedaan, voedden na de oorlog een tamelijk algemene afkeer van de eenzame opsluiting. Ex-gedetineerde verzetstrijders voerden actie voor herforming van het gevangeniswezen. In 1951 regelden een nieuwe Penitentiaire Beginselenwet en een nieuwe Gevangenismaatregel de organisatie van een gemengd stelsel van gemeenschappelijke opsluiting in eenpersoonscellen.

Emancipatie van gevangenen

Niet alleen de lange traditie van gevangenisstraffen, maar vooral de langdurige ervaring met het cellulaire stelsel (met betrekking tot eenzame opsluiting of als deel van de regimes van beperkte of algehele gemeenschap) heeft een bijzonder stempel gedrukt op het Nederlandse gevangeniswezen. Herman Franke verklaart in zijn standaardwerk *Twee eeuwen gevangen* hieruit het revolutionaire élan waarmee in de jaren vijftig en zestig van de twintigste eeuw werd afgerekend met dat verleden. De oude gevangenisgebouwen waren aan vernieuwing toe. Het gevangeniswezen was op negentiende eeuwse grondslag vormgegeven. Het was tijd voor materiële en immateriële investeringen, ook in het gevangeniswezen.

In de beeldvorming destijds werd deze omslag ervaren als een scherpe breuk, als een definitieve 'humanisering' van het gevangeniswezen. In feite ging het echter om een versnelling van ontwikkelingen die al vanaf het einde van de negentiende eeuw door critici van het vigerende celstelsel waren ingezet. Dat die ervaring zo scherp was, kwam door de nieuwbouw en de nieuwe inrichting van gevangenissen, maar ook doordat de ingestelde commissies van toezicht

zichtbaarder maakten wat zich binnen de muren afspeelde. En per saldo gebeurde er ook veel. Gedetineerden kregen rechten, vrijheden, inspraakmogelijkheden en vooral aandacht – binnen én buiten de gevangenis muren.

Dankzij deze publieke aandacht is gedetineerden op de lange termijn een fundamentele verbetering van en begrip voor hun positie ten deel gevallen. Er is een wettelijk geregeld beklagprocedure. Commissies van toezicht beschermen de rechten van gedetineerden. In de gevangenissen participeren gedetineerden in verenigingen of commissies. Ook daarbuiten kunnen ze hun stem laten horen – en gehoord worden: in 1986 verwierven gedetineerden het actieve en passieve kiesrecht.

De rol van de reclassering nam toe. De 'resocialisatieopdracht' van de gevangenisstraf was voor het eerst in de geschiedenis wettelijk vastgelegd, ook al zou die onder invloed van blijvend hoge recidivecijfers tamelijk vlot verwateren.

Een andere ontwikkeling was persistenter: binnen de gevangenissen kwam geleidelijk – in de terminologie van de socioloog Abram de Swaan – een 'onderhandelingshuishouding' in de plaats van een 'bevelshuishouding'. Deze ontwikkeling had een belangrijke invloed op de machtsverhoudingen tussen gevangenis personeel en gedetineerden. In essentie was de medewerking van gedetineerden nodig om de orde, discipline en sfeer in de paviljoens te handhaven. Zij speelden voortaan een meer of minder geïnstitutionaliseerde rol in de besluitvorming over hoe met hen werd omgegaan.

In twee eeuwen tijd werden geminachte, onder erbarmelijke omstandigheden opgesloten 'paria's' goed gehuisveste 'gedetineerden' met rechten, belangen en organisaties die daarvoor opkwamen.

Meerpersoonscelgebruik?

Geen wonder dat de voorstellen om meerpersoonscelgebruik in te voeren allerwege op weerstand stuitten. Deels kwam dat ook door de toonzetting van het debat. Sinds het begin van de jaren tachtig werd de discussie over meerpersoonscelgebruik voortdurend gevoerd in de context van bezuinigingen, cellentekort, doelmatigheidsverbe-

tering en aansluiting bij internationale normen en richtlijnen.

Al bij de eerste bezuinigingsronde van 1982 werden meerpersoonscellen door minister van Justitie Korthals Altes (VVD) als mogelijkheid opgevoerd. De vrees voor de afbraak van de onderhandelingscultuur bleek een belangrijk – en in de publieke opinie ook als zodanig herkend – aangrijpingspunt voor debat gebleven, dat gevangenispersoneel, hun directeurs en gedetineerden in een

'Als de minister oorlog wil, krijgt hij die', reageerde de voorzitter van de vereniging van gevangenisdirecteurs. Een breed front van bewaardersbonden, advocatencollectieven, de Coornhert Liga, de Belangengroepering Wets-overtreders (opgericht in 1972), criminologen en juristen stelde zich tegen de overheidsplannen teweer. In de pers laaide de discussie weer hoog op. De Coornhert Liga kondigde een groot-scheepse manifestatie aan. Van Kooten en De Bie brachten op 7 februari 1988

den voor overheidspersoneel, hoewel hij nu de Tweede Kamer wel aan zijn kant had gevonden. De stemming was geladen. Het aanhoudende cellentekort had de politieke stellingen doen verharderen. Deze trend zette door, ook in de publieke opinie.

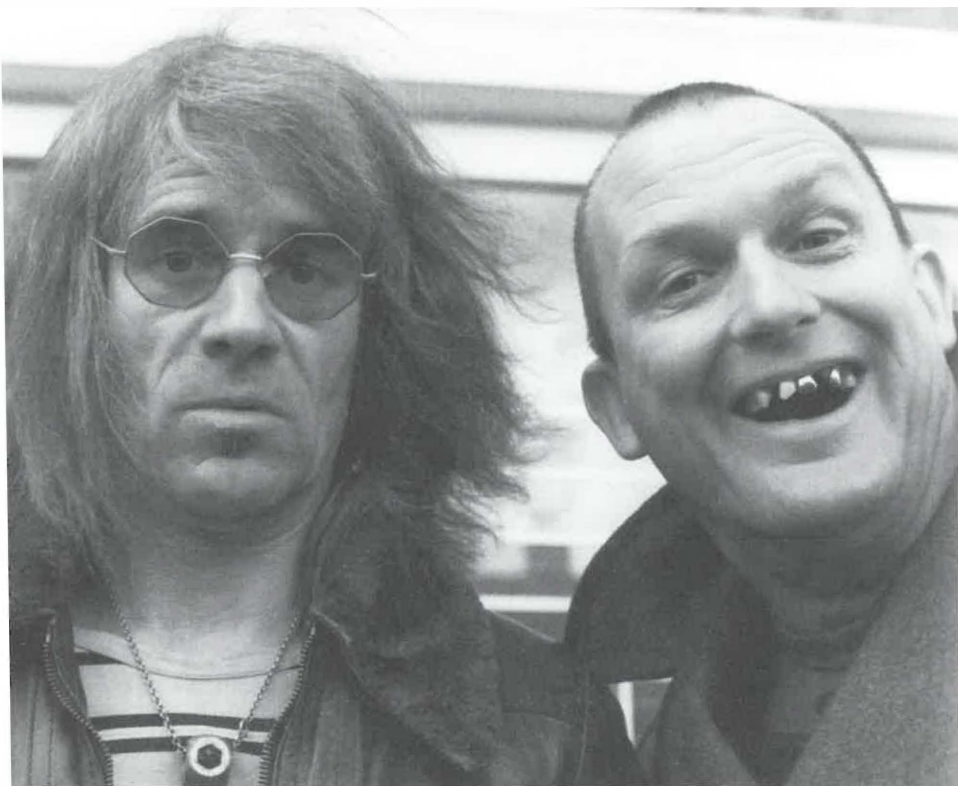
Strafte Nederland nog wel?

In de loop van de jaren negentig kwam het gevangenisstelsel steeds meer onder druk te staan. Het was in de ogen van velen te tolerant. Wat viel er nog te verbeteren aan gedetineerden die lange straffen uitzaten, vaak gedragsproblemen vertoonden, of vanwege hun etnische achtergrond lastig toegankelijk leken voor Nederlandse begeleiding? Tegen de achtergrond van stijgende criminaliteitscijfers, hoge recidivepercentages en een aanhoudend tekort aan sanctiecapaciteit namen de publieke en de politieke opinie een almaar militanter houding aan als het ging om de rol van het gevangeniswezen in de criminaliteitsbestrijding.

Medio jaren negentig stond meerpersoonscelgebruik opnieuw ter discussie als één van de maatregelen om op een relatief goedkope manier het cellentekort te verlichten. Het debat werd – intussen als vanouds – op het scherpst van de snede gevoerd. Maatschappelijk en politiek vond het echter minder weerklank, want recent waren onder minister van Justitie Sorgdrager (D66) nieuwe gevangenissen en daarmee extra cellen beschikbaar gekomen. Vanuit het gevangeniswezen zelf werd bovendien een nieuwe koers gevaren.

De felle discussie eind jaren tachtig had duidelijk gemaakt dat politici en vele andere Nederlanders zich niet langer lieten overtuigen door 'emotionele argumenten' die de rechten en verworvenheden van gedetineerden onderlijnden. Er werd een 'rationaliseringstrend' ingezet die een tamelijk effectieve financiële onderbouwing gaf voor de redenering dat eenpersoonscellen per slot van rekening goedkoper en veiliger waren dan meerpersoonscelgebruik.

Ondanks de ingrijpende bezuinigingen die minister van Justitie Korthals (VVD) eind jaren negentig doorvoerde, bleef zware politieke druk om de standaard van eenpersoonscellen los te laten uit. De rationele onderbouwing van de prijs



Van Kooten en De Bie als potentiële bajesklanten.

'uneasy alliance' samenbond in kritiek op de afstandelijke, in termen van 'financial en managerial efficiency' redenerende overheid.

Het initiatief van Korthals Altes alleen al bracht de gemoederen van penitentiair Nederland danig in beweging. Mensen 'uit het veld' pleitten in de landelijke kranten en in vakbladen allerwegen tegen het delen van cellen. De Tweede Kamer verwierp uiteindelijk het plan uit angst voor 'Amerikaanse toestanden'.

In 1987 opperde dezelfde minister van Justitie opnieuw, onder druk van de bijgestelde capaciteitsprognoses, dat meermanscellen 'als overgangmaatregel' aanvaardbaar waren.

een satire op tv, waarbij de meermanscel leidde tot bloedvergieten, oproer en brandstichting.

Voorstanders van meerpersoonscelgebruik waren er natuurlijk ook. De *Telegraaf* meende dat verworvenheden van gedetineerden moesten wijken voor het zwaarwegende cellentekort. VVD-coryfee Hans Wiegel oogstte tijdens een voordracht applaus met de sloganeske uitspraak: *'Beter twee misdadigers in één cel, dan één van hen op vrije voeten.'*

Deze nieuwe ronde van het debat over meerpersoonscelgebruik eindigde evenmin met het besluit om de maatregel in te voeren. De minister van Justitie aanvaardde een alternatief plan van de bon-

die betaald werd voor een duur maar kwalitatief hoogstaand gevangenisstelsel, werd door het gevangeniswezen zelf adequaat ingepast in de omvangrijke bezuinigingsoperatie. De regimes versoberden, met minder budget werd efficiënter gewerkt, zodat het 'humane stelsel' met eenpersoonscellen gehandhaafd kon blijven.

Hoewel in sommige penitentiaire inrichtingen meerpersoonscelgebruik begin jaren negentig al was ingevoerd voor een specifieke groep gedetineerden (vreemdelingenbewaring), werd die status quo pas in 2002 doorbroken. Meer dan ooit tevoren werd toen het gebrek aan cellen in de politieke en publieke opinie beschouwd als een maatschappelijk onaanvaardbare situatie.

De politieke en maatschappelijke druk op het gevangeniswezen werd in hoog tempo opgevoerd. Criminaliteit moest te vuur en te zwaard bestreden worden, ook als dat een zo fundamentele verandering in het detentiestelsel als het loslaten van het stelsel van eenpersoonscellen zou vergen.

Minister van Justitie Donner (CDA) bepleitte in het kader van de plannen voor de modernisering van het sanctiestelsel in oktober 2002 de definitieve invoering van meerpersoonscelgebruik.

Het einde van de beschaving

De discussie rond meerpersoonscelgebruik is complex en raakt aan de justitiële en sociale uitgangspunten, verworvenheden en belangen die zich in de loop van ruim tweehonderd jaar in het Nederlandse penitentiaire stelsel hebben vastgezet. Dat blijkt uit de persistentie en interne consistentie van de argumenten waarmee het huidige stelsel wordt verdedigd. Celstraf is van meet af aan gezien als een beschaafde én beschavende straf: een stimulans voor gevangenen om zichzelf te verbeteren. Vanuit dit perspectief werd het cellulaire stelsel opgebouwd, maar later ook het stelsel van 'cel én gemeenschap' verdedigd. In *De Volkskrant* van 8 februari 1988 hekelde D66 voorman Van Mierlo de eerder geciteerde ferme uitspraken van Wiegel over meerpersoonscelgebruik: 'Dat zou ik eens moeten zeggen (...). De dodelijke stilte die daarop zou volgen, is het applaus voor dat andere liberalisme; waarin de wijze waarop een volk zijn gevangenen behandelt, een van de graad-

meters is om het beschavingspeil te meten.'

De kern van dit argument is, dat bestraffers er principieel naar zouden moeten streven dat gevangenen beter en vooral niet slechter uit de gevangenis komen dan ze erin zijn gegaan.

Sinds de jaren zestig lag dit streven verankerd in een stelsel dat het belang van een pragmatische, wederzijdse relatie tussen gevangenispersoneel en gedetineerden benadrukte. In die onderhan-

**voor mensen die gebruik
maken van hun recht op
vrijheid van meningsuiting**



is er woonruimte genoeg

De Bijlmerbajes.

delingscultuur werden rechten, verworvenheden en verantwoordelijkheden onderling afgewogen. En met succes, onderstreepten veel juristen, criminologen en gevangenisdirecteuren, want het Nederlandse stelsel stond internationaal als goed en veilig bekend. In hun optiek bedreigde de invoering van meerpersoonscelgebruik de individuele levenssfeer van gedetineerden: de doodsteek voor waar het bij gevangenisstraf om draait: persoonlijke bezinning. Aantasting van de privacy zou bovendien leiden tot verschrompeling van de wederzijdse relaties tussen gevangenispersoneel en gedetineerden met als gevolg een verzwaring van de werklust en een sterke toename van spanningen op de werkvloer.

Het is echter de vraag, zoals blijkt uit de wetenschappelijke evaluatie in 2004 van de eerste, experimentele fase van de invoering van meerpersoonscelgebruik, of die veronderstelde 'effecten' louter en

alleen aan de invoering van meerpersoonscelgebruik mogen worden toegeschreven. Maar dat het meerpersoonscelgebruik het werkklimaat in de gevangenissen veranderde en de werklust van het gevangenispersoneel verzwaarde, werd ook door dit onderzoek onderstreept.

De daadwerkelijke invoering van meerpersoonscelgebruik verliep niet zonder slag of stoot. Het besluit werd begin 2003 onmiddellijk aangevochten door de Groepsondernemingsraad Gevangeniswezen (GOR). Bij openbare terechtzitting stelde de ondernemingskamer van de rechtbank op 3 juli de GOR echter in het ongelijk. Niets stond op dit ogenblik de voorgenomen proeffase van de invoering van mpc meer in de weg. De hoofdinspecteur DJI, de ABVAKABO FNV, de vereniging CNV Publieke Zaak, de vereniging Bond van Personeel bij de Straf- en Aanverwante Gestichten (BPSAG) en de Centrale voor Middelbare en Hogere Functionarissen bij Overheid en Onderwijs, Bedrijven en Instellingen (CMHF) sloten een overeenkomst, waarin de voorwaarden werden geformuleerd om de veiligheid en het welbevinden van zowel personeel als gedetineerden zoveel mogelijk te waarborgen. Tevens werd besloten een onafhankelijk wetenschappelijk evaluatieonderzoek te laten uitvoeren. In het najaar van 2003 startte de proeffase en werden ruim 400 cellen ingericht voor tweepersoonscelgebruik.

Begin van een nieuw debat?

De publieke discussie over de invoering van meerpersoonscelgebruik voltrok zich grofweg in drie fasen. De eerste fase van de discussie volgde de besluitvormingsprocedure, alsmede de kritiek daarop van de GOR en de vakbonden voor gevangenispersoneel (*Vrij Nederland*, 12 juli 2003) en liep tot eind november 2003, het moment waarop de Tweede Kamer met grote meerderheid instemde met het plaatsen van twee gedetineerden op een cel. Er werd gedurende deze fase inhoudelijk gereageerd op knelpunten die zich wellicht zouden voordoen bij het plaatsen van twee gedetineerden op een cel. Zo meldde *De Staatscourant* op 25 februari 2003 dat psychologen vraagtekens plaatsten bij de mogelijkheid om adequaat te selecteren. *NRC-Handelsblad* liet

op 2 oktober 2003 een gevangenisdirecteur aan het woord die met de invoering van mpc het 'delicaat' evenwicht tussen PIW'ers en gedetineerden in gevaar zag komen.

Nadat de invoering van mpc daadwerkelijk was gestart, verschenen in november 2003 met enige regelmaat 'geruststellende berichten' van de werkvloer. Vrouwelijke gedetineerden in de PI Breda zouden het, bijvoorbeeld, gezellig vinden om een cel te delen (*De Volkskrant*, 13 november 2003) en het voornaamste knelpunt dat in de PI Tilburg was geconstateerd, bleek dat gedetineerden op een meerpersoonscel klaagden over zweetvoeten (*Brabants Dagblad*, 15 november 2003).

De tweede fase van de discussie vond plaats gedurende het eerste kwartaal van 2004. Aanleiding was dat de minister van Justitie zelf de pers opzocht en verkondigde geen bezwaar te hebben tegen meer dan twee gedetineerden per cel. Het 'experiment met twee-op-een-cel' noemde hij 'vooralsnog geslaagd' (*Trouw*, 15 januari 2004). Het evaluatieonderzoek verkeerde op dat moment echter in de opstartfase. De GOR en de vakbonden voor gevangenispersoneel maakten hun ongenoegen over deze uitlatingen publiekelijk kenbaar, waarop het ministerie van Justitie aangaf dat het hier een 'gedachte experiment' betrof (*Trouw*; *Nederlands Dagblad*, 16 januari 2004).

Veel aandacht ging uit naar 'De staat van het recht', een breed opinieonderzoek dat dagblad *Trouw* liet uitvoeren (*Trouw*, 15 januari 2004) en dat als een breed gedragen pleidooi voor 'de harde lijn' kon worden geïnterpreteerd. Het lid van de Tweede Kamer Eerdmans (LPF) liet zich op een tweepersoonscel insluiten en kwam het huis van bewaring nog positiever uit dan hij er in gegaan was (*Trouw*, 16 januari 2004). Geleidelijk kwamen ook meer praktijkervaringen met tweepersoonscelgebruik naar buiten vanuit de zeven PI-clusters.

Inhoudelijk lag tijdens deze fase de nadruk vooral op de kwestie van de vrijwillige medewerking van gedetineerden. Gedetineerden zelf spanden hieromtrent honderden beklagzaken aan. Sommige berichten in de krant onderstreepten dat vrijwilligheid de succesfactor was bij de

invoering van meerpersoonscelgebruik (*De Volkskrant*, 7 februari 2004). Andere berichten vermeldde dat het ondanks de vrijwilligheid onmogelijk bleek om de tweepersoonscellen te vullen (*Trouw*; *Brabants Dagblad*, 16 januari 2004; *Rotterdams Dagblad*, 15 en 17 januari 2004). Gedetineerden werden materieel gecompenseerd als ze 'vrijwillig' een cel gingen delen en in toenemende mate verschenen berichten over de drang en dwang die werd uitgeoefend om gedetineerden in een tweepersoonscel te plaatsen.

Voorlopig de laatste fase van de discussie in de pers voltrok zich in het tweede kwartaal van 2004. De vakbonden openen een meldlijn voor gevangenispersoneel om misstanden te inventariseren.

Hoewel de aandacht voor de problemen rond 'vrijwilligheid' geenszins uit de discussie verdween, stonden in deze fase twee andere kwesties centraal: het samenplaatsen van psychisch gestoorde of verslaafde en het niet navolgen van de veiligheidsprocedures. Beide kwesties zijn hoog opgespeeld door de vakbonden, omdat ze in strijd zouden zijn met de afspraken die de hoofddirectie van DJI en de vakbonden in de overeenkomst van 3 juli 2004 hadden gemaakt (*Algemeen Dagblad*; *De Telegraaf*; *Nederlands Dagblad*; *Brabants Dagblad*, 16 april 2004; *Algemeen Dagblad*, 17 mei 2004).

De media-aandacht voor deze kwesties heeft tot kamervragen geleid. De minister van Justitie verklaarde dat psychische stoornissen en verslaving inderdaad harde uitsluitingsgronden waren en dat gevallen van abusievelijke samenplaatsing van psychisch gestoorde of verslaafde gedetineerden teruggedraaid moesten worden. In het PI-cluster Tilburg spande een verslaafde gedetineerde vervolgens een beklagzaak aan, omdat hij tegen zijn zin uit een tweepersoonscel werd geplaatst. De directie van de PI Tilburg had deze beslissing genomen onder druk van de publiciteit. De discussie spitste zich toe op de veronderstelling dat de belangen om 'het experiment meerpersoonscelgebruik' koste wat kost te laten slagen zodanig zwaar zouden wegen, dat het ministerie van Justitie elke vorm van kritiek op de proeffase van de invoering zou bagateliseren (*Trouw*, 1 en 4 juli 2004).

Literatuur

- S. Faber, *Strafrechtpleging en criminaliteit te Amsterdam, 1680-1811, de nieuwe menslievendheid* (Arnhem 1983).
H. Franke, H. Twee eeuwen gevangen. *Misdaad en straf in Nederland* (Utrecht 1990).
J.A. Moors (e.a.), *Kiezen voor delen? Evaluatie van de eerste fase van de invoering van meerpersoonscelgebruik* (Den Haag 2004).
E.R. Muller en P.C. Vegter (eds.), *Detentie: gevangen in Nederland* (Alphen a/d Rijn 2005).
P. Spierenburg, *The prison experience: disciplinary institutions and their inmates in early modern Europe* (New Brunswick 1991).

De pers fungeerde als een vehikel voor het uiten van conflicterende belangen, die het principiële debat over de betekenis van de invoering van meerpersoonscelgebruik voor de Nederlandse traditie en praktijk van gevangenisstraffen overschaduwde.

Ten slotte

Het publieke debat over meerpersoonscelgebruik is nadat de Eerste Kamer begin juli 2004 instemde met de noodzakelijke wijziging van de Pbw en de definitieve, landelijke invoering in september 2004 opmerkelijk snel verstomd. In de pers blijft het stil rond de consequenties van de actuele toepassing van drie- en zespersoonscellen. Dat het fenomeen meerpersoonscelgebruik in Nederland tot voor kort zoveel beroering wekte, had zijn oorzaak in het feit dat in de opmerkelijk lange Nederlandse traditie van gevangenisstraffen eenpersoonscellen altijd de norm zijn geweest. Het emancipatieproces van gedetineerden was op die norm geënt, evenals de onderhandelingshuishouding tussen gevangenispersoneel en gedetineerden én de opvattingen over wat de kwaliteit van detentie bepaalt. De invoering van meerpersoonscelgebruik was, vanuit dit gezichtspunt, een breuk in de geschiedenis van de gevangenisstraf. ■

Foto op de achtergrond:
Wim de Bie als vreselijke
gevangenisdirecteur.

Docenten moeten niet alleen moeite doen om interesse voor ons vak bij leerlingen op te wekken, dwars tegen al het vertier van de massacultuur in, maar ook moeten ze opboksen tegen de populaire voorstellingen die de min of meer serieuze massamedia van het verleden geven.

REMCO MENKE

‘It’s not making a lot of sense to me ...’

De misleidende documentaires van Discovery Channel

Aan de reacties merk ik dat verrassend veel van mijn leerlingen graag kijken naar documentaires van Discovery Channel over vreemde volkeren, beroemde historische figuren of belangrijke gebeurtenissen. Hoewel het bemoeigend is dat in deze vluchtige tijd van zappen en up-pimpen nog veel pubers gefascineerd kunnen raken door het verleden, krijgt de docent geschiedenis ongevraagd er een nieuwe taak bij: het waarschuwen tegen het vertekende beeld dat deze documentaires vaak geven. Dat dit noodzakelijk is, blijkt wel uit de zeer bedenkelijke documentaire *The mysterious death of Cleopatra*, die laatst op het zogenaamde kenniskanaal te zien was. En dat kanaal kennende zal het programma nog vaak herhaald worden.

Het Oude Egypte?

Met grote voortvarendheid schetsen de documentairemakers de omstandigheden rond Cleopatra's dood om vervolgens een vlotte vrouwelijke

rechercheur te laten onderzoeken of het traditionele verhaal klopt.

Het aansprekende element van het programma is natuurlijk dat het onderzoek wordt geleid door een echte rechercheur die gespecialiseerd is in vastgelopen zaken en het maken van daderprofielen, een beroep dat populair is geworden door flitsende Amerikaanse politseries zoals *Profiler* en *CSI*.

Nog voordat de strekking van het programma duidelijk is, wordt de kijker al op indringende wijze misleid. In de openingsscène speelt een beeldschone actrice, gehuld in traditionele Egyptische gewaden en getooid met de gebruikelijke zwarte pruik, de legendarische koningin. Maar munten uit de Oudheid tonen een vrouw met een enorme haakneus die gekleed en gekapt ging volgens de Hellenistische mode.

Dat lijkt een onbeduidend detail, maar het zegt veel over de situatie waarin Egypte verkeerde. Het land werd namelijk al drie eeuwen niet meer geregeerd door Egyptenaren. Het koningshuis had dan ook weinig op met de lokale cultuur. Het hof was niet meer in Memphis gevestigd maar in Alexandrië, omdat de eerste koning uit deze dynastie, Ptolemaeus I, een vooraanstaande generaal



Reliëfportret van Cleopatra, Egyptes laatste koningin. Voor kenners een mengeling van Egyptische en Griekse elementen.

was uit het leger van de stichter van de stad, Alexander de Grote. De gangbare taal in het paleis was Grieks. Behalve de ambitieuze Cleopatra spraken de leden van het koningshuis geen Egyptisch. Alle huwelijkskandidaten kwamen uit de Hellenistische wereld. De enige Egyptenaren aan het hof met enige invloed

REMCO MENKE GEEFT GESCHIEDENIS OP HET TEYLINGEN COLLEGE, LOCATIE LEEUWENHORST IN NOORDWIJKERHOUT.

waren de priesters van de traditionele staatscultus.

Hoewel zeer summier wordt uitgelegd dat de Ptolemaeën aan de macht waren, wordt niet duidelijk dat zij geen Egyptenaren waren. Daardoor blijft het onjuiste clichébeeld hangen van Cleopatra als een exotische Egyptische koningin, de grote verleidster, terwijl zij juist een slimme en ambitieuze Hellenistische staatsvrouw was.

Zelfmoord?

Veel kwalijker is dat in het programma wordt gesuggereerd dat onderzoeker Pat Brown als eerste vraagtekens plaatst bij het verhaal dat Cleopatra zich heeft laten vergiftigen door een slangenbeet. 'Waarom hebben generaties historici dit verhaal geloofd?', luidt het commentaar. Maar iedereen die zich ook maar een beetje heeft verdiept in dit onderwerp weet dat de geschiedschrijvers uit de Oudheid verschillende versies geven van de zelfmoord, zoals later in het programma ook wordt aangestipt. Het is dus niet waar dat historici het verhaal met de slang in het mandje met vijgen zomaar geloofden. Wel waar is dat het spannende verhaal de bekendste versie van de zelfmoord van Cleopatra is geworden. Een andere bekende versie is dat er gif verstoppt heeft gezeten in een holle haarkam.

Zeker tegenwoordig stellen historici over het algemeen dat de verschillende beschreven versies aannemelijke mogelijkheden zijn, maar zij benadrukken tegelijkertijd dat er voor geen enkele versie sluitend bewijs is.

Het feit dat er verschillende versies naast elkaar bestaan over de zelfmoord is voor onderzoeker Pat Brown al zo verdacht dat zij concludeert dat de koningin zeer waarschijnlijk geen zelfmoord heeft gepleegd, maar is vermoord door de soldaten van haar Romeinse vijand Octavianus, de latere keizer Augustus. De Romeinse leider zou het verhaal over Cleopatra's zelfmoord met de slang hebben verzonnen om zelf buiten schot te blijven. Het deurt de documentairemakers niet dat deze theorie volslagen uit de lucht is gegrepen, aangezien er geen bewijzen voor zijn, zelfs geen vage aanwijzingen zoals geruchten die de Romeinse chroniqueurs toch zo graag opschreven.



In Egypte heersten de Ptolemaeën, nazaten van Ptolemaeus, generaal van Alexander de Grote, die na zijn dood in 323 v. Chr. dit rijke gebied kon overnemen. Alexander werd begraven in het door hemzelf gestichte Alexandrië en Ptolemaeus werd na enkele jaren de eerste farao van een nieuwe dynastie.

Cleopatra werd circa 69 v. Chr. geboren. Zij was een dochter van Ptolemaeus XII en had nog minstens twee broers Ptolemaeus XIII en XIV en een zus Arsinoë, die allemaal een rol speelden in de nadagen van het Egyptische Rijk.

In verband met zijn wankelende positie in Egypte zocht haar vader steun bij de Romeinen. De familie vluchtte in 58 v. Chr. naar Rome en keerde in 55 terug. In 51 v. Chr. volgde Cleopatra haar vader op, met naast zich een jongere broer Ptolemaeus XIII. Cleopatra voerde uiteraard een pro-Romeins beleid.

De Egyptische interne problemen waren niet verdwenen. Een pro-Egypte groepering maakte zich in 49 meester van de kleine farao en zette Cleopatra af. Met de steun van Caesar kwam zij opnieuw op de troon, nu naast een tweede broer Ptolemaeus XIV. Caesar bleef langer in Egypte dan strikt nodig en nam uiteindelijk Arsinoë, die ook in het complot tegen Cleopatra had gezeten, mee naar Rome voor zijn triomftocht daar.

In 46 verblijft Cleopatra tijdelijk in Rome. Zij had een zoon Caesarion, waarvan men over het algemeen aanneemt dat de zoon van Caesar was. Caesar wordt in 44 vermoord.

Cleopatra heeft hierna een jarenlange relatie gehad met Marcus Antonius, lid van het volgende Romeinse driemanschap en kreeg meerdere kinderen van hem. Hij was getrouwd met Octavia, zus van Octavianus uit het driemanschap, de latere keizer Augustus. Zijn positie in het driemanschap verslechterde op den duur en in 37 ging hij naar Egypte om steun van Cleopatra te krijgen in zijn strijd tegen Octavianus. In ruil daarvoor gaf hij Syrië en Cilicië over aan Egypte. Hij scheidde van Octavia.

Hij verloor echter zijn veld- en zeeslagen. Octavianus landde in Egypte als de grote overwinnaar van zijn rivaal en diens vrouw. Marcus Antonius pleegde zelfmoord, Cleopatra werd bedreigd met een plaats in de triomftocht door Rome.

Cleopatra was de laatste Egyptische koningin. Na haar dood in 30 v. Chr. ging Egypte deel uitmaken van het Romeinse Rijk.

Geen passend daderprofiel

De vergaande hypothese dat Cleopatra geen zelfmoord heeft gepleegd maar is vermoord, komt voort uit de gebruikelijke werkwijze van onderzoekers die daderprofielen maken. De dader moet een motief hebben en er wordt van uitgegaan dat de daad past bij het karakter van de dader. Daarbij bestaat een voorliefde voor vaste patronen. Daarom gaat de aandacht van onderzoekers ook vaak uit naar de karaktereigenschappen en de vaste gewoonten van het slachtoffer.

Door deze werkwijze komt onderzoeker Pat Brown tot de conclusie dat Cleopatra geen zelfmoord heeft gepleegd, want zij had geen motief om haar leven te beëindigen en het paste niet bij haar karakter. 'Een van de belangrijkste details uit het leven van Cleopatra is dat zij nooit stopt

met vechten. Zij geeft nooit op! Ik vind het niet logisch dat zij op dat moment zelfmoord zou hebben gepleegd,' is haar commentaar.

Een forensisch psychiater van Harvard komt ook nog aan het woord. Hij stelt dat Cleopatra zich niet in de situatie bevond waarop mensen normaal gesproken zelfmoord plegen. Maar de deskundige houdt er geen rekening mee dat Cleopatra een heel bijzondere vrouw was die zich in een zeer bijzondere situatie bevond en dat zij dus niet met gewone mensen valt te vergelijken. Haar situatie toont echter wel enige overeenkomsten met die van Adolf Hitler aan het einde van de Tweede Wereldoorlog. Net zoals de charismatische Duitse leider zelfmoord pleegde toen de Russische troepen zijn bunker praktisch hadden omsingeld, zou de ambitieuze

Michel Chauvenau, *Cleopatra: beyond the myth* (Ithaca en Londen 2002; Frans orig. 1997).
Michael Grant, *Cleopatra* (Londen 1972).
Jack Lindsay, *Cleopatra* (Londen 1971).

Cleopatra best zelfmoord gepleegd kunnen hebben nadat zij door de Romeinen gevangen was genomen. De strijd was toch al verloren. Dat wist zelfs de onvermoeibare Cleopatra wel. Dat blijkt ook uit de naamsverandering van het eetclubje dat zij met haar vrienden vormde. Het was door hen zelf al spottend omgedoopt tot *Zij-die-samen-gaan-sterven*, in plaats van *De Ongeëvernaarden*.

Ook wordt in de documentaire gesteld dat zelfmoord niet voorkomt in Cleopatra's familie. Doordat onderzoeker Pat Brown veronderstelt dat er geen sprake was van een repeterend patroon ziet zij haar vermoeden bevestigd dat het verhaal dat al die domme historici, volgens haar, zomaar voor waar aannemen, niet waar kan zijn.

Toch vervelend voor de documentairmakers dat zelfmoord wel degelijk voorkwam in Cleopatra's familie. Haar oom heeft namelijk zelfmoord gepleegd toen hij door de Romeinen werd afgezet als heerser van Cyprus, maar, uit propagandistische overwegingen, wel het ambt van plaatselijke hogepriester kon krijgen. De man besloot dat de vernedering te groot was en verkoos een voortijdige dood.

De documentairmakers van Discovery Channel zitten er dus duidelijk naast.

Octavianus moordenaar

De veronderstelling van de onderzoeker dat Octavianus de moordenaar is van Cleopatra omdat hij als enige een motief had, is niet bijster spectaculair want onder historici is het algemeen aanvaard dat de Romein er alle belang bij had dat de Egyptische ex-koningin van het politieke toneel verdween. Bij gebrek aan ook maar enig bewijs zullen zij echter nooit de conclusie trekken dat Octavianus zijn rivale heeft vermoord. Maar onderzoeker Pat Brown wordt niet gehinderd door kennis of door een nauwkeurige aanpak. Zelfs het mogelijke motief van Octavianus leggen de documentairmakers

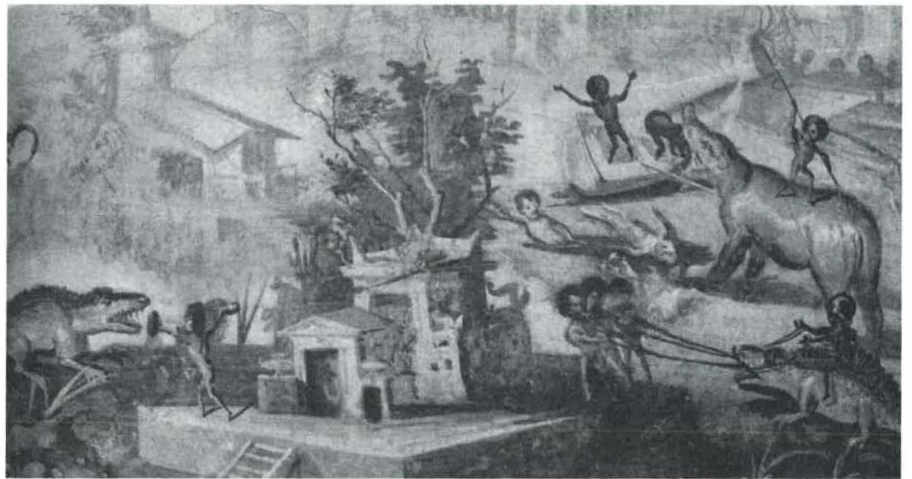
van *Discovery Channel* volslagen verkeerd uit. Zij stellen dat Cleopatra is vermoord omdat zij de moeder was van Caesarion, waarvan Caesar de vader was. Octavianus zou bang zijn geweest dat zijn positie als de opvolger zou worden aangevochten door deze zoon. Hij was immers slechts geadopteerd door Julius Caesar.

Dat lijkt een logisch motief. Erg overtuigend is het echter niet, want het leger van Octavianus had net de Egyptisch-Romeinse troepenmacht van Cleopatra en haar partner Marcus Antonius ver-

Octavianus was van een groot probleem verlost. Hij was vermoedelijk niet vergeten dat onder Julius Caesar een halfzus van Cleopatra tijdens een triomftocht zo veel medelijden opwekte bij het Romeinse volk dat de alleenheerser haar wel een mildere straf moest geven.

De historische waarheid is dat Cleopatra's dood Octavianus goed uitkwam, maar dat maakt hem nog niet tot haar moordenaar.

Vooralsnog is het traditionele verhaal niet overtuigend verworpen, maar ik vrees dat dankzij *Discovery Channel*



Muurschildering van een Nijllandschap met nijlpaarden en krokodillen, gevonden in een villa in Pompeii van een Romeinse ambtenaar.

pletterend verslagen. Erg waarschijnlijk is het dus niet dat Caesarion zomaar even de macht zou grijpen in het wereldrijk met het machtigste leger. Bovendien zouden de xenofobe Romeinen Caesarion nooit als een geschikte kandidaat beschouwen om het Romeinse Rijk te leiden, want door zijn buitenlandse moeder zou hij niet gezien worden als een Romein.

Voordat de oorlog uitbrak, wist Octavianus het Romeinse volk juist bang te maken voor de vermeende snode plannen van Cleopatra door erop te hameren dat zij van plan was om met haar zoon de macht te grijpen in Rome.

De historische waarheid?

De algemeen geaccepteerde versie onder historici luidt dat Octavianus bewust aan Cleopatra had laten doorschemeren dat zij naar Rome zou worden vervoerd om in een triomftocht getoond te worden aan het Romeinse volk. De trotse koningin koos ervoor om deze vernedering niet mee te maken.

binnenkort geïnteresseerde leerlingen bij hoog en laag zullen beweren dat Cleopatra is vermoord door Romeinse soldaten. Dan hoop ik maar dat mijn beeldend woordgebruik op kan tegen de indringende beelden van de televisie. Gelukkig is de spectaculaire theorie van onderzoeker Pat Brown zo slecht onderbouwd dat haar gissingen gemakkelijk onderuit gehaald kunnen worden. Toch ben ik bang dat niet alle leerlingen zich zullen laten overtuigen. Bovendien kijken niet alleen mijn leerlingen naar dergelijke programma's maar ook een grote groep van oppervlakkig geïnteresseerden die zich snel laten imponeren door mooie plaatjes en die zich makkelijk laten overtuigen door gladde praatjes. Voor de ware liefhebber van het verleden blijft het dan ook ontzettend jammer dat op een massamedium als de televisie aanzienlijk meer aandacht bestaat voor oppervlakkige sensatiezucht dan voor de historische waarheid.

'Zeit der Mönche und Ritter', 'Zeit der Perücken und Revolutionen',
 'Zeit der Bürger und Dampfmaschinen': het nieuwe curriculum met het
 tijdvakkenkader van de commissie-De Rooy blijft in het buitenland niet
 onopgemerkt. Gaven Amerikaanse wetenschappers al blijk van interesse,
 in een recent verschenen internationale bundel over het geschiedenis-
 onderwijs in diverse landen wordt ruim plaats gemaakt voor de jongste
 ontwikkelingen in Nederland. Er is veel lof, maar ook kritiek.*

DICK VAN STRAATEN

'Orientierungswissen aufbauen'

Het Nederlandse tijdvakkenkader in Duitse ogen

1. Epoche: „Zeit der
 Jäger und Bauern“/
 „Prähistorie“

Tijd van jagers en
 boeren /
 Prehistorie

– 3000 v.C.



Recent verscheen de bundel *Geschichtsunterricht international. Bestandsaufnahme und Visionen*, onder redactie van Elisabeth Erdmann, Robert Maier en Susanne Popp (Hannover 2006). Deze bevat de bijdragen voor een in 2003 in Tutzing (Duitsland) gehouden internationale conferentie over de stand van geschiedenisonderwijs en didactisch onderzoek. Doel van de conferentie was om vanuit internationaal vergelijkend perspectief te komen tot nieuwe inzichten en visies, vooral over de rol van geschiedenisonderwijs bij de vorming van een door globalisering noodzakelijk geacht wereldburgerschap.

Deskundigen uit verschillende landen in en buiten Europa gaven de stand van zaken in eigen land weer.

Een vertegenwoordiger uit Nederland ontbrak. Dat er in de bundel toch ruim aandacht is voor de ontwikkelingen hier te lande is veelzeggend en zeker verrassend. De auteur van het betreffende artikel, 'Geschichtliches Überblickswissen aufbauen – ein konzentrisch-longitudinales Geschichtscurriculum aus den Niederlanden', Susanne Popp, als hoogleraar moderne geschiedenis en geschiedenisdidactiek verbonden aan de universiteit van Siegen, vond de situatie in Nederland blijkbaar belangrijk genoeg om erover te schrijven.

Popp's bijdrage laat zien hoe het nieuwe examenprogramma in het buitenland wordt ontvangen. Zo'n blik van buitenaf is om meerdere redenen interessant; men mag aannemen dat Popp het Nederlandse debat over de voorstellen van De Rooy met de nodige distantie analyseert,

zonder te worden meegezogen door voor- of tegenstanders.

Ze rapporteert trouwens uitvoerig over dat debat. Omdat ze het Nederlands beheerst is ze in staat geweest om de relevante bronnen – de discussie over het rapport-De Rooy, het rapport zelf, het *Historisch Nieuwsblad*, *NRC Handelsblad* – zelf te raadplegen.

Ottonen en het belang van oriëntatiekennis

Met een praktijkvoorbeeld maakt Popp duidelijk waarom het Nederlandse concept van oriëntatiekennis in haar ogen aandacht verdient. Bij de behandeling van Schillers ballade 'Der Hand-

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

schuh' in groep 8 van het gymnasium, gaven leerlingen moeiteloos aan dat het verhaal zich in de Middeleeuwen afspeelt. Begrippen als 'ridders' en 'toernooien' noemden ze daarbij als bewijs. Op de vraag of ze in de geschiedenisles al bij de Middeleeuwen waren, sloeg de verwarring toe. 'We zijn bij de Ottonen!' gaven ze als antwoord. Of dat 'de Middeleeuwen' waren wisten ze niet. Het Ottonse keizerschap refereert blijkbaar niet aan 'alledaagse kennis' van de Middeleeuwen, zoals ridders en kastelen dat wel doen.

3. Epoche: „Zeit der Mönche und Ritter“ / „Frühes Mittelalter“

Tijd van monniken en ridders / Vroege Middeleeuwen

500 – 1000



Het verband tussen thema's en tijdvakken wordt in het Duitse onderwijs niet geëxpliciteerd. Men gaat er vanuit dat leerlingen door thema's in chronologische volgorde te bestuderen vanzelf tijdsbesef opbouwen. Een groot misverstand, volgens Popp, en typerend voor een structureel probleem in het geschiedsonderwijs: de thema's zijn zo heterogeen van aard, dat leerlingen er geen referentiekader mee op kunnen bouwen, nodig om verder te komen in het vak. Ze benadrukt het belang van een referentiekader voor het vak geschiedenis, dat in haar ogen voor leerlingen onsaamenhangend is, een onoverzichtelijke overvloed aan complexe verbanden en feiten. Het gebrek aan structuur, maar ook aan toepasbaarheid en herhaling, werkt demotiverend op leerlingen en kan zelfs leiden tot hulpeloosheid bij het bestuderen van het vak.

Popp verwelkomt daarom het Nederlandse idee om te werken met een referentiekader van oriëntatiekennis. Ze wijst op het verschil met het Duitse 'Grundwissen-Katalogleerplan', dat bestaat uit lijsten van gebeurtenissen, namen en begrippen. Oriëntatiekennis wordt in Nederland niet voorgeschreven, zegt ze nadrukkelijk. Het gaat om 'Merkmale', ijkpunten die leerlingen zicht bieden op eeuwenlange historische ontwikkelingen die ze met zelfgekozen voorbeelden moeten verduidelijken.

De vakdidactische benadering

Vrij uitvoerig staat Popp stil bij de achtergronden en de kritiek op de voorstellen van de commissie-De Rooy. Het concept van oriëntatiekennis is volgens haar sterk genoeg om de kritiek te doorstaan, zoals blijkt uit de nieuwe schoolboeken, waarin het tijdvakkenkader geruisloos is ingevoerd. Ze relateert de kritiek door te stellen dat de vraag hoe leerlingen beter met het vak leren omgaan veel belangrijker is dan alle opwindende overal dan niet misplaatste betitelingen als 'pruiken en revoluties' voor de tijd van de Verlichting.

Voor de discussie over de historische juistheid van de tijdvaktitels bestaat volgens haar geen bevredigende oplossing. Van belang is de keuze voor titels waar leerlingen vanaf negen jaar zich iets bij voor kunnen stellen. In een concentrisch curriculum is het logisch dat die titels van begin tot eind van kracht blijven – en daarmee de vraag of ze vakinhoudelijk verdedigbaar zijn óók.

Het is duidelijk dat Popp de innovatie in het Nederlandse geschiedsonderwijs benadert als een *vakdidactische oplossing* voor een structureel, ook in Duitsland bestaand probleem: het gebrek aan historisch besef, vooral tot uiting komend in een gebrek aan globale overzichtskennis. Een historisch raamwerk biedt leerkrachten de zekerheid dat ze bij een nieuwe groep leerlingen ergens op kunnen voortbouwen. Het biedt leerlingen de zekerheid dat wat ze geleerd hebben, gebruikt kan worden in de volgende jaren, en de zekerheid dat hun kennisbasis algemene geldigheid heeft. Leraren en leerlingen spreken – Popp ziet dat als grote winst – dezelfde taal.

Het Nederlandse debat in Duitse ogen

De kritiek op het concept van oriëntatiekennis komt volgens Popp van drie kanten. Allereerst zijn pleitbezorgers van een nationale canon teleurgesteld dat de commissie niet is gekomen met lijstjes van gebeurtenissen en personen die 'iedereen moet kennen'. Omdat leraren en leerlingen zelf voorbeelden mogen kiezen, biedt het nieuwe curriculum in hun ogen geen garantie dat collectieve herinneringen – de historisch gegroeide nationale identiteit – bewaard zullen blijven.

De commissie-De Rooy repliceerde destijds dat oriëntatiekennis alleen denkbaar is als referentiekader voor de ordening van historische gegevens, en niet als optelsom van op zichzelf staande feiten. Zulke lijsten zijn te specifiek, bieden geen oriëntatie en kunnen nauwelijks als instrument voor verder leren gebruikt worden. Over de vraag wat wel en wat niet tot de canon moet behoren zou bovendien een overloze en beladen discussie ontstaan. Dit weerwoord van de commissie werd volgens Popp genegeerd of niet begrepen. Zelf acht ze consensus over de inhoud van een canon niet bij voorbaat kansloos.

Een tweede groep critici vindt de voorstellen van de commissie-De Rooy niet berekend op de eisen die de postmoderne, democratische, pluriforme en door massamedia gedomineerde samenleving aan het geschiedsonderwijs zou stellen. De commissie richt zich teveel op schools onderwijs, en gaat voorbij aan het feit dat leerlingen buiten school worden geconfronteerd met een overvloed aan historische informatie.

Het onderwijs moet leerlingen toerusten met een wetenschappelijke houding, waardoor ze informatie kritisch kunnen beoordelen. Het referentiekader van oriëntatiekennis zou daartoe niet in staat zijn en om die reden niet bijdragen tot de ontwikkeling van historisch besef. Door te werken met voorgeschreven kenmerkende aspecten gaat het concept bovendien voorbij aan de persoonlijke belangstelling en leervragen van leerlingen. Van geschiedenis als bestaansverhelderend en betekenisvol vak blijft weinig over.

Popp vindt deze bezwaren weinig overtuigend. Volgens haar kan de systematische opbouw van oriëntatiekennis goed samengaan met de onderzoeksmatige en bestaansverhelderende functies van het vak. Leerlingen die niet over enige



4. Epoche: „Zeit der Städte und Staaten“ / „Hohes und Spätes Mittelalter“

Tijd van steden en staten / Hoge en Late Middeleeuwen

1000 – 1500

7. Epocne: „Zeit der Perücken und Revolutionen“ / „Zeitalter der Aufklärung und 18. Jh.“

Tijd van pruiken en revoluties / Eeuw van de Verlichting en 18^e eeuw

1700 – 1800



inhoud beschikken, zullen moeite hebben om die functies überhaupt te begrijpen.

Het is de vraag of deze critici werkelijk redeneren vanuit het belang en de beleavingswereld van de leerlingen zoals ze doen voorkomen. In een ongestructureerd vak als geschiedenis verlangen leerlingen niet alleen antwoorden op de vraag wat het vak bijdraagt aan hun persoonlijke ontwikkeling, maar ook overzichtelijkheid, samenhang, leerbaarheid, en systematische kennisvermeerdering. Met dat laatste bedoelt ze dat leerlingen iets willen leren dat ze in latere leerjaren kunnen gebruiken, zodat ze het gevoel hebben het ergens voor te doen. Volgens haar geen vanzelfsprekendheid in het huidige geschiedenisonderwijs.

Tot slot de kritiek uit vakwetenschappelijke hoek. Er zijn bezwaren tegen de periodisering en typering van de tijdvakken – zoals de plaatsing van ridders tussen 500 en 1000. Het tijdvakkenkader zou ten onrechte de suggestie wekken dat na het jaar 1000 monniken geen rol meer spelen, of dat er vóór dat jaar geen steden en staten waren. Door zo naar het referentiekader te kijken, aldus Popp, verliest dat kader zijn functie als oriëntatiemiddel.

Een ander bezwaar is de ‘politiek incorrecte’ inhoud van het raamwerk: zo komt er geen vrouw in voor en voert het eurocentrisme de boventoon. Popp vindt dat ook bedenkelijk, maar zegt dat er geen vakinhoudelijke consensus bestaat waarop leerplannen en schoolboeken kunnen terugvallen. Men komt zulke ‘fouten’ in alle leerplannen en schoolboeken in Europa tegen.

Kritiek

Popp richt haar pijlen niet zozeer op de gewenste inhoud van het tijdvakkenkader, maar op de didactische functie ervan. Hoezeer de commissie ook

heeft gestreefd naar een leerbaar systeem, de reeks van afzonderlijke tijdvakken vertoont volgens haar weinig inhoudelijke samenhang. Zo gaat het bij jagers en boeren om cultuurtechnieken, bij Grieken en Romeinen om twee concrete beschavingen, bij monniken en ridders om religieuze en militaire macht, en bij steden en staten om sociaal-economische ontwikkelingen. Zulke ongelijksoortigheid maakt het lastig om diachronische lijnen te trekken. Docenten moeten hun leerlingen duidelijk maken dat die aspecten (politiek, sociaal-economisch, militair, etcetera) óók in andere tijdvakken een rol spelen, ook als ze niet bij name worden genoemd. Ze moeten leerlingen attenderen op het wezen van de tijdvakken: bij jagers en boeren gaat het om ontwikkelingen op het niveau de geschiedenis van de mensheid, bij Grieken en Romeinen niet langer om wereldgeschiedenis van de mensheid, maar om de geschiedenis van de grondslagen van de westerse beschavingen, etcetera.

Popp plaatst ook kanttekeningen bij de verdeling van de kenmerkende aspecten over de verschillende schooltypen. Ze vraagt zich af of het verstandig is om vmbo-leerlingen met kenmerkende aspecten over de geschiedenis van het politieke, filosofische en wetenschappelijke denken op te zadelen en niet met bijvoorbeeld het kenmerk ‘de wetenschappelijke revolutie’. Verder vindt ze het merkwaardig, dat alléén de ‘basisvorming plus’ te maken krijgt met het ontstaan van stedelijke beschavingen (tijdvak 1) en het ontstaan van de democratie (tijdvak 2). Dubieus is ook dat voor de basisvorming weliswaar de scheuring in het christendom op het programma staat (tijdvak 5), maar niet het conflict tussen wereldlijke en geestelijke macht bij tijdvak 4. Dat laatste is alleen voor ‘bavo-plus’.

Ze pleit ervoor om traditionele invalshoeken (politiek, sociaal-economisch, lokale geschiedenis) te behouden omdat ook zij structuur bieden. De behandeling van de Eerste Wereldoorlog vanuit lokaal perspectief levert andere informatie op dan vanuit het perspectief van oriëntatiekennis, waarin het doel veel meer is om het ene te verbinden aan het voorafgaande en aan dat wat komen gaat.

Wat levert het voor Duitsland op?

Popp voorziet ook in Duitsland een debat over de merites van een referentiekader in het geschiedenisonderwijs. Ze hoopt dat de discussie zich zal beperken tot het didactische nut van oriëntatiekennis en niet vertroebeld wordt door de roep om een canon. De ‘canonvraag’ doet zich immers altijd voor, niet alleen bij referentiekaders. Sla een willekeurig Duits schoolboek open en er is sprake van een impliciete, stilzwijgend aanvaarde en niet ter discussie staande canon.

9. Epocne: „Zeit der Weltkriege“ / „1. Hälfte des 20. Jh.s“

Tijd van wereldoorlogen / Eerste helft 20^e eeuw

1900 – 1950



Wat leert het Nederlandse voorbeeld haar nog meer? Bij de discussie over leerplannen en kennistekorten zullen vakspecifieke leerprocessen betrokken moeten worden. Het leren van geschiedenis is lastig door de grote hoeveelheid informatie van zeer uiteenlopende aard. Een referentiekader dwingt de leerling om in deze hoeveelheid onderscheid te maken tussen concrete voorbeelden en meer algemene ‘ankerpunten’, waaronder die voorbeelden ressembleren en betekenis krijgen. Zo leren ze denken in verschillende abstractieniveaus. Daarmee komt het concept van oriëntatiekennis tegemoet aan een lang gekoesterde wens in de Duitse geschiedenisdidactiek: de roep om effectieve strategieën voor de verwerking van historische informatie.

Ze hoopt dat de discussie in haar land niet uitloopt op de oude controverse tussen voor- en tegenstanders van het ‘stampen van feiten’ (*Paukwissen*). Vooral de winst voor leerlingen moet centraal staan. Zij zullen beter dan nu weten welke stof in de loop der jaren als relevante basiskennis terugkeert en welke stof dient als voorbeeldmateriaal. Uiteindelijk kan volgens Popp persoonlijke groei in een vak alleen tot stand komen in een concentrisch, longitudinaal leerplan.

Boeken

Zojuist verschenen

Vasili Grossman trad in 1941 in dienst van het Rode Leger als schrijver voor *De Rode Ster*. Hij werd de populairste oorlogscorrespondent van de USSR. Dit boek is gebaseerd op zijn aantekeningen, meereizend met het leger. De Oekraïne, Stalingrad, Treblinka en Majdanek, de val van Berlijn, uit de pen van een goed journalist. Antony Beevor en Loeba Vinogradova (ed. en vertaling), *Een schrijver in oorlog*. Balans, € 5,-.

Als de briljante Russische generaal Andrej Vlasov bij de slag om Leningrad krijgsgevangen wordt gemaakt door de Duitsers, ronselt hij een bevrijdingsleger uit Russische krijgsgevangenen om met de steun van de Nazi's Rusland te bevrijden van het stalinisme. Met dit paradoxale historische gegeven schreef Jean-Christophe Buisson een roman over verraad en loyaliteit. Bij de Arbeiderspers uitgegeven als deel 16 in de reeks *Oorlogsdomein*. *Hij heette Vlasov*, € 21,95.

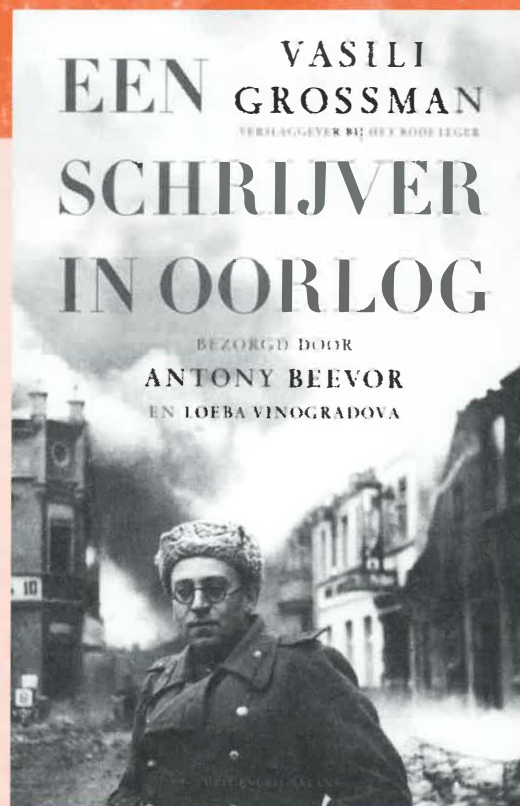
Het huisje waarin Van Gogh *De Aardappeleters* schilderde, het Rijksmuseum, het Concertgebouw, het station van Haarlem en het Vredespaleis zijn belangrijke symbolen van de vele veranderingen die zich in de loop van de negentiende eeuw in ons land voltrokken. Veertig plaatsen van herinnering die de omslag naar de moderne tijd markeren, in: *Plaatsen van Herinnering. Nederland in de negentiende eeuw* van Jan Bank en Marita Mathijssen (red.). Tweede deel van de vierdelige reeks. Bert Bakker, € 39,95.

Rotterdam kreeg na de oorlog de wapenspreuk 'Sterker door Strijd' toebedeeld. Maar heeft zij die heroïsche typering wel verdiend? J.L. Van der Pauw onderzoekt met een onbevangen kijk in *Rotterdam in de Tweede Wereldoorlog* de geschiedenis van de stad in de betrokken periode. Boom, € 49,50.

Cor Trompetter beschreef het leven in een plattelandsgemeenschap in de zeventiende eeuw, ver van het centrum Holland. *Leven aan de rand van de Republiek. Stad en gericht Almelo 1580-1700*. Bert Bakker, € 35,00.

Een zoektocht door de wereldgeschiedenis met de namen van bergen, zeeën en rivieren, van steden en landen als wegwijzers. Want overal zit historische werkelijkheid in aardrijkskundige en andere namen verborgen. Jacques R. Pauwels, *Een geschiedenis van de namen van de landen en volken*. Epo, € 24,00.

Miljoenen ansichtkaarten zijn door de soldaten vanuit en vanachter de loopgraven in de Eerste Wereldoorlog naar huis gestuurd. Welk beeld gaven deze kaarten van de oorlog? Hans van Lith, *Ik denk altijd aan jou*.



Prentbriefkaarten tussen front en thuisfront 1914-1918. Aprilis, € 19,95.

Twee militaire revoluties in het Staatse leger, een tactische aan het einde van de zestiende eeuw en een organisatorische in de tweede helft van de zeventiende eeuw, kregen navolging in heel Europa. Olaf van Nimwegen *'Deser landen crijchsvolck' Het Staatse leger en de militaire revoluties 1588-1688*. Bert Bakker, € 49,95.

Van Gerard Aalders *Operatie Safehaven. Kruistocht tegen een Vierde Rijk*. Doel van deze operatie aan het einde van de oorlog was het opsporen en vernietigen van het Duitse economische potentieel waar ook ter wereld. Een interessant boek over verwevenheid van bedrijven buiten de partijen in de oorlog om. Boom, € 29,50.

Een biografie over een van de voormannen van de jonge sociaal-democratische beweging in Nederland, na Troelstra de belangrijkste man in de SDAP en hoofdredacteur van *Het Volk*. Gilles W.B. Borrie, *Pieter Lodewijk Tak (1848-1907). Journalist en politicus. Een gentleman in een rode broek*. Aksant, € 25,00. Gewijzigde herdruk van een boek uit 1973.

Arno Bornebroek beschrijft het leven van Theodoor Heemskerk (1852-1932), minister-president en minister van justitie. Ruim veertig jaar was hij werkzaam in de Nederlandse politiek. Hij sloot zich als gegoed Amsterdammer aan bij de ARP van Kuyper, maar had weinig van een sober calvinist. Hij stond bekend als 'de jolige christen'. Aksant, € 25,00.

Hans Pols

Herinneringen

Wim Willems, *Stadsblues. Kroniek van de jaren zestig* (Bert Bakker: Amsterdam 2005), 272 blz., prijs € 17,95.

De jaren zestig zijn de jaren zestig niet meer. Voor de bloemenkinderen van die tijd was het de periode van vernieuwing, verbeelding en bevrijding. Die overtuiging hebben ze lang uitgedragen, maar nu ze de leeftijd hebben bereikt waarop omgekeken wordt, komt de vraag of er niet te veel te veel losgemaakt en overboord is gegooid. Je zou bijna vergeten dat die wondere jaren een hele generatie door middel van onderwijs de kans hebben gegeven zich tot een maatschappelijke positie op te werken die voor een eerdere generatie ondenkbaar was. Het waren de jaren van ongekende sociale mobiliteit: arbeiderskinderen stroomden voor het eerst massaal door naar de universiteit. Even leek het erop dat heel Nederland tot de burgerlijke middenklasse zou gaan behoren, maar de geschiedenis hield haar dialectiek. De 'bevrijding' maakte hele groepen gevangen van hedonisme, consumentisme en een conformisme van 'alles moet kunnen'.

Voor de *Haagsche Courant* schreef Wim Willems ruim een jaar lang iedere week een bijdrage over zijn jeugd in de jaren zestig. Net als zijn stukjes over de jaren vijftig (*Stadskind. Een kroniek van een naoorlogse jeugd*, besproken in *Kleio* 1/2004) zijn ze gebundeld. In *Stadsblues* niets over de schaduwzijden van de *sixties*. En dat is niet verwonderlijk, want Willems behoort tot de groep die heeft kunnen profiteren van de mogelijkheden die toen geboden werden. Voor hem waren de jaren zestig misschien ook meer een ontdekking dan een bevrijding. Voor een arbeiderszoon met twee linkerhanden was de Mulo het hoogst haalbare.

Maar dan een baan op kantoor, waar de jonge Wim in contact kwam met een ander milieu. Er werd over literatuur gesproken: Wolkers, Hermans en Mulisch. Maar voorlopig was Bomans voor hem genoeg. Toch bleef de nieuwe omgeving hem trekken. De klaverjasavondjes in het buurtcafé werden ingeruild voor drie avonden in de week naar het *Noctua-college* in het Benoordenhout. De inzet was het atheneumdiploma als toegang tot de universiteit.

Willems schreef een prachtig portret van de jaren zestig, die bij hem van 1964 tot 1975 duren. Zijn verhalen zijn die van een hele generatie. Het boek is een feest van herkenning voor diegenen die in de jaren zestig zijn opgegroeid, naar school zijn gegaan, op kamers zijn gaan wonen, uitzendwerk hebben gedaan. Vergeten namen als *Nillmij*, *Aramco* en *Noctua*, vergeten zaken als loonzakjes en hospita's duiken weer op. En daarvoor hoeft je heus niet, ongeweten, het pad van de schrijver op de avondschool gekruist te hebben. Maar aardig is het natuurlijk wel. Interessant blijft natuurlijk wat Willems en zovelen van zijn generatie heeft verleid om literatuur te gaan lezen en een avondstudie te beginnen én vol te houden.

Collega's, vrienden en inspirerende leraren. Kortom een uitdagende omgeving. Dat had niets met vraaggestuurd onderwijs te maken. Want Willems had van huis uit niet zoveel vragen.

Hans Pols

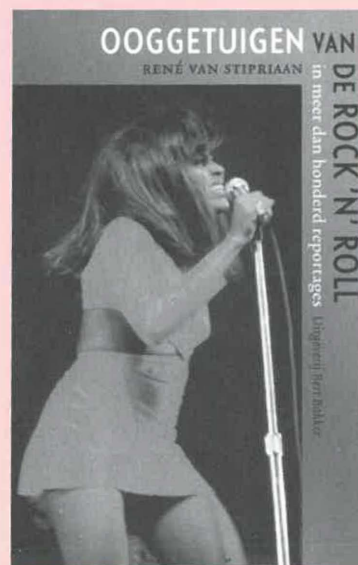
Belangrijke momenten

René van Stipriaan (samenst.), *Ooggetuigen van de rock'n'roll in meer dan honderd reportages* (Bert Bakker, Amsterdam 2005), 416 blz., prijs € 19,95.

Wie is opgegroeid met de tonen en het ritme van rock, pop, beat, punk, en de herinneringen en associaties koestert die songs uit lang vervlogen tijden spontaan kunnen oproepen, mag René van Stipriaan dankbaar zijn voor de reeks korte verslagen die hij bijebracht in zijn nieuwste *Ooggetuigen*. Het zijn nieuwsflitsen en ooggetuigeverslagen die belangwekkende momenten uit de geschiedenis van de popmuziek markeren, niet alleen rock'n'roll, maar talloze muziekstijlen en -rages van voor, tijdens en vooral na de rock'n'rollrage van de jaren vijftig van de vorige eeuw. Dat betekent onder meer: met Elvis in militaire dienst gaan in West-Duitsland, met de Beatles in de studio zitten om in één etmaal een elpee op te nemen, het relaas aanhoren van de tragische dood van de 22-jarige Buddy Holly met zijn vliegtuigje in de sneeuwstorm, getuige zijn van de schok onder folkliefhebbers toen Bob Dylan zich voor het eerst elektrisch versterkt liet begeleiden. En natuurlijk ook aanwezig zijn op Woodstock, en bij het beruchte door Hell's Angels verstoorte concert van de Rolling Stones in California.

Het boek levert niet alleen maar feesten van herkenning voor de ware popliefhebber, maar is ook af en toe een *tearjerker*: de dood van Brian Jones van de Stones, het uiteenvallen van de Beatles, de onttakeling en dood van Jim Morrison (maar niet de moord op John Lennon), Elvis die aan Nixon zijn diensten aanbiedt... Gelukkig dat we ons even later weer kunnen optrekken aan Bob Geldof met Live Aid, (maar niet bijvoorbeeld George Harrison's concert voor Bangla Desh).

Van Stipriaan (die eerder met het bijltje hakte, zie *Ooggetuigen van de wereldgeschiedenis* en *Ooggetuigen van de Gouden Eeuw*) las vooral memoires van direct betrokkenen, meer dan persverslagen. Er is nu eenmaal een stapel autobiografische verhandelingen gegroeid van popidolen; daar is altijd wel een markt voor te vinden.



De selectiecriteria voor de ruim honderd verslagen blijven wat schimmig. Naar eigen zeggen liet Van Stipriaan zich leiden door eigen nieuwsgierigheid naar de waarheid achter de mythen, en verwondering over het feit dat vele mythen waar bleken te zijn.

Naar volledigheid is niet gestreefd, die was per definitie onbereikbaar. Als nachtkastjesboek blijken deze *Ooggetuigen* echter zeer genietbaar.

Jan van Oudheusden

WO II voor de liefhebbers

H.P. Willmott, Charles Messenger en Robin Cross, *Tweede Wereldoorlog* (Lannoo-Spectrum: Tielt/Utrecht 2005), 320 blz., prijs € 37,95.

Voor wie op zoek is naar een degelijk, alomvattend foto- en tekstboek over de Tweede Wereldoorlog, is er de recente vertaling van *World War II*, een Britse productie van Dorling Kindersley, een uitgeverij die onder meer uitblinkt in fraaie historische atlanten.

Tweede Wereldoorlog is een prachtboek voor de liefhebbers. Keurig gerangschikt staan de feiten op een rijtje. In hoofdstuk 1 de oorzaken, waarbij de opkomst van het extremisme wordt genoemd, het antisemitisme, het Japanse imperialisme, de Duitse herbewapening en de annexaties van Oostenrijk en Tsjecho-Slowakije. Merkwaardig genoeg blijft hier het begrippenpaar appeasement - conferentie van München onbesproken. Dan volgen zeven hoofdstukken die minutieus het verloop van de oorlog uiteenzetten, vanuit het perspectief van de verschillende fronten. De verovering van Polen, de val van Frankrijk, de Battle of Britain, operatie Barbarossa, Pearl Harbor markeren de tijdspanne van Duitse en Japanse offensieven. Dan keert het tij bij Stalingrad en El Alamein, en zijn we getuige van geallieerde initiatieven als de invasie van Italië, de tankslag bij Koersk, de oorlog in de Pacific, Normandië, de bombardementen op Duitsland, de val van Berlijn en Hiroshima. De tekst wordt besloten met een hoofdstuk 'De nieuwe Wereld'.

De nadruk ligt sterk op militaire gebeurtenissen; het leven achter de fronten en in de bezette gebieden krijgt relatief weinig aandacht. De jodenvervolging in WO II en de Holocaust staan gecomprimeerd in slechts drie pagina's. Voor Anne Frank is geen plaats. Ook de niet-militaire activiteiten van verzetsbewegingen, zoals het duikverzet en de illegale pers, komt er bekaaid van af. Een drama als de vernietiging van het getto van Warschau blijft onderbelicht.

Het sterke punt van dit boek is de lay-out, die een oogstrelende combinatie van tekst en beeld demonstreert. De vele foto's in sepia- en kleuren zijn prominent afgedrukt en vloeien over in de tekst. Er zijn heel wat foto's van wapensystemen, van eenvoudige handwapens tot en met allereerste typen tanks en bommenwerpers. Ook betrekkelijk detaillistische voorwerpen als een verrekijker, een foto-

camera of een vlammenwerper staan keurig geïllustreerd, als betrof het een tentoonstellingscatalogus.

De fotobijschriften bieden naast de hoofdttekst een aparte toegang tot de gebeurtenissen en evenementen van de oorlog. Dat doen ook de talrijke duidelijke kaartjes, waarvoor veel ruimte is uitgespaard. Van elke aanvallende partij hebben de pijlen op de kaarten steeds een vaste kleur, bijvoorbeeld rood voor de Duitsers. Daarnaast wordt de hoofdttekst ook gelardeerd met korte illustratieve teksten (zoals over de mislukte aanslag op Hitler, of het bombardement van Dresden) die hun eigen verhaal vertellen. Soms hebben die betrekking op hoofdpersonen, zoals president Roosevelt of maarschalk Zjoeikov. In elk hoofdstuk staan diverse tijdbalken getekend, met stappen van telkens twee tegengestelde partijen (bijvoorbeeld Japan en VS in de anderhalf jaar voorafgaand aan Pearl Harbor). Een verklarende woordenlijst en een uitgebreid register completeren de uitgave.

Het boek lijkt me bijzonder geschikt voor de schoolbibliotheek, waar het de nimmer aflatende belangstelling van veel leerlingen voor deze oorlog kan bevredigen. De geschiedenisdocent kan het boek ook met genoegen gebruiken als naslag- of als kijkboek.

Jan van Oudheusden

Verhalen voor in de klas?

Willem Velema, *Oog in oog met het verleden, De vaderlandse geschiedenis in 91 verhalen* (Spectrum: Utrecht 2005) 392 blz., prijs € 14,95.

Op het omslag is aan de voorkant een fragment van een prachtig portret van Jacoba van Beieren afgebeeld en op de achterkant een deel van het gezicht van Pim Fortuyn; *Oog in oog met het verleden* gaat over verhalen achter belangrijke of opvallende gebeurtenissen in de vaderlandse geschiedenis. De grote lijn in de geschiedenis wordt niet beschreven, maar juist de details.

Het boek begint met de opstand der Bataven onder Julius Civilis in 69 na Christus en eindigt met de moord op Theo van Gogh in 2004. Daartussen is bijvoorbeeld geschreven over de Sint-Elisabethsvloed, de overwintering op Nova Zembla, de vrede van Munster en Goejanverwellesluis. De verhalen beslaan gemiddeld zo'n vier bladzijden. Ze volgen de chronologie en in de inhoudsopgave staat bij ieder verhaal het jaartal, waarin het gebeurde zich afspeelde. De zestiende eeuw, de zeventiende eeuw en de twintigste eeuw krijgen relatief de meeste aandacht. Ieder verhaal begint met een korte beschrijving van de historische context als geheugensteun voor de lezer.

Willem Velema is samensteller en redacteur van de bundel. Auteurs zijn Dirk-Jan van Baar, Han van Bree, Jaap Frederiks, Hans Kosterman, Maarten Kuitenbrouwer, Coen Pepplinkhuizen, Jaap Verheul en Han Wansink. Velema werkte eerder mee aan *Het aanzien van een millenium*, *Kroniek van historische gebeurtenissen van de Lage Landen 1000-2000*. *Oog in oog met het verleden* is mede daarop gebaseerd.



Als je een dergelijk boek in handen krijgt zou je denken dat je een ideale aanvulling op je lessen hebt gevonden. Want niets is prettiger voor een geschiedenisdocent dan een betoog te kunnen illustreren door een spannend verhaal. De deceptie begon toen ik in de tweede klassen bezig was met de Republiek en 'De moord op Willem van Oranje' ging voorlezen. De leerlingen waren blij dat er eens iets anders gebeurde en een enkeling had al onmiddellijk zijn tas ingepakt om heerlijk ontspannen te kunnen luisteren. De blikken van de kinderen werden steeds

waziger naarmate het verhaal vorderde.

Ze begrepen er helemaal niets van; het taalgebruik was veel te moeilijk. Ook de inhoud zelf viel niet mee; details, bijvoorbeeld of Willem inderdaad als laatste woorden 'Mon Dieu, ayez pitié de moi et de mon pauvre peuple' zou hebben gezegd. Al vertaalde ik dat in het Nederlands, het hielp niet. Ook 'Het beleg van Haarlem' kon deze grotere Haarlemse leerlingen niet boeien, zelfs al ging het over de befaamde weduwe Borst: Kenau Simonz Hasselaar. *'Dat ze, zoals wel beweerd is, aan het hoofd stond van een leger van 300 strijd lustige vrouwen, berust op fantasie, maar dat ze bestond en dapper was staat vast. Een dagoekschrijver vermeldt: 'Daer was een manlijke vrouw die met recht een mannine genompt mocht worden, met name Kenu. Want zij met wapenen ende geweer alle daghe ginck achter die straeten ende heeft altoes boven alle andere vrouwen ende mannen een mannelickx haert int lijff ende heeft oock sulxs wel gethoont hoewel zij was een vrouw op haer daghe.'*

De verhalen uit *Oog in oog met het verleden* zijn dus m.i. ongeschikt om voor te lezen in de klas. Dat komt niet alleen door het soms lastige taalgebruik, maar ook door de passieve manier van beschrijven. Dialogen zijn immers veel spannender om naar te luisteren. Als docent kun je het werk wel gebruiken om aardige details uit te halen en deze dan, zoals traditioneel bij het vak hoort, maar zelf te vertellen.

Joke Noordstrand

Wereldgeschiedenis in verhalen

Liek Mulder, m.m.v. Jacqueliën Vroemen, Peter Mesker, *De kleur van het verleden, 70 verhalen uit de geschiedenis*, (Walvaboek: Holten 2005), 222 bladzijden, € 16,25.

Vanaf de kwelders zie je een slenk liggen met in de verte het vaste land. Een bekend beeld als je met enige regelmaat op de Waddenzee vaart. Het gaat nu niet om een mooie foto van een toerist, maar om de omslag van

een bundel geschiedenisverhalen. Niet alleen de vaderlandse geschiedenis komt aan bod, ook Isis en Osiris en bijvoorbeeld Jeanne d' Arc. Als de bundel alleen over vaderlandse geschiedenis was gegaan had ik nog een relatie tussen de foto en het feit dat we ons natte landje grotendeels aan de zee onttrokken hebben kunnen leggen, maar bijvoorbeeld 'Het beleg van Dien Bien Phoe' en deze vredige foto hebben niets met elkaar te maken. Een wat vreemde keuze.

De onderwerpen in de bundel gaan over interessante details en gebeurtenissen in de wereldgeschiedenis die iedereen eigenlijk zou moeten weten, maar waarvan je vaak denkt 'Hoe zat dat ook al weer?' Voorbeelden zijn: De moord op Floris V, De zonnekoning als balletster, De reizen van James Cook, De muiterij op *De zeven Provinciën*, Lawrence of Arabia en Het Profumo-schandaal.

De verhalen staan in chronologische volgorde zonder dat het jaar waarin het zich afspeelde in de inhoudsopgave genoemd wordt. De omvang per verhaal is ongeveer 3 bladzijden. Ook hier begint ieder onderwerp met een korte beschrijving van de historische context, zodat de lezer weet hoe en waar hij de gebeurtenissen moet plaatsen.

Een tweede punt dat opvalt is dat de schrijvers van *De kleur van het verleden* af en toe wel gebruik hebben gemaakt van dialogen, waardoor het voor leerlingen spannender is om naar te luisteren dan naar de verhalen uit de bundel van Velema. Het taalgebruik is minder archaïsch en veel directer van toon. In een andere tweede klas besloot ik opnieuw een poging tot voorlezen van 'De moord op Willem van Oranje' te wagen, ditmaal uit de bundel van Mulder. *'Dan gaat het allemaal heel snel. De prins heeft net een voet op de trap naar boven gezet, als Balthazar Gerards hem aanroept. Willem van Oranje draait zich om en tegelijk schiet de moordenaar het pistool met drie kogels leeg. De prins wankelt, zijn stalmeester Jacob van Malderen springt naar voren, vangt hem op en legt hem voorzichtig op de trap. Soldaten komen aanrennen.'* De leerlingen leken meer geboeid dan bij Velema, maar leefden zich m.i. nog niet genoeg in.

Voor de bovenbouw lijkt de bundel wel zeer bruikbaar. De ideale situatie is toch om beide boeken in de kast te hebben staan en de details van bijvoorbeeld de moord op de gebroeders De Witt uit beide bundels te combineren en vervolgens zelf te vertellen. In Velema bijvoorbeeld vooral aandacht voor de lynchpartij door het volk, terwijl in Mulder ook de martelpraktijken in opdracht van het bestuur aan bod komen.

Joke Noordstrand



Jaarvergadering in het Moluks Historisch Museum

Op vrijdag 31 maart j.l. hield de VGN haar jaarvergadering in het Moluks Historisch Museum te Utrecht, voorafgegaan door een presentatie en rondleiding over de educatieve mogelijkheden van het museum.

De enthousiaste en boeiende manier waarop het verhaal van de Molukse gemeenschap in Nederland aan ons verteld werd, had een grotere opkomst verdiend. Voor het thema 'Migratie en Culturele beïnvloeding' alsmede voor het CE-thema in 2007 en 2008 'Nederland en Nederlands-Indië' biedt het museum diverse aanknopingspunten. Als u in de gelegenheid bent om met uw klas het museum

te bezoeken, maak dan een afspraak voor een rondleiding. Ook individuele leerlingen kunnen met hun vragen voor bijvoorbeeld praktische opdracht of profielwerkstuk in het museum terecht. Er zijn ook boeken te leen.

Voor meer informatie: www.museum-maluku.nl

De jaarstukken behorende bij de gehouden jaarvergadering en het verslag van de vergadering kunt u vinden op www.vgnkleio.nl.

Namens het VGN bestuur
Wendy Hinke

VGN-bijeenkomst 21 september 2006

Het nieuwe examen HAVO-VWO

Zoals bekend loopt op acht scholen een pilot van het nieuwe examen geschiedenis havo, waarin de oriëntatiekennis volgens de Tien Tijdvakken (examenprogramma Domein A en B) getoetst wordt. In een reeks artikelen in Kleio werd hier aandacht aan besteed. Informatie vindt u op www.ivgd.nl en www.vgnkleio.nl

Op de pilotscholen is nu het CE havo volgens het nieuwe programma afgenomen. Na evaluatie zal beslist worden of en op welke manier dit examen vanaf 2009 op havo én vanaf 2010 op vwo zal worden ingevoerd. Dit betekent concreet dat, bij invoering, u er als docent vanaf schooljaar 2007-2008 mee te maken zult krijgen.

Daarnaast roepen de thema's (Domein C) in het nieuwe examenprogramma de nodige vragen op. We weten dat het thema over de geschiedenis van de rechtsstaat voor havo en vwo verplicht is, maar over de resterende thematische invulling (twee voor havo en vier of vijf voor vwo) kan de school vrijelijk beslissen. De door SLO gepubliceerde handreiking bij het Geschiedenis Examenprogramma geeft hierover geen concrete aanwijzingen. Wel wordt impliciet advies gegeven om de thema's inhoudelijk te verbinden met de oriëntatiekennis.

Hoe interpreteren de educatieve uitgeverij dit alles?

Tijd dus om aan deze veranderingen en de hieruit voortvloeiende vragen op grote schaal bekendheid te geven en u te informeren en de gelegenheid te geven u een mening te vormen.

Daartoe organiseert de VGN op donderdag 21 september a.s. van 14 tot 17 uur een bijeenkomst voor docenten havo en vwo, die als nascholingsbijeenkomst kan gelden. Zet dit alvast in uw agenda! Plaats: Zalencentrum De Kargadoor, Oudegracht 36, Utrecht.

De uitreiking van de Huib de Ruyterprijs aan Jan de Vries



Op maandag 27 maart 2006 mocht ik namens de VGN aan Jan de Vries, vakdidacticus geschiedenis aan de Radboud Universiteit, de Huib de Ruyterprijs uitreiken. Bij de uitreiking en de daaraan voorafgaande lofrede waren zijn vrouw en kinderen, zijn collega's en vrienden en zo'n honderd Lio's geschiedenis en hun docenten aanwezig. Na afloop ontvingen alle aanwezigen de net verschenen *Kleio* (2006 nr. 2) met onder andere een interessant gesprek met Jan de Vries.

Het is een goed gebruik de lofrede integraal te publiceren. Dit stuit ditmaal op een bezwaar. In de lofrede maakte ik dankbaar gebruik van onderwerpen die Jan in het gesprek aandroeg en van informatie die ik in kreeg van zijn (vroegere) collegae en van een aantal actieve VGN leden. De Kleiolezers kennen inmiddels het interview met Jan de Vries. Om een doublure te vermijden beperk ik mij tot wat anderen over Jan vertelden.

Wie, o wie

Voor de Huib de Ruyterprijs 2006 werd gezocht naar een VGN lid die zich actief voor de didactiek van het vak geschiedenis inzet en docenten concrete en bruikbare producten voor gebruik in de leerprocessen aanbiedt. Voor vele actieve VGN leden was Jan de Vries kandidaat no. 1. Op de vraag: Waarom verdient Jan de Vries de Huib de Ruyterprijs?, kwamen vaak gelijklopende antwoorden. Jan wordt een grote inspirator genoemd. Hij sleept je mee, of je nu leerling, student of collega bent. Het vak geschiedenis is hem alles. In zijn verhalen merk je dat hij een 'praktijkman' is. De didactische theorie is voor hem van groot nut, maar krijgt pas werkelijk betekenis als de theorie

wordt gekoppeld aan de leefwereld / het dagelijks handelen van leerlingen. In gesprekken met vakgenoten is Jan kritisch, uitdagend en beminlijk tegelijk. In discussies kan Jan scherp formuleren en soms ook hoekig zijn. Wat voor hem telt is het eindresultaat. Bieden we het mooie vak geschiedenis in al zijn gedaantes op niveau aan, voor iedereen? Zeer erkentelijk is hij voor iedere stap die hiertoe leidt.

School en didactiek

Zijn docentschap aan de midden-school de 'Witte Raaf' in Utrecht (1987-1999) wordt door menigeen als zijn meest creatieve periode gezien. Als je Jan in zijn school opzocht dan voelde je en zag je een creatieve omgeving waarin leerlingen en Jan zelf zeer goed gedijden. Jan was er op de eerste plaats voor de leerlingen. Tijdens onze namiddagvergaderingen met Jan in zijn school liepen als vanzelfsprekend leerlingen in en uit. In zijn bijzondere loopbaan van universiteit naar school, naar uitgeverij, en weer naar universiteit heeft Jan 'zijn betrokkenheid bij de leerling' behouden.

In het bijzonder zet Jan zich in voor het geschiedenisonderwijs voor de grootste groep leerlingen in het voortgezet onderwijs, de Vmbo leerlingen. Jan voedde in de jaren tachtig en negentig met zijn ideeën de Vbo/Mavo commissie binnen de VGN. Trots was hij op de resultaten van het werk van deze commissie, onder andere toen deze in 1996 Huib de Ruyterprijs kreeg. Jan had op dat moment de commissie net verlaten. In 2003 zorgde Jan er op de jaarvergadering voor dat het geschiedenisonderwijs op VMBO weer een speerpunt werd in het beleid van de VGN.

Na de periode van de Witte Raaf profiteerden de schrijfgroep en de redactie van de toen nieuwe methode *Sphinx* van Jan's didactische ervaring en ideeën. Jan werkt het liefst in een inspirerend collectief. Het valt op dat Jan zowel in woord als geschrift liever 'we' dan 'ik' gebruikt. Dit geldt ook voor de ontwikkeling van het concept 'actief historisch denken'. Het omzetten van de ideeën over activerende didactiek van de Engelsman David Leat naar 'het veld van de geschiedenisdidactiek' ziet hij niet als een persoonlijke verdienste maar als

een gezamenlijke prestatie van Harry Havekes, Aarnoud Adema, Koen Henskens, Bas van Rooyen, en hem zelf.

Over zijn rol in de didactische wereld blijft Jan bescheiden. Hij draagt uit dat hij ook veel te danken heeft aan zijn voorgangers, in het bijzonder zijn vroegere leermeester Joop Toebes. VGN leden wezen mij er op dat dit in de historisch-didactische wereld vandaag de dag niet meer zo gebruikelijk is.

Voor vele geschiedenisdocenten is Jan de Vries 'de man van het actief historisch denken'. De boeken met praktijkvoorbeelden worden veelvuldig op school gebruikt. Docenten die de scholingscursussen actief historisch denken volgden, noemen Jan's ideeën en bij behorende praktijkvoorbeelden zeer bruikbaar, verfrissend, eigentijds en stimulerend. Indruk maakt het belang dat Jan hecht aan de evaluatie van leerprocessen. Voor Jan is een leerproces zonder een evaluatie er van met leerlingen geen echt leerproces. Jan raakt hiermee voor menig docent 'een gevoelig punt'.

Jan voelt zich ook verbonden met geschiedenisdocenten en aanstaande geschiedenisdocenten. Hoe vaker zij elkaar zien en met elkaar over de didactiek van het vak spreken hoe beter hij het vindt. Het voorstel van het VGN bestuur de Huib de Ruyterprijs niet op de jaarvergadering maar tijdens de jaarlijks Lio dag uit te reiken viel dan ook bij Jan in goede aarde. Met het VGN bestuur zag hij dit tevens als een goede gelegenheid de Lio's (meer) bij de VGN te betrekken.

Alle mensen die ik sprak zijn blij dat Jan de ernstige ziekte die hem trof te boven is gekomen. Met het VGN bestuur hopen zij dat Jan weer sterk genoeg voelt om de plannen en wensen die hij heeft (zie *Kleio* 2006 nr. 2) uit te voeren. Didactici als Jan de Vries hebben geschiedenisdocenten en heeft de VGN hard nodig in een tijd dat het geschiedenisonderwijs op het VMBO en op een deel van de Havo / Vwo scholen door onderwijsvernieuwingen onder druk staat.

Peter Wester
Voorzitter VGN

Kleio

ing bepleit
onderwijs
integratie door veelheid aan opleidingen
uiteindelijk

Liodag in Nijmegen

Een kijkje in de keuken van de eerstegraads lerarenopleiding

JANNEKE RIKSEN
HANNEKE TUITHOF

Op 27 maart 2006 werd voor de vierde keer de landelijke Liodag-Geschiedenis georganiseerd. Ongeveer honderd eerstegraads docenten in opleiding, van de zes universitaire lerarenopleidingen (ulo's) die ons land telt, kwamen bijeen, om te luisteren naar een lezing, om actief deel te nemen aan workshops en om met inleiders en elkaar in discussie te gaan over de inhoud en de didactiek van het geschiedenisonderwijs. Op deze wijze ontmoeten lio's elkaar en kunnen ze bij collega-docenten en vakdidactici van de andere universiteiten uit een breed scala van workshops kiezen.

De dag wordt geïnitieerd door de vakdidactici geschiedenis van de ulos en vond dit jaar plaats aan de Radboud Universiteit in Nijmegen, georganiseerd door Harry Havekes en Jan de Vries. Enkele studenten geven hun impressie van de dag.

Frans Groot over de canon van de commissie-Van Oostrom

De dag werd geopend met een lezing door Frans Groot, geschiedenisdocent en lid van de commissie – Van Oostrom. Koert Eggink en Marianne Baas doen verslag.

Geen keurslijf, maar handvatten?

De inleidende lezing van Frans Groot over het werk van de canoncommissie leverde een interessant overzicht op van de overwegingen bij het samenstellen van een nationale culturele canon, maar bood inhoudelijk nog geen 'kijkje in de keuken'. Het primaire doel van de opdracht van de mi-

nister aan de commissie-Van Oostrom was – vanuit de noodzaak om tot een nieuwe balans tussen vorm en inhoud te komen – gedeelde kennis centraal te stellen als zelfstandige waarde. De canon wordt naar de overtuiging van Groot geen keurslijf van wat gekend moet worden, maar biedt juist handvatten om kennis in context te kunnen plaatsen en kan verbindingslijnen leggen tussen vakken. Tot het moment dat de resultaten van het werk van de commissie ook door ons geëvalueerd kunnen worden, moeten we Groot in zijn zelfkritische houding het voordeel van de twijfel geven. Op dat moment zal het debat ook in een conclusie moeten eindigen ten aanzien van de vraag of de canon een concreet gegeven wordt óf dat het werk van de commissie alsnog in de 'lade van de lange baan' terecht komt.

Koert Eggink
Onderwijscentrum Vrije
Universiteit Amsterdam

Richt snoer of strop?

Wel even schrikken. Zoveel geschiedenisdocenten die straks tegelijkertijd met mij de arbeidsmarkt opkomen en zoveel banen zijn er nog niet te verdelen. Maar ook heel leuk om al die anderen eens te ontmoeten die dezelfde bevlogenheid hebben.

Voordat we aan de slag gaan in de workshops, staat een lezing van de commissie-Van Oostrom over hun canon-in-de-maak op het programma. Nieuwsgierig neem ik plaats in de collegezaal, benieuwd naar wat de commissie ons zal voorschotelen. De lezing begint met de opmerking dat september dit jaar de canon wordt gepresenteerd maar dat de inhoud tot dan geheim blijft. Wel kunnen we achtergrondinformatie over de canon krijgen.

Doel van de canon is een 'geheel van teksten, beelden, kunstvormen en historische gebeurtenissen vast te stellen die het referentiekader vor-

JANNEKE RIKSEN EN HANNEKE TUITHOF ZIJN VAKDIDACTICUS GESCHIEDENIS AAN HET ONDERWIJSCENTRUM/VU EN HET IVLOS/UU EN LID VAN DE COMMISSIE LERARENOPLEIDING VAN DE VGN.

men van een gedeelde cultuur'. Ambitieuze, maar een mooi streven. Iedere leerling zal voortaan hetzelfde historisch erfgoed beheersen. Zit wat in.

Daarna worden we in snelle vaart meegenomen in het verloop van de discussie. Kritische kanttekeningen van toch niet de minste vakgenoten worden gepresenteerd en van tafel geveegd: 'Hoe concreet moet de canon zijn?' 'Dat is ter beoordeling aan de commissie.' 'De canon heeft Nederland als uitgangspunt. Dit is te beperkt en er moet daarom gekozen worden voor een wereldperspectief'. 'Daar moet nog een didactische oplossing voor worden gevonden.' 'De canon verhindert het nadenken door leerlingen en leidt tot uit het hoofd leren en niet tot toepassing van kennis.' Dat is niet zo, vindt de commissie, de canon is een richtsnoer en geen dichtgetimmerde tekst.

Natuurlijk kun je in een lezing van een uur niet uitgebreid ingaan op de motieven om de bezwaren terzijde te schuiven, dus het zal best genuanceerder liggen dan ons werd verteld. Toch bekruipt me een onaangenaam gevoel. Dit zijn wel hele fundamentele argumenten die daar naar de prullenbak worden verwezen. Het beoogde resultaat is volgens de commissie dat leerlingen feitenkennis hebben van de belangrijkste gebeurtenissen uit de geschiedenis. Zij kennen deze feiten en kunnen deze illustreren aan de hand van concrete voorbeelden.

Met grote scepsis kijk ik uit naar de presentatie van de commissie in september. Wat moeten we onze leerlingen gaan doceren? Hoeveel tijd

houden we over om leerlingen de geschiedenis te laten 'beleven' en hun te doordringen van de schoonheid en de wreedheid in ons verleden. Krijgen we straks een richtsnoer om iedere leerling een waardevolle historische bagage mee te geven? Of krijgen we een strop om onze nek omdat we alleen nog maar vastomlijnde feiten en voorbeelden presenteren die leerlingen geen ruimte meer laat om zelf na te denken?

Marianne Baas
IVLOS/Universiteit Utrecht

Workshops

Er stond een groot aantal workshops op het programma, waaruit de deelnemers konden kiezen: 'History rocks' (Jan de Vries), verhalen vertellen (Marc Kropman, Janneke Riksen), chronologie en ismen (Arnoud Aardema), eigen omgeving (Paul Holthuis), stel je eens voor (Tessa de Leur), mysterie en samenwerking vakken (Hanneke Tuithof), shockeren en verleiden (Esther Bos), op ontdekking (Jannis de Valk), mysterie wor (Bas van Rooijen) en rollenspel Franse Revolutie (Koen Henskens).

Eva van den Anker doet verslag van de workshop Op ontdekking. In deze workshop van Jannis de Valk (ILO), Lies Schippers en Marian Stegeman (Anne Frank Huis) werd didactisch materiaal voor havo/vwo gepresenteerd. Katje Elshuis geeft een impressie van de workshop Rollenspel Franse Revolutie van Koen Henskens (geschiedenisdocent aan het Lorentz College in Arnhem).

Op ontdekking
Als lio geschiedenis aan de VU was ik meteen erg benieuwd toen ik hoorde dat er

voor ons een landelijke dag in Nijmegen werd georganiseerd. Vantevoren hadden we als lio's van de Vrije Universiteit al een programma gekregen en wisten we dat we ons 's middags voor verschillende workshops in konden schrijven.

Eén van de workshops die ik gevolgd heb wil ik hier toelichten. Deze workshop, Op Ontdekking, werd geleid door Jannis de Valk van de UvA en Lies Schippers en Marian Stegeman van de Anne Frank Stichting. Het uitgangspunt was het werken met een strip in de geschiedenisles, omdat dit volgens de sprekers voor bepaalde groepen leerlingen een onmisbaar medium is. Een strip geeft immers een beeld en beelden spreken vaak sterker dan woorden.

Rond het door de AFS uitgegeven stripboek *De ontdekking* over de Tweede Wereldoorlog in Nederland is leerlingmateriaal ontwikkeld voor alle niveaus. Hier ging het om havo en vwo. Aan de hand van de strip en de opdrachten die erbij horen kunnen kinderen zich leren inleven in de tijd en de mensen toen en de problemen waar zij mee te maken hadden. Op een concrete manier werd dit idee uitgewerkt in de workshop. De aanwezige lio's werden in groepjes verdeeld en kregen elk een plaatje van één van de hoofdpersonen uit de strip aangereikt. Die persoon moest geanalyseerd worden aan de hand van zijn of haar rol in WO II zoals die in het stripboek naar voren komt. De bedoeling was daarbij na te denken over de vraag hoe jij in die tijd gehandeld zou hebben. Op die manier wordt zwart-wit-denken tegengegaan. Door goed

naar iemands motieven te kijken leren wij en dus ook onze leerlingen leerlingen te nuanceren.

Ikzelf moest de figuur van Theo analyseren: een jongen die dienst nam in het Nederlandse Vrijwilligerslegioen en streed voor de Duitse zaak.



Theo: strijder voor de Duitse zaak.

De methode van het op een rijtje zetten van de motieven van Theo werkte voor mij erg goed. Ik moet bekennen dat ik hem eerst meteen afdeed als landverrader, maar dat ik na grondiger onderzoek erachter kwam dat Theo zich als puber af wilde zetten tegen zijn ouders en graag de beste wilde zijn. Voor mij werd het toen gemakkelijker om me in hem in te leven en ik denk dat dit voor leerlingen ook het geval zal zijn.

Eva van den Anker
Onderwijscentrum Vrije
Universiteit Amsterdam



Je kunt er zoveel karakters afhalen of bijdoen als je zelf wilt, zolang je de verhouding tussen de standen maar ongeveer hetzelfde houdt. De mensen uit de derde stand moeten voor de duidelijkheid naar de leerlingen een meerderheid hebben! Zo is de oneerlijke verdeling van de macht goed zichtbaar.

Karakters Franse Revolutie

1. Lodewijk XVI van Bourbon (Koning van Frankrijk)
2. Bernard René Jourdain (Markies van Launay)
3. Charles Maurice de Talleyrand (Bisschop van Autun)
4. Maximilien Robespierre (Advocaat)
5. Albert Soubol (Boer)
6. Antoine Lavoisier (Scheikundige)
7. Charles-Alexandre de Calonne (Jonkheer en minister van Financiën)
8. Dominique de la Rochefoucauld (Abt van Cluny)
9. Napoleon Bonaparte (Korporaal in het leger)
10. Jean-Pierre Ridiclu (Pruikenmaker)
11. Michelle Vovelle (Handelaar en schipeigenaar)
12. Jacques Preservatif (Hertog van Condom)
13. Florin Cobban (Priester)
14. Francois Boulanger (Bakker)
15. Jean-Paul Marat (Schrijver en journalist)
16. Armand Saittout (Leraar)
17. Marie-Angelique Plaisant (Naaister)
18. Pierre de Croy (Monnik)
19. Jean Paysan (Landaarbeider)
20. Jeanne de la Lorraine (Dienstmeid)
21. Jacques-Louis David (Schilder)
22. Marie-Antoinette (Koningin van Frankrijk)

Vragen in te vullen door elk karakter:

1. Hoe heet je?
2. Hoe oud ben je?
3. Ben je getrouwd?
4. Heb je kinderen?
5. Ben je gelukkig?
6. Wat voor beroep heb je?
7. Bij welke stand hoor je?
8. Moet je veel belasting betalen?
9. Ben je rijk?
10. Waar in Frankrijk woon je?
11. Hoeveel van Frankrijk zie je in je leven?
12. Wie van de andere karakters in de klas zou je in jouw leven tegenkomen?

Uit het leven van Pierre de Croy

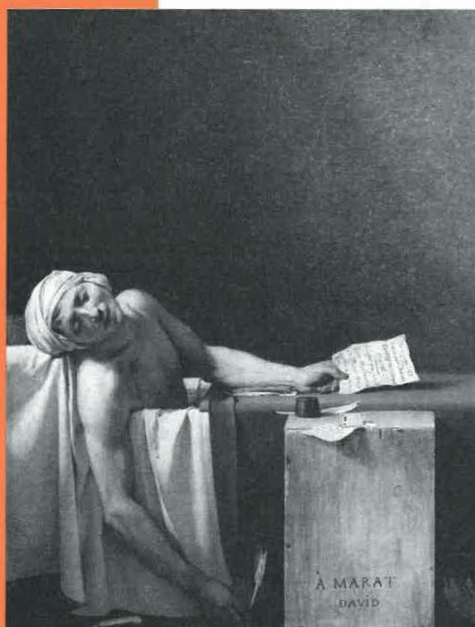
Mijn laatste workshop van de dag ging over een rollenspel dat gebruikt kan worden bij het thema Franse Revolutie. Omdat ik in mijn lessen graag experimenteer met dit soort werkvormen was ik hier erg benieuwd naar. Tijdens de workshop kreeg iedereen een rol. Deze rollen bestonden voor het grootste deel uit historische personages (er waren ook enkele fictieve rollen) die een afspiegeling vormden van de Franse samenleving in de tweede helft van de achttiende eeuw. Er hoorde ook een soort bio-

hun rol commentaar te laten geven op gebeurtenissen tijdens de Franse Revolutie kunnen ze zich een beter beeld vormen van hoe het er daadwerkelijk aan toe moet zijn gegaan. Ook kunnen complexe historische gebeurtenissen, zoals bijvoorbeeld de bijeenkomst van de Staten Generaal en de vorming van de Constituante aanschouwelijk worden gemaakt door bijvoorbeeld de leerlingen met een rol uit de derde stand op te laten staan en aan te laten geven waarom stemmen per stand niet helemaal eerlijk was. Het is handig om tijdens de les de leerlingen met rollen die behoren tot dezelfde stand bij elkaar te laten zitten. Op die manier kun je het conflict tussen de verschillende standen in één keer duidelijk maken.

Deze werkvorm geeft aanknopingspunten om zaken als inlevingsvermogen te toetsen. In een proefwerk kan bijvoorbeeld een vraag worden opgenomen waarin je de leerling vanuit zijn of haar rol commentaar laat geven op een bepaalde gebeurtenis. Ook het door de leerlingen laten schrijven van dagboekfragmenten of het maken van een posterpresentatie over hun rol behoort tot de mogelijkheden.

Uit het bovenstaande valt al wel op te maken dat ik erg enthousiast ben over deze werkvorm en hier zeker gebruik van ga maken als ik in de klas de Franse Revolutie behandel.

*Katja Elshuis
Onderwijscentrum Vrije
Universiteit Amsterdam*



grafische schets bij (leeftijd, locatie, huwelijks staat etcetera) die je zelf moest invullen voor je rol. Op deze manier kan iedereen zich een beeld vormen van het leven van zijn of haar rol wat natuurlijk belangrijk is voor het verdere verloop van het spel. Bij uitvoering van deze werkvorm in de klas worden de rollen tijdens de eerste lessen verdeeld en houden de leerlingen dezelfde rol gedurende de lessen over het hoofdstuk. Door de leerlingen vanuit

VMBO in 2006/2007 en 2007/2008

Het CE VMBO in 2007 zal gaan over de kerndelen en bijpassende verrijksdelen *Staatsinrichting en Indonesië*. Zoals gebruikelijk is de globale omschrijving ervan in verband met dit examen aanvullend met specificaties, die de te beheersen stof wat duidelijker aangeven. Het onderdeel Staatsinrichting is hetzelfde als in 2006 en is onder andere afgedrukt in *Kleio* 7/2005, voor Indonesië zijn de specificaties nog niet helemaal rond. We hopen ze in het Kleionummer van september te kunnen opnemen.

Een nieuwtje

Er wordt gewerkt aan 'klein onderhoud' van de VMBO-examens. In de praktijk gaat dat inhouden dat er een nieuw kerndeel bijkomt: *Overzicht van de twintigste eeuw*. Samen met (weer) Staatsinrichting zal het onderdeel zijn voor het CE van 2008. Over de vulling is er op het moment een veldraadpleging bezig via de website www.cevo.nl. Te verwachten is dat in september de precieze formulering van het onderwerp door de Cevo bekend zal worden gemaakt. Nieuwsgierig? Kijk onder Syllabi; daar moet u ook van alles over het examen in de periode 2008-2011 kunnen vinden.

In *Kleio* zal in het oktober-nummer een speciaal katern aan dit kleine onderhoud gewijd worden.

Dit alles betreft het onderwijs in klas 4, maar wat te doen als u uw lessen voor de klassen 3 en 4 in de vakantie gaat plannen? Het nieuwe onderwerp, twintigste eeuw, mag ook al van te voren getoetst worden.

U kunt er dus les over gaan geven in de tijd die niet wordt uitgetrokken voor CE-onderwerpen. Misschien geeft de cevo-website nadere informatie wat u in dat geval aan moet met de andere vijf onderwerpen ... Dus let op de berichtgeving in *Kleio* en op de website van de VGN.

Historisch Museum Rotterdam

Honderd!

Ter gelegenheid van het 100-jarig bestaan van het museum is een boekje verschenen, waarin honderd voorwerpen zijn afgedrukt met een bijbehorend praatje. Het is een heel aardige mengelmoes van zaken, kris kras door de geschiedenis en door de stad. *Honderd* is fraai uitgegeven en kost € 14,95 – maar goedkoper met een toegangskaartje in de museumwinkel.

www.erih.net

Website voor industrieel erfgoed in Europa. Wilt u in de vakantie ook hier eens naar kijken? Op deze website uitgebreide informatie over te bezoeken monumenten van bedrijf en industrie en wat er te beleven is.

Nascholing

Gender en etniciteit in de koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië

30 september 2006, 10.00 – 17.00

De Vereniging voor Vrouwengeschiedenis nodigt u uit voor een nascholingsconferentie over het eindexamen-onderwerp 'Indonesië' voor 2007 en 2008. De CEVO keert hiermee gedeeltelijk terug bij de stofomschrijving uit 2001. Met één belangrijk verschil: in het nieuwe examen-onderwerp ligt de nadruk op de politieke ontwikkelingen in Nederland en het Nederlandse koloniale beleid. Met deze invalshoek dreigen de complexiteit en de veelkleurigheid van de machtsverhoudingen en het menselijk contact in de kolonie uit beeld te verdwijnen.

Hoe waren de relaties tussen kooplui en concubines, tussen blanke bestuurders en Javanese heersers, tussen planters en koelies?

Koloniale politiek en koloniaal beleid zijn echter niet los te denken van deze op gender en etniciteit gebaseerde betrekkingen. Op deze nascholingsconferentie staan gender en etniciteit, het web van relaties tussen mannen en vrouwen, de verhoudingen tussen blank en bruin centraal.

Het programma bestaat uit plenaire lezingen door drs. Arie Wilschut (UvA) over 'Het eindexamen in beweging', drs. Mieke de Vos (VVG en docent geschiedenis aan het Gymnasium Felisenum) 'In de klas: vrouwengeschiedenis en de canon' en door dr. Saskia Wieringa (directeur IIAV). In workshops introduceren specialisten het nieuwste onderzoek op dit terrein, met aandacht voor bronnen en didactiek, zodat gender en etniciteit straks in de klas niet hoeven te ontbreken in het geschiedverhaal.

Onder andere:

- **Oral History** door dr. Fridus Steylen (KITLV)
- **Koloniale Beeldvorming** door dr. Arie Gelderblom (RU)
- **Bronnen in de klas** door drs. Hanneke Tuithof
- **Het Concubinaat** door dr. Reggy Baay
- **Gender: vrouwen in de kolonie** door prof. dr. Frances Gouda

Internationaal Informatiecentrum en Archief voor de Vrouwenbeweging (IIAV), Obiplein 4, 1094 RB Amsterdam. Tel. 020 – 665 08 20.
Kosten € 75,00 inclusief lunch en informatiemap.

www.iiav.nl

Nieuws van de penningmeester

In mei is het VGN-lidmaatschapsgeld automatisch geïncasseerd. Varen er problemen? Neem dan contact op met de ledenadministratie van de VGN, adres en e-mail voor in dit nummer.

DE LEIDSE NASCHOLING

De lerarenopleiding (ICLON) en de opleiding geschiedenis van de Universiteit Leiden organiseren op

VRIJDAG 22 SEPTEMBER 2006

een studiedag over het CE-onderwerp voor 2007-2008:

De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië

Deze studiedag is bedoeld voor geschiedenisdocenten en andere belangstellenden en dient als voorbereiding op het examenonderwerp. Op deze dag kunt u een combinatie van lezingen en workshops volgen met ruime mogelijkheid voor discussie en actieve deelname. In afwijking van voorgaande jaren kiezen wij voor de vrijdag omdat we menen daardoor een beter en gevarieerder programma te kunnen aanbieden.

U kunt zich inschrijven via het aanmeldingsformulier op de website: www.iclon.nl/geschiedenisdag

Aanmeldingsformulieren kunt u tevens aanvragen bij:

ICLON, Mw. M.M. Poulina

Postbus 9555

2300 RB Leiden

telefoon: 071-5274015

e-mail: iclonns@iclon.leidenuniv.nl



ICLON

Universiteit Leiden



Universiteit Utrecht

ivLOS

Cursus Geschiedenis en activerende didactiek

"Heel praktisch, meteen toe te passen in de klas"

"Ik heb weer zin in lesgeven gekregen"

"Deskundige cursusleiding"

"Een verrijking voor mijzelf en voor mijn leerlingen"

Dit zijn opmerkingen uit de evaluatie van deze cursus voorjaar 2006.

Leerlingen actief en gemotiveerd met geschiedenis bezig laten zijn is het doel van deze nascholingscursus. We oefenen veel activerende werkvormen en de nieuwste ontwikkelingen/inzichten worden besproken.

Er kunnen zowel onderbouw- als bovenbouwdocenten deelnemen.

Plaats en tijd

Dinsdag 10 oktober en donderdag 23 november van 10.00 tot 16.00 uur. In maart 2007 volgt er een terugkombijeenkomst. De bijeenkomsten vinden plaats in de Uithof te Utrecht.

NB. In voorjaar 2007 zal er ook een cursus zijn, zie voor info de site die hieronder staat.

Kosten

475 euro (incl. drinken, twee lunches, nascholingscertificaat en reader)

Trainers en ontwikkelaars

Sipko Veeneman: docent geschiedenis aan het Chr. Gymnasium in Utrecht, Bjorn Wansink: docent aan het Griffland te Soest en Hanneke Tuithof: vakdidactica van het IVLOS, de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht.

Opgave voor 30 september 2006 bij het IVLOS.

U kunt ook informeren naar een training op school, training voor de nieuwe basisvorming of individuele begeleiding.

Voor meer informatie en opgave:

Iris Bleeker, i.m.p.bleeker@ivlos.uu.nl of 030-2533224

Hanneke Tuithof, j.i.g.m.tuithof@ivlos.uu.nl of 030-2533220

Zie ook www2.ivlos.uu.nl/geschiedenis



De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië

9.30 – 10.00 uur	Ontvangst met koffie en thee in de hal van het museum, Kruisstraat 313	12.15 – 13.00 uur	PAUZE – LUNCH – STANDS VAN UITGEVERIJEN
10.00 – 12.15 uur	OCHTENDPROGRAMMA MET LEZINGEN	13.00 – 15.00 uur	MIDDAGPROGRAMMA MET WORKSHOPS
* 10.00 – 10.45 uur	Dr. Jur van Goor De Nederlandse expansie in Azië 1500-1963; contact en invloed 'In deze inleidende lezing staat de vraag centraal waarom en hoe een koopmansonderneming kon uitgroeien tot een volwaardig koloniaal imperium. In het bijzonder zal aandacht worden besteed aan de interactie met Aziatische samenlevingen. Duidelijk zal worden hoe de daaruit voortvloeiende en per regio wisselende wederzijdse beïnvloeding het karakter van de expansie bepaalde.'	Deelnemers kunnen kiezen uit twee van de drie hieronder genoemde activiteiten	
* 10.45 – 11.30 uur	Dr. Oscar Gelderblom Kiezen voor de kolonie. De ontwikkeling van de Nederlandse handel op Azië (1595-1795) 'In deze interactieve lezing, die docenten ook zelf als les kunnen gebruiken, komen enkele kernbegrippen uit de stofomschrijving aan de orde en de vragen die je daarbij kunt stellen: - De voc – Hoe bouw je een koloniale onderneming op tegen concurrenten als Spanje en Portugal? - De Inter-Aziatische handel – Hoe organiseer je handel in Azië? Hoe zet je een factorij op? Hoe verloopt het werven van mensen? Welke vorm van geld gebruik je? - Het Contingentenstelsel – Hoe beslis je wat je koopt en hoeveel je koopt? - De Bataafse Republiek – Waarom ging de voc ten onder?'	a. Een rondleiding door het museum b. Workshop – werken met chronologie – drs. Hanneke Tuithof 'In de stofomschrijving van dit examenonderwerp is de chronologische ordening sterk benadrukt en worden alle hoofdstukken/periodes voorafgegaan door een korte aanduiding van oriëntatiekennis. Toch zal het voor leerlingen niet gemakkelijk zijn om alle periodes te overzien en van elkaar te onderscheiden. In deze workshop oefenen en bespreken we een werkvorm waarmee de gebeurtenissen, personen en periodes uit de stofomschrijving worden geordend. De gekozen activerende werkvorm leidt ertoe dat de leerlingen niet alleen ordenen, maar daarbij ook historische argumenten moeten gebruiken.' c. Workshop – Tempo doeloe revisited – dr. Ed Jonker & dr. Kees Ribbens 'We besteden aandacht aan het <i>Nachleben</i> van Indië/Indonesië in de Nederlandse historische cultuur na 1945. Dat opent de mogelijkheid om het examenonderwerp te verbinden met actuele debatten over de canon en over de (on)wenselijkheid van 'bruikbare' integratiegeschiedenis. Onderstaande fasering is tentatief, maar geeft een indruk van de problemen en discussies waarop wij doelen en die in de workshop de revue zullen passeren: - Eerste rekenschap en poging tot opname in de naoorlogse consensus (het probleem van de urn van Indië in het Nationaal Monument op de Dam). - Verdringing en achterstelling. In Nederland was alles erger geweest; geen hongervinter in Nederlands Indië. - Het koloniale verleden slaat terug. De Molukse kapingsactie en de culture afkoop met een Moluks Historisch Museum. - Erkenning van leed en slachtofferschap door monumenten (Den Haag, Roermond). - Veralgemeinering van het Indische leed. Ingehaald door het slavernij debat. - Lessen voor de immigratie en inburgering van nu?	
* 11.30 – 12.15 uur	Dr. Elsbeth Locher-Scholten De 'rustige rust' van een koloniaal eindexamen. Kanttekeningen bij het Nederlands ethisch imperialisme 'In mijn lezing behandel ik gebeurtenissen uit en debatten over de periode 1890-1942, meer specifiek over het Nederlands imperialisme, de ethische politiek en het Indonesisch nationalisme. Deze zijn alle te vatten onder de noemer: vorming van de koloniale staat, inclusief de daarbij behorende oppositie. Hoe gaan we als Nederlander om met de kennis over die periode uit de eigen geschiedenis? Hoe 'inclusief' denken we over dat verleden? Wat doen we met het (morele) oordeel daarover? Het antwoord op die vragen impliceert kritische kanttekeningen bij de stofomschrijving.'		

De kosten bedragen € 100,- (inclusief koffie, thee, lunch & cursusmateriaal)

U kunt zich aanmelden bij het secretariaat van het Instituut Geschiedenis, Kromme Nieuwegracht 66, 3512 HL Utrecht t.a.v. mevrouw A. van den Hurk, tel. 030-2536153/6222 of via e-mail: ges@let.uu.nl

Na inschrijving ontvangt u een bevestiging



Instituut voor
Leraar en School

Radboud Universiteit Nijmegen



Op vrijdag 22 september 2006 biedt de afdeling Geschiedenis van de RU in samenwerking met het Instituut voor Leraar en School (ILS) en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) een nascholingsconferentie aan over het CE-onderwerp

De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië

De conferentie wordt gehouden in museum Bronbeek te Arnhem. De kosten bedragen € 105,- per persoon, inclusief reader, koffie/thee, lunch en afsluitend drankje.

Bij inschrijving na 1 augustus 2006 zijn de kosten € 125,-. Tijdens de lunch- en namiddagpauze is er een informatie-markt van uitgeversmaatschappijen en documentatiecentra.

Ochtendprogramma (10.00 - 13.00 uur):

Plenaire lezing:

- Dr. Elsbeth Locher-Scholten is universitair hoofddocent bij de vakgroep geschiedenis van de Universiteit Utrecht. Zij publiceerde over verschillende onderwerpen met betrekking tot koloniaal Indonesië (de ethische politiek, de Nederlandse expansie op Sumatra in de negentiende eeuw, vrouwen in Nederlands-Indië, en post-koloniale herinneringen aan Indonesië in Nederland).
De 'rustige rust' van een koloniaal eindexamen.
Kanttekeningen bij het Nederlands ethisch imperialisme.

Drie keuzelezingen:

- Prof. dr. Peter Rietbergen is als hoogleraar 'Cultuur-geschiedenis na de Middeleeuwen' aan de Radboud Universiteit Nijmegen verbonden waar hij tegelijk de bijzondere leeropdracht geschiedenis van de relaties tussen Europa en Azië bekleedt.
De VOC: een koloniaal imperium of een Aziatisch commercieel netwerk?
- Dr. Thomas Lindblad is als universitair hoofddocent verbonden aan de opleiding Geschiedenis en de opleiding Talen en Culturen van Zuidoost-Azië aan de Universiteit Leiden. Hij is gespecialiseerd in de moderne economische geschiedenis van Indonesië.
Het economisch belang van Indonesië.

- Dr. Remco Raben, onderzoeker bij het Nederlands Instituut voor Oorlogsdocumentatie.
De oorlog, de geschiedenis en de natie.

Plenaire lezing:

- Dr. Pieter Drooglever is als senior onderzoeker verbonden aan het Instituut voor Nederlandse Geschiedenis. Hij is auteur van diverse studies op het terrein van de Nederlands-Indonesische betrekkingen.
De relatie Nederland-Indonesië 1949-1963.

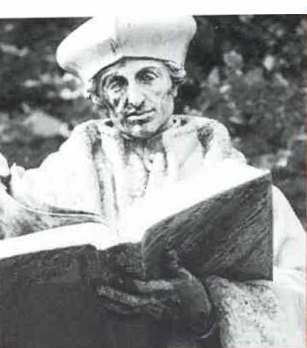
Middagprogramma (14.15 - 17.00 uur),

twee rondes, een keuze uit vier vakdidactische workshops en een rondleiding:

- Drs. Jan de Vries, vakdidacticus geschiedenis Lerarenopleiding Radboud Universiteit Nijmegen.
Max Havelaar, toespraak tot de hoofden van Lebak.
- Drs. Harry Havekes, vakdidacticus geschiedenis Lerarenopleiding Radboud Universiteit Nijmegen en Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië: feiten, begrippen en chronologie.
- Drs. Koen Henskens, docent geschiedenis Lorentz Lyceum en Arnhem International School.
'Spelen' met Nederlands-Indië.
- Drs. Bas van Rooijen, docent geschiedenis Scholengemeenschap Stevensbeek.
Van Nederlands-Indië tot Indonesië: thema's in overzicht.
- Rondleiding Museum Bronbeek.

U kunt zich voor deze studiedag inschrijven bij:

Liesbeth Breedveld, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, secretariaat NDO
Postbus 30011, 6503 HN Nijmegen
E-mail: Liesbeth.Breedveld@han.nl



Rotterdamse nascholing Geschiedenis

Op vrijdag 6 oktober 2006 organiseert de opleiding Geschiedenis aan de Erasmus Universiteit Rotterdam een nascholingsconferentie voor geschiedenisleraren over het CE-onderwerp

De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië

09.00-09.30 Ontvangst met koffie en thee

Deel 1 Historisch wetenschappelijke lezingen

9.30-09.45 Dr. Rudolf Dekker (EUR), *Welkomstwoord*

9.45-10.30 Dr. Remco Raben (NIOD), *De VOC wast nu nog schoner! Indonesië en Nederland in de vroegmoderne tijd.*

10.30-11.00 Pauze met koffie en thee

11.00-11.45 Keuzelezingen:

A. Dr. Gerard Termorshuizen (KITLV), *Engagement en strijdbaarheid; de pioniersfunctie van de Indische pers.*

B. Dr. Esther Captain (Het Indisch Huis), *M/v, Eur/Aziaat, Getuigenissen van grensoverschrijdingen door seksualiteit in Indische oorlogsdocumenten.*

12.00-12.45 Dr. Joep à Campo (EUR), *Koloniale staatsvorming.*

Lunch en Informatiemarkt

Deel 2 Didactische trainingen onder leiding van het ILS

14.00-15.00 Workshops ronde 1

A. Drs. Jan de Vries (vakdidacticus geschiedenis ILS/RU), *Max Havelaar, toespraak tot de hoofden van Lebak.*

B. Drs. Harry Havekes (vakdidacticus geschiedenis ILS/RU en HAN), *De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië: feiten, begrippen en chronologie.*

C. Drs. Koen Henskens (docent geschiedenis Lorentz Lyceum en Arnhem International School), *'Spelen' met Nederlands-Indië.*

D. Drs. Bas van Rooijen (docent geschiedenis Scholengemeenschap Stevensbeek), *Van Nederlands-Indië tot Indonesië: thema's in overzicht.*

Pauze en Informatiemarkt

15.30-16.30 Workshops ronde 2

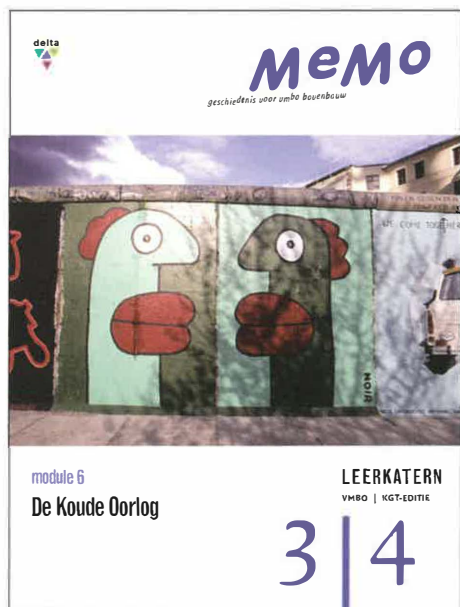
16.30-17.00 Afsluiting met borrel en uitreiking certificaten

Lokatie: Nationaal Onderwijsmuseum, Nieuwemarkt 1a Rotterdam.

I.v.m. deze unieke locatie zijn wij strikt gebonden aan het maximum aantal bezoekers! U bent aangemeld, zodra u betaald heeft. De kosten voor de nascholingsconferentie zijn 95 Euro p.p., inclusief reader, koffie/thee, lunch en borrel. U kunt zich voor deze conferentie aanmelden met het elektronische formulier, te vinden op www.fhk.eur.nl/nascholing. Op deze website is ook meer informatie over het programma, de sprekers, het CE-onderwerp en praktische zaken. De organisatie is in handen van prof.dr. Maria Grever en dr. Rudolf Dekker (r.dekker@fhk.eur.nl).

MeMo

de geschiedenis methode 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.