

KLEIO

**Jongeren
over
geschiedenis
onderwijs**

**Meer
Romantiek
didaktisch
verantwoord**

**Batig slot?
Het nieuwe
examen
van 2007**



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

Maud Knook

penningmeester
(Commissie Didactiek en
activiteiten)
Ertskade 133,
1019 ED Amsterdam.
Tel. 020 - 4185 510
piketknook@planet.nl

Marjan de Groot-Reuvekamp

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

Wim Duyff

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

Wendy Hinke-Michels

(Commissie VAVO, Commissie
Havo/Vwo)
Anninksweg 72,
7557 AH Hengelo
Tel. 074 - 242 9686.
mwhinke@hotmail.com

Maas van Egdom

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

Berichten voor het VGN

Bestuur kunt u mailen of
opsturen aan de secretaris,
Jan-Maarten de Wit

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

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

Contributies 2006:

- Salaris t/m LB6 € 50
 - Salaris vanaf LB7 € 60
 - Docent met drie of meer vakken € 35
 - Baan van minder dan 0,6 fte € 40
 - Kennismakingslid € 25 (alleen voor studenten)
 - Buitengewone leden, € 45 pensioen, VUT
 - Partnerlidmaatschap € 70
- Abonnement:**
- Binnenland € 61
 - Buitenland, Europa € 65
 - Buitenland, overig € 75
 - Losse nummers € 8 incl. verzendkosten

Leden- en abonnementen-administratie:

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

Van de redactie

Tachtig procent van de jongeren vindt dat je 'iets' aan het schoolvak geschiedenis hebt. Aldus Dorine Vijfinkel die Rotterdamse scholieren peilde. Bijna allen hebben ze wel een band met het verleden en hun interesse is behoorlijk. Dat geeft moed. Maar het is de vraag of het reservoir aan historische interesse nog wel zal worden aangeboord, naarmate de nieuwe methodes van het leergebied 'mens & maatschappij' ingang vinden. Daarin zijn het weer de gewraakte invuloefeningen waarmee de leerling zelfstandig aan de slag mag. Arie Wilschut luidt de noodklok. Bevlogen leraren moeten juist de romantiek in hun lessen toelaten. Dat gaat best. Zelfs bij een zakelijk onderwerp als de Industriële Revolutie. Helaas is het kennisniveau van leraren de laatste jaren sterk gedaald (Onderwijsbond CNV, 23 juni j.l.). Academisch geschoolde collega's worden schaars, met 'rampzalige gevolgen' voor het kennisniveau.

De kans bestaat dat ook op de aanstaande nascholingsdagen over het examenonderwerp Nederlands-Indië harde noten gekraakt worden. Is de stofomschrijving te europa-centrisch, te weinig gender-specifiek? Dit *Kleio*-nummer geeft alvast twee voorzetjes.

Kleio nam onlangs afscheid van redacteurs Huub Oattes en Hans Moors, samen goed voor zestien jaar inzet en expertise. Huub met zijn hart voor Euroclio, Hans met zijn scherpe wetenschappelijk-kritische blik. We zijn ze dankbaar en we zullen ze node missen.

Jan van Oudheusden

Op het omslag: Michiel de Ruyter komt aan bij het Scheepvaartmuseum, zie achter in dit nummer. Foto: Kees Bogaerts.

Redactie

Jan van Oudheusden,

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

Oscar Lanssen,

medewerker en correspondent VS,
History Department UNC.

Hans Pols,

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

Joke Noordstrand,

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

Ger van der Drift,

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

Erik Joosse

Hooglandse Kerkgracht 30,
2312 HV Leiden.
Tel. 071 - 512 8131.
ejoosse@yahoo.com

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.



Geschiedenis en identiteit in de multiculturele samenleving

2 Het schijnbare houvast van een nationale historische canon

KEES RIBBENS

5 Geschiedenis en geschiedenisonderwijs opvattingen van Rotterdamse jongeren

DORINE VIJFWINKEL

Meer romantiek in het geschiedenisonderwijs

12 Geschiedenis gaat over mensen

ARIE WILSCHUT



De koloniale relatie tussen Nederland en Indië zonder vrouwen, kleur en klasse

26 Batig Slot?

MIEKE DE VOS

30 Het nieuwe examenonderwerp 2007 en wat eigenlijk de bedoeling was

TOM VAN DER GEUGTEN

En verder

- 9 Het Grote Geschiedenisspel
- 22 Euroclio op Malta
- 34 Het examen van 2006 vwo en havo
- 39 Museumnieuws: Celtic Mist
- 42 Heimwee naar Heiligerlee
- 44 Boeken
- 49 Kleiokrant



Kan 'het verhaal Nederland', zoals minister Maria van der Hoeven het noemde, het tovermiddel zijn dat onze maatschappij zal gaan samenbinden? Op het moment dat een commissie onder leiding van KNAW-voorzitter Frits van Oostrom bezig is zo'n verhaal op te stellen is Kees Ribbens betrokken bij het onderzoeksproject Paradoxes of (de-)canonization van NWO, dat loopt aan de FHKW van de Erasmus Universiteit. Ook daar bestudeert men de rol en inhoud van een canon, maar dan anders.

KEES RIBBENS

Het schijnbare houvast van een nationale historische canon

De zoektocht naar de inhoud en rol van een historische canon houdt Nederland al enige tijd bezig. Een belangrijk motief voor degenen die deze speurtocht in gang hebben gezet en aanmoedigen, is onzekerheid. Een onzekerheid die voortkomt uit de onwennige omgang met diverse veranderingen. Het gaat veelal om grootschalige processen die voor nagenoeg iedereen merkbaar zijn maar waarvan velen de indruk hebben dat ze er nauwelijks grip op hebben. De ontwikkeling van Nederland als multiculturele samenleving, de verdergaande integratie in Europa en de voortschrijdende globalisering zijn de meest in het oog springende fenomenen.

In niet geringe mate worden deze ontwikkelingen in de beeldvorming gereduceerd tot enkele ingrijpende momenten, zoals de terroristische aanslagen in New York en Washington, Madrid en Londen sinds 2001, en in eigen land de moorden op de stormachtig opgekomen Pim Fortuyn en op Theo van Gogh. Daarnaast zijn er minder op de voorgrond tredende fenomenen, zoals individualisering, deconfessionalisering en de teloorgang van de *grand narratives*, grote betekenisgevende verhalen van politieke en levensbeschouwelijke aard. Deze fenomenen hebben al geruime tijd hun beslag gekregen maar die verwor-

venheden stellen sommigen bij nader inzien niet tevreden.

Collectieve identiteit als canoniek medicijn

Het gevolg van dit alles is een gevoel van vervreemding. Nederland zit niet lekker in zijn vel, zou je kunnen zeggen, en van tijd tot tijd is er zelfs sprake van enige koorts. En als dat, om maar even in het medisch jargon te blijven, de diagnose is, welk medicijn dient er dan voorgeschreven te worden?

Van verschillende kanten is de afgelopen jaren de suggestie gedaan om een vertrouwd medicijn te gebruiken: het benadrukken van de collectieve identiteit. Dit medicijn, deels voortgekomen uit de academische en politieke laboratoria van de negentiende-eeuwse geschiedwetenschap, heeft immers al eerder zijn kracht aangetoond. Deze collectieve identiteit, die sinds de genoemde eeuw allereerst op nationaal niveau werd ingevuld, zou trots en cohesie bevorderen en daarmee houvast en zekerheid bieden. Het collectieve zelfvertrouwen dat daarvan het resultaat dient te zijn zou de patient er weer bovenop moeten helpen. Het lijkt er sterk op dat de hedendaagse roep om een canon simpelweg een pleidooi vormt voor een herbevestiging van de Nederlandse identiteit, die vervolgens

via het onderwijs aan elke jongere in Nederland dient te worden overgedragen.

Gezien de hooggespannen verwachtingen krijgt het onderwijs daarmee een forse taak opgedragen, namelijk niets minder dan het herstel van de maatschappelijke cohesie. Dat is geen eenvoudige opgave in een samenleving die veel diversiteit kent.

Multicultureel Nederland

Nederland wordt ontegenzeggelijk kleurrijker en multicultureler. Het besef daarvan dringt de laatste jaren steeds sterker door. Allochtonen vormen bijna twintig procent van de hedendaagse Nederlandse bevolking. In het maatschappelijk debat ligt de nadruk veelal op niet-westerse allochtonen – niet in de laatste plaats op nieuwkomers uit islamitische landen – waardoor gemakkelijk over het hoofd wordt gezien dat er daarnaast ook meer dan een miljoen westerse allochtonen in Nederland leven. Bovendien wordt de diversiteit van de herkomstlanden nogal eens uit het zicht verloren: het geheel aan 'overige' niet-westerse allochtonen (buiten de bekendste nieuwkomers uit Turkije, Suriname, Marokko en de Antillen) is groter dan elk van deze vier afzonderlijke groepen. Overigens is de hedendaagse aandacht



voor deze groepen niet verbazingwekkend, gezien hun getalsmatige vertien-voudiging sinds 1972.

De verwachting is momenteel dat in 2050 het aandeel van de autochtone bevolking (dat dan overigens wel reeds derde en latere generaties 'allochtonen' omvat) naar zeventig procent zal slinken. De groei van de allochtone bevolking zet dus verder door, mede omdat vooral de niet-westerse allochtonen een relatief jonge bevolkingsgroep zijn. Meer dan eenderde is nu jonger dan twintig jaar en is dus vrij sterk vertegenwoordigd in het voortgezet onderwijs. Jongeren zijn het aangewezen 'publiek' voor de canon, zij zijn de primaire ontvangers van de beoogde canon der cohesie.

En gezien het overwegend geschiedkundige karakter van de canon (of we nu spreken van een algemeen culturele of een specifiek historische canon) komt die taak voor een belangrijk deel bij het geschiedenisonderwijs. Hier zitten de leerlingen, allochtoon en autochtoon, die in het verplichte gezamenlijke deel en als keuzevak in de hogere klassen, het vak geschiedenis volgen. En het is de hooivork van de daar werkzame docenten die verzwaard wordt met deze nobele taak.

Het zal docenten niet ontgaan dat de recente herwaardering van de zo functioneel geachte geschiedenis op gespannen voet staat met de teruggedrongen rol van dit vak in het curriculum. De positie als keuzevak, het beperkte aantal lesuren en de druk om het vak op te laten gaan in grotere leergebieden zijn duidelijke voorbeelden daarvan. Het weerhoudt spraakmakende politici, publicisten en anderen er geenszins van om impliciet en expliciet hoge verwachtingen te koesteren van de rol van historische kennis. Vervreemding en onwennigheid moeten worden bestreden met eensgezindheid. Allochtonen moeten integreren in een samenleving die een duidelijk houvast verschaft, ook aan autochtonen. En dat houvast wordt, ten behoeve van beide groepen, geprojecteerd op de nationale identiteit.

Onbegrijpelijk is die reactie niet, op de aantrekkingskracht van het patriotisme is immers wel vaker een beroep gedaan. Maar of het verstandig en wenselijk is?

Identiteit

Natuurlijk kan een identiteit houvast geven. Een identiteit maakt een mens duidelijk wie hij of zij is, wat de continuïteit is in het eigen bestaan of wat althans – achteraf reconstruerend –

Liever niet zo'n canon!

als continuïteit wordt aangemerkt. Daarmee is identiteit per definitie een historisch begrip. Maar evenzeer als geschiedenis een dynamisch fenomeen is, is ook identiteit een veranderlijk iets. Het begrip verdient daarom een genuanceerde behandeling.

Dat geldt a fortiori wanneer identiteit wordt opgevat als collectieve identiteit. Niet alleen is ook deze identiteit dynamisch, en daardoor minder eenduidig en grijpbaar dan soms wenselijk wordt geacht, maar bovendien is het kader van deze identiteit niet vanzelfsprekend. Waar de persoonlijke identiteit als draager de biologisch begrensde eenheid van de individuele mens kent, bestaat er bij collectieve identiteit niet één kader dat alle andere sociale kaders als vanzelfsprekend overheerst. Want een Nederlandse scholier kan zowel een Rotterdamse sportliefhebber zijn als een Kaapverdische katholiek. Welke identiteit wanneer het 'zwaarste' telt, staat niet bij voorbaat vast.

Dat is een constatering die vandaag de dag weinig verbazing zal oproepen. Maar daarom is het des te curieuzer dat in deze geïndividualiseerde multiculturele samenleving 'het verhaal Nederland', om met Onderwijsminister Maria van der Hoeven te spreken, als een soort samenbindend tovermiddel uit de kast wordt gehaald. Weliswaar wordt niet steeds even helder en expliciet onder woorden gebracht wat nu precies de bedoeling is van een dergelijke canon, maar er is niettemin een zekere verwachting gecreëerd. Namelijk dat als er maar een min of meer uniforme historische canon wordt vastgesteld en overgedragen, de onderlinge eigentijdse verschillen zullen verdwijnen die onze samenleving blijkbaar het zicht ontnemen op wat ons in trots dient te verenigen.

Sociale cohesie – mits gedoseerd in een redelijke mate – is een groot goed, een samenleving kan immers niet zonder een gedeelde basis van onderling begrip en respect voor elkaar. Oprechte interesse in de ander en kennis van wat ons bindt *en* onderscheidt is een wezenlijk bestanddeel voor een democratische

gemeenschap waarin in onderling overleg totstandgekomen spelregels en afspraken de vrijheid en gelijkwaardigheid garanderen (en de ruimte voor hiermee strijdige activiteiten terecht begrenzen). Maar in een democratie gelden die elementen niet alleen voor de meerderheid van gevestigde partijen, maar ook voor relatieve nieuwkomers in de Nederlandse samenleving. Het nastreven van de grondwettelijk vastgelegde gelijkwaardigheid vereist wederzijdse belangstelling – en het is zeer de vraag of dat bevorderd wordt door het voorschrijven van een dominante canon, zeker als de inhoud van die canon voor veel autochtonen bijna even vreemd (dat wil zeggen: weinig vertrouwd) is als voor tal van allochtonen.

Jongeren en geschiedenis

En daarmee belanden we van een principieel uitgangspunt – de gelijkwaardigheid van burgers en hun uiteenlopende individuele en collectieve herinneringen – bij een meer praktisch uitgangspunt. Dat praktische punt schuilt met name in de omgang met geschiedenis door burgers en vooral ook door de burgers-in-wording die de scholen bevolken.

De vraag hoe hun omgang met geschiedenis er eigenlijk uit ziet, die ook geformuleerd kan worden als: wat betekent geschiedenis eigenlijk voor hen, is bijzonder relevant nu de verwachtingen over de sociale betekenis van (de Nederlandse) geschiedenis zo hoog zijn. Kan het schoolvak geschiedenis – dat vermoedelijk voor velen het meest systematische aanbod aan historische kennis biedt, maar geenszins een monopolie heeft als aanbieder van verhalen over het verleden – de maatschappelijke verwachtingen überhaupt wel waarmaken? Hoe zien leerlingen zelf de rol van geschiedenis en geschiedenisonderwijs voor hun leven? En hoe belangrijk is bij dit alles het nationale kader, zowel voor de eigentijdse identiteitsbeleving als voor de interesse voor en omgang met het verleden?

In het kader van het onderzoeksproject *Paradoxes of (de-)canonization* dat met steun van NWO plaatsvindt aan de faculteit der Historische en Kunstwetenschappen van de Erasmusuniversiteit Rotterdam, staan de rol en inhoud van

de historische canon centraal. In dit project, dat ik samen met Maria Grever en Siep Stuurman uitvoer, koppelen we de bestudering van de veelal nationaal gedefinieerde canon nadrukkelijk aan het beoogde 'publiek'.

Dit publiek wordt niet opgevat als een eenduidige verzameling willoze ontvangers, maar als een geheel van groepen en individuen met uiteenlopende posities. Onder die posities kan onder meer de sociale en culturele achtergrond, sekse, leeftijd en opleidingsniveau worden verstaan, factoren die van belang zijn voor de wijze waarop mensen zichzelf en anderen zien en definiëren en ook voor de wijze waarop geschiedenis voor hen vorm en inhoud krijgt.

Indien geschiedenis in enigerlei vorm – canoniek of anderszins – een rol wil spelen, dient de aandacht niet alleen uit te gaan naar de inhoud van het historische verhaal maar ook naar degenen voor wie een dergelijk verhaal een zekere betekenis heeft of krijgt. De bijdrage van Dorine Vijfinkel in dit nummer illustreert dat de rol van geschiedenis en de kaders waarin geschiedenis betekenis en invulling krijgt niet steeds vanzelfsprekend zijn voor iedereen. Veronderstellingen over geschiedenis die wij als volwassenen en docenten huldigen, blijken niet automatisch op te gaan bij jongeren. Bovendien bestaan ook onder jongeren uiteenlopende ideeën, die duidelijker worden naarmate we inzoomen op de verschillende groepen die deel uitmaken van de multiculturele samenleving.

Identiteit en integratie

Aansluitend bij het genoemde nwo-project verrichten Maria Grever en ik momenteel nader onderzoek in opdracht van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid naar geschiedenis en identiteit in het kader van een WRR-project 'Identiteit en integratie'. Hierin plaatsen we de nationale identiteit in een context van andere identificatiemogelijkheden.

We onderzoeken daarbij hoe de omgang met het verleden (en vooral de betekenis die wordt gehecht aan verschillende kaders en inhouden van historische kennis) zich verhoudt tot de identiteit(sbeleving) van jongeren. Dit zal ons meer leren over de betekenis van geschiedenis voor jongeren en over hun identiteit.

Bovendien zal het iets vertellen over welke geschiedenis als 'eigen' wordt beschouwd door diverse respondenten.

Omdat de multiculturele samenleving geen geïsoleerd verschijnsel is dat zich uitsluitend in Nederland voordoet, richt het WRR-onderzoek zich tevens op Engeland en Frankrijk. Met behulp van een uitgebreide vragenlijst zijn de opvattingen van ruim 700 jongeren in deze drie landen in kaart gebracht. Analyse van deze gegevens, aangevuld met groeps gesprekken, zal het inzicht vergroten in de samenhang tussen identiteit en geschiedenis en tevens in de mate waarin het nationale kader hierin dominant is. Hierbij wordt, mede op basis van de wijze waarop jongeren hun eigen identiteit definiëren, een zorgvuldig onderscheid gemaakt tussen verschillende etnische groepen jongeren met hun uiteenlopende cultuur, (deels koloniale) geschiedenis en religie. Niet alleen kan daarbij aandacht worden besteed aan mogelijke verschillen tussen eerste en tweede generatie nieuwkomers, maar ook naar sekse en opleidingsniveau.

Wat geschiedenis betekent voor deze jonge Nederlanders, Engelsen en Fransen, en hoe het onderwijs hier vervolgens bij kan aansluiten, is nog geen uitgemaakte zaak. De reflex om, als reactie op de onrustbarende geachte veranderingen in de westerse samenlevingen, te grijpen naar een nationale canon verdient het om gevolgd te worden door bezinning. Daarin is het nodig om de vraag te stellen wat precies de bedoeling is van een canon; of een dominante canon in een nationaal kader wel voldoet aan de diverse en multiculturele omgang met geschiedenis; en hoe geschiedenis zich verhoudt tot identiteit. Een geschiedenis die eenvoudigweg wordt voorgeschreven zonder rekening te houden met de opstelling en achtergrond van degenen die ermee vertrouwd dienen te raken is geen stimulans voor een levendige historische cultuur. Dat leidt hooguit tot verdere vervreemding en verstening van het verleden.

Dr. Kees Ribbens is historicus en als postdoc-onderzoeker verbonden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Dorine Vijfwinkel is februari j.l. afgestudeerd aan de masteropleiding Maatschappij-geschiedenis van de Erasmus Universiteit. Voor haar masterthesis onderzocht zij de manier waarop jongeren vandaag de dag omgaan met en aankijken tegen geschiedenis (onderwijs) en welke rol het verleden in hun leven speelt. Het onderzoek sluit aan bij het NWO project Paradoxes of (de-)canionization.

DORINE VIJFWINKEL

Opvattingen van Rotterdamse jongeren

Over geschiedenis en geschiedenisonderwijs

Er is in Nederland veel discussie over de 'zinnelijkheid, leerbaarheid en haalbaarheid' van geschiedenisonderwijs. De grote hoeveelheid taken die door de samenleving aan het geschiedenisonderwijs worden toebedeeld maakt het debat niet bepaald gemakkelijk. Zo zou het geschiedenisonderwijs de leerlingen een vorm van bestaansverheldering moeten bieden, het zou moeten zorgen voor meer sociale cohesie, het zou moeten zorgen voor 'historisch besef' en het zou de leerlingen moeten vormen tot burgers die op een volwaardige en verantwoordelijke manier participeren in het democratisch proces. Over de wenselijkheid en prioritering van deze doelen bestaat nauwelijks overeenstemming, en het is dus niet verwonderlijk dat dit ook geldt voor de manier waarop ze gerealiseerd zouden moeten worden.

Bij al deze doelen is er sprake van een bestaande situatie (leerlingen met een bepaalde houding ten opzichte van geschiedenis), een interventie (geschiedenisonderwijs) en een gewenste situatie (leerlingen met een gewijzigde houding ten opzichte van geschiedenis).

Om te weten wat de beste interventie is, moet eerst gekeken worden wat de bestaande situatie is (waar staan we nu?). Vervolgens wordt bepaald wat de gewenste situatie is (waar willen we naar toe?).

Er spelen drie dimensies een rol: de dimensie van de onderwijsontwerpers, de dimensie van de onderwijsuitvoerders, en de dimensie van de onderwijsconsumenten.

De discussie die ontstaan is over wat geschiedenis zou kunnen en moeten zijn, is zeer waardevol. Toch dreigt één dimensie buiten beschouwing te blijven, namelijk die van de onderwijsconsumenten oftewel de leerlingen.

Het is om twee redenen buitengewoon belangrijk dat leerlingen bij het omvattende proces van onderwijsvormgeving betrokken worden.

Allereerst is het bijna onmogelijk om op een verantwoorde manier te bepalen hoe de gewenste doelen met betrekking tot geschiedenis(onderwijs) bereikt moeten worden, als niet bekend is hoe leerlingen tegen geschiedenis(onderwijs) aankijken en hiermee omgaan.

De tweede reden is dat leerlingen, behal-

ve doelgroep van het geschiedenisonderwijs, ook de vormgevers van en participanten in de historische cultuur van morgen zijn.

Daarbij komt dat door de veranderende samenleving ook de behoefte van leerlingen aan bepaalde kennis en vaardigheden zal afnemen, en aan andere zal toenemen. Ook de ideeën en behoeftes van de leerlingen met betrekking tot de gewenste situatie (waar willen zij naartoe?) zullen dus in kaart gebracht moeten worden als we willen komen tot een vorm van geschiedenisonderwijs die daadwerkelijk iets voor jongeren kan betekenen.

Het onderzoek

Ik heb gekozen voor een kwantitatief onderzoek door middel van een vragenlijst met merendeels gesloten vragen. Deze vragenlijst is door docenten van negen middelbare scholen in Rotterdam aan hun leerlingen voorgelegd. Alle leerlingen in het onderzoek hebben geschiedenis als eindexamenvak gekozen en zitten in 4 vmbo, 5 havo of 6 vwo. Uiteindelijk zijn vragenlijsten van 257 leerlingen van Nederlandse, 'half Nederlandse' (leerlingen met één Nederlandse

en één niet-Nederlandse ouder), Turkse, Marokkaanse, Surinaamse/Antilliaanse en overige herkomst geanalyseerd. Kees Ribbens heeft als thesisbegeleider en medeopsteller van de gebruikte vragenlijst een belangrijke rol gespeeld bij het onderzoek.

In de masterthesis neemt de vergelijking van de bovengenoemde herkomstgroepen een belangrijke plaats in. De ruimte in dit artikel is echter te beperkt om recht te doen aan de grote variatie binnen en tussen de herkomstgroepen. Daarom heb ik ervoor gekozen om hier de algemene bevindingen te bespreken.

'De militaire geschiedenis van morgen ontstaat vandaag'



Het meest favoriete onderwerp: oorlog!

Daarnaast behandel ik kort de verschillen tussen de onderwijsniveaus. Voor een meer gedetailleerde analyse van de onderzoeksgegevens en voor een overzicht van alle onderzochte herkomstgroepen verwijs ik u graag naar <http://home.tiscali.nl/dvijfwinkel/index.html>. Hier kunt u de volledige masterthesis in afzonderlijke hoofdstukken raadplegen.

Functies van geschiedenis

Onder volwassenen lijkt de vooronderstelling dominant te zijn dat jongeren geschiedenis nauwelijks interessant vinden. Daarom eerst aandacht voor wat jongeren eigenlijk van geschiedenis vinden.

De stelling dat je niets aan geschiedenis hebt omdat het alleen over vroeger gaat, wordt door ruim 80 procent van de ondervraagde leerlingen niet onderschreven. Hoewel dat een redelijk positieve uitkomst is, is de algemene interesse in geschiedenis niet bijzonder groot. De toekomst blijkt de meeste leerlingen meer te boeien dan het verleden. De helft van de leerlingen geeft aan dat ze andere dingen veel interessanter vinden dan geschiedenis.

De functie van geschiedenis die het grootste aandeel voorstanders heeft, is de functie van les voor de toekomst. Maar liefst 90 procent van de leerlingen vindt dat mensen iets moeten leren van wat in het verleden verkeerd is gegaan. Maar ook de begripsbevorderende (bestaansverhelderende) functie van geschiedenis wordt door veel leerlingen onderschreven.

De identiteitsvormende functie is vooral voor Turkse, Surinaamse/Antilliaanse, 'half Nederlandse' en overige niet-Nederlandse leerlingen belangrijk.

Aan de leerlingen werd ook gevraagd welke soorten geschiedenis voor hen belangrijk zijn. Er werden acht soorten genoemd: onder andere geschiedenis van mijn familie, van mijn woonplaats, van Nederland, en van het land waar mijn ouders/voorouders vandaan komen.

Als we de antwoorden van alle leerlingen samen nemen, komt 'geschiedenis van mijn familie' als meest belangrijk naar voren. Bijna de helft van de leerlingen kent aan deze soort geschiedenis de eerste plaats toe, en bijna niemand geeft aan het helemaal niet belangrijk te vinden. 'Geschiedenis van mijn woonplaats' is gemiddeld gezien het minst belangrijk; de helft van alle leerlingen geeft er niets om.

Er zijn echter redelijk grote verschillen tussen de herkomstgroepen. Zo is voor Turkse en Marokkaanse leerlingen de geschiedenis van de godsdienst het meest belangrijk, en is de geschiedenis van Nederland voor Nederlandse leerlingen veel belangrijker dan voor leerlingen van niet-Nederlandse herkomstgroepen.

Naast persoonlijke functies van geschiedenis zijn er ook maatschappelijke functies te onderscheiden, bijvoorbeeld

geschiedenis met betrekking tot de eigen cultuur en andere culturen.

Met de stelling dat het goed is om iets te weten over de geschiedenis van andere culturen in Nederland is driekwart van de leerlingen het eens. De Marokkaanse leerlingen hebben hier van alle groepen het hoogste percentage voorstanders en de Nederlandse leerlingen het laagste.

Het onthouden van je eigen geschiedenis temidden van andere mensen is voor alle niet-Nederlandse herkomstgroepen redelijk belangrijk. Vooral de Turkse, Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse leerlingen vinden het echter ook belangrijk dat iedereen de geschiedenis kent van het land waar hij/zij woont. Van de Nederlandse leerlingen is slechts een kleine meerderheid het met deze stelling eens.

Het omgekeerde zien we bij de stelling dat het kennen van de Nederlandse geschiedenis noodzakelijk is voor een goede integratie.

Het lijkt er dus op dat de niet-Nederlandse herkomstgroepen in meerderheid niets tegen het kennen van de Nederlandse geschiedenis hebben, maar wél als het vak gepusht wordt als middel voor een goede integratie.

Historische onderwerpen en thema's

Gevraagd naar de meest favoriete en meest saaie onderwerpen, wordt er een bonte verzameling historische personen, gebeurtenissen, landen en processen genoemd. Door de leerlingen zijn bij elkaar zo'n 65 onderwerpen als meest boeiend aangevoerd en zo'n 35 als meest saai.

De drie meest boeiende onderwerpen zijn achtereenvolgens de Tweede Wereldoorlog, de Oudheid en de Koude Oorlog. De drie meest genoemde saaie onderwerpen zijn achtereenvolgens Lanca-shire (examenonderwerp havo/vwo in 2004 en 2005), politiek en staatsinrichting, en Nederland.

Gevraagd naar de meest interessante periode uit de geschiedenis, kiezen de leerlingen voor achtereenvolgens de periode van de twee wereldoorlogen, de Oudheid, en de periode van 1945 tot nu. De periode van 1500 tot 1800 en de negentiende eeuw komen er zeer bekaaid af.

De gemiddelde scores van de tien historische informatiebronnen

Boeiende bronnen	Cijfer	Betrouwbare bronnen	Cijfer
Verhalen van oudere mensen	6,8	Plaatsen waar je het verleden kunt 'bekijken'	7,2
Historische tv-documentaires	6,7	Historische tv-documentaires	7,0
Historische speelfilms	6,6	Schoolboeken	6,8
Verhalen van de geschiedenisleraar	6,5	Herdenkingen en herdenkingsplaatsen	6,7
Plaatsen waar je het verleden kunt 'bekijken'	5,9	Verhalen van de geschiedenisleraar	6,5
Herdenkingen en herdenkingsplaatsen	5,0	Verhalen van oudere mensen	6,2
Websites over geschiedenis	4,5	Websites over geschiedenis	4,7
Leesboeken en stripboeken over geschiedenis	4,5	Historische speelfilms	4,0
Schoolboeken	4,4	Leesboeken en stripboeken over geschiedenis	3,5
Historische (bord)spellen en computergames	4,2	Historische (bord)spellen en computergames	2,5

Opvallend zijn de uitkomsten wanneer de leerlingen wordt gevraagd om van tien historische thema's aan te geven of ze er graag les over zouden willen krijgen, en of ze vinden dat ze voldoende aan bod komen in de les. De thema's zijn losjes gebaseerd op een vraag uit een eerder onderzoek, en zo geformuleerd dat ze algemeen blijven en de variatie aan historische onderwerpen in de lessen redelijk omvatten.

Alleen het thema *oorlog en verovering* is voor een meerderheid van de leerlingen welkom in de les; over alle andere thema's is een meerderheid negatief. Het thema *Nederlandse kunst en cultuur* krijgt de laagste waardering, maar ook *koningen, presidenten en andere leiders*, *het dagelijks leven van mensen*, *emancipatie van vrouwen* en *migratie en migranten* zijn bepaald niet populair. Over de thema's *godsdienst en geloof* en *slavenhandel en slavernij* zijn de meningen verdeeld. Opmerkelijk is echter dat de leerlingen nooit in meerderheid vinden dat een thema te vaak in de les aan bod komt. Het thema dat nog het dichtst hierbij in de buurt komt, is nota bene het meest populaire thema *oorlog en verovering*.

Voor het thema *dagelijks leven van mensen* komt volgens de leerlingen te weinig aan bod, maar dit geldt in mindere mate ook voor *Nederlandse kunst en cultuur* en *slavenhandel en slavernij*. Het lijkt er dus op dat een regelmatige behandeling in de les een positieve invloed heeft op de waardering van een thema, al is een dergelijk causaal verband op basis van deze gegevens niet met zekerheid te leggen.

Historische informatiebronnen

Een belangrijk onderdeel van het vak zijn de bronnen. Wat is het oordeel van de leerlingen over diverse historische informatiebronnen? Om hier een antwoord op te krijgen, is de leerling gevraagd om aan te geven hoe boeiend en hoe betrouwbaar ze tien historische informatiebronnen vinden. Het is de bedoeling dat de leerlingen elke bron een cijfer geven tussen 1 en 10, waarbij ieder cijfer maar één keer gebruikt mag worden. Dit wordt één keer gedaan voor de vraag hoe boeiend een bron is, en één keer voor de vraag hoe betrouwbaar een bron is. Om de uitkomsten overzichtelijk te presenteren, zijn de van elke bron de gemiddelde scores op beide onderdelen in een tabel gezet.

Niet verrassend, maar wel veelzeggend, is de lage score van schoolboeken als boeiende bron. Wél verrassend is dat historische (bord)spellen en computergames zelfs nog lager – op de laatste plaats – geëindigd zijn. Mogelijk zien de leerlingen historisch getinte computergames zoals WO II schietspellen niet als historische bronnen, maar puur als vermaak. Ook de websites over geschiedenis komen er in beide eindlijstjes niet zo goed vanaf, terwijl er in het hedendaagse onderwijs regelmatig gebruik gemaakt wordt van het internet om informatie op te zoeken en opdrachten te maken.

Het is dus enigszins de vraag in hoeverre het werken met websites de leerlingen motiveert.

Wat bij de onderlinge verhoudingen tussen de bronnen vooral opvalt, is dat de hoogst genoteerden allemaal bronnen zijn waarbij het verhaal naar de leer-

lingen toe komt; het tot zich nemen van deze bronnen vergt over het algemeen weinig inspanning. Daarnaast is het opmerkelijk dat historische tv-documentaires als betrouwbare bron vrij hoog eindigen, terwijl historische speelfilms als betrouwbare bron met drie volle punten verschil bijna onderaan staan. Bovendien zijn de tv-documentaires zelfs hoger geëindigd dan schoolboeken. Een zo verschillende waardering kan wijzen op te groot vertrouwen in documentaires bij de leerlingen.

Uit de analyse van de antwoorden bleek verder dat er bij alle bronnen in meer of mindere mate een positief verband is tussen de waardering als boeiende bron en de waardering als betrouwbare bron. Het gevonden verband is het sterkst bij verhalen van de geschiedenisleraar. Dat betekent dat leerlingen de neiging hebben om de betrouwbaarheid van een bron hoger (of lager) waarden naar mate ze de boeiendheid van een bron hoger (of lager) waarden.

Herdenken

De betrokkenheid van jongeren bij herdenkingsdagen, vooral 4 en 5 mei, is de laatste jaren een punt van aandacht geworden. Steeds minder jongeren zouden zich ermee bezig houden. Hoe staan de onderzochte jongeren tegenover herdenkingen? Wat herdenken ze, hoe, en waarom?

Iets meer dan de helft van de leerlingen zegt jaarlijks een historische gebeurtenis te herdenken. In bijna de helft van de gevallen is dit 4 en/of 5 mei en in ongeveer één derde van de gevallen is dit een historische gebeurtenis van religieuze aard of gebeurtenis uit het land van herkomst.



Rotterdamers in het Oude Noorden van de jaren dertig – niet interessant, al was het merendeel toen immigrant.

Wanneer we naar de herkomstgroepen afzonderlijk kijken, zien we dat van de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen slechts 39% herdenkt (het laagste percentage), en van de Turkse leerlingen maar liefst 63% (het hoogste percentage). Van de niet-Nederlandse herkomstgroepen herdenken de Marokkaanse leerlingen het vaakst 4 en/of 5 mei.

Bij de genoemde redenen voor het herdenken van 4 en/of 5 mei valt op dat de meeste betrekking hebben op de gebeurtenissen in het verleden zelf, en niet op de betekenis voor het heden of voor de toekomst. De moeite die door met name het comité 4 en 5 mei gedaan wordt om de herdenking en viering een meer hedendaags karakter te geven lijkt bij deze jongeren dus nog weinig effect te hebben.

Veel leerlingen geven aan dat ze samenkomen met familie, vrienden, land- en/of geloofsgenoten om een bepaalde historische gebeurtenis te herdenken. Het herdenken lijkt dus vooral een sociale aangelegenheid te zijn.

De genoemde manieren waarop een gebeurtenis herdacht wordt, variëren van een aantal minuten stilte tot tv kijken, een viering, erover nadenken of het verrichten van religieuze handelingen.

Verschillen tussen de onderwijsniveaus

In het onderzoek is naast het onderscheid naar herkomst ook aandacht besteed aan de verschillen tussen jongens en meisjes, en tussen onderwijsniveaus.

We zien dat de algemene interesse voor geschiedenis toeneemt naarmate het onderwijsniveau hoger wordt.

De verbondenheid met de voorouders en het belang van de eigen geschiedenis voor de identiteit is voor vwo-leerlingen het grootst, evenals de interesse voor de geschiedenis van andere culturen in Nederland. Ook geven vwo-leerlingen het vaakst aan een historische gebeurtenis te herdenken.

De hogere onderwijsniveaus staan positiever tegenover de thema's *niet-westerse samenlevingen* en *ontdekkingsreizen en kolonisatie*, en ze vinden vaker dan vmbo-leerlingen dat het thema *emancipatie van vrouwen* te weinig in de les behandeld wordt. Dit wil echter niet zeggen, dat de interesse in afzonderlijke thema's en onderwerpen bij vwo-leerlingen altijd groter is.

Alles wat met oorlog te maken heeft, mag zich juist bij de lagere onderwijsniveaus in een grotere populariteit verheugen. Ook mogen de meer concrete thema's als koningen, presidenten en andere leiders en dagelijks leven van mensen op meer positieve geluiden rekenen bij vmbo-leerlingen dan bij vwo-leerlingen.

Bij de waardering van de bronnen zien we dat de meer alledaagse bronnen zoals bordspellen en computergames, verhalen van oudere mensen en speelfilms hoger gewaardeerd worden naarmate het onderwijsniveau lager is. Schoolboeken worden door de hogere onderwijsniveaus juist hoger gewaardeerd.

Ten slotte zien we dat vmbo-leerlingen bij veel stellingen vaker dan havo- en vwo-leerlingen 'weet niet' invullen. Blijkbaar is het voor hen moeilijker om een standpunt in te nemen.

Tot slot

Bijna alle leerlingen in het onderzoek hebben een bepaalde band met het verleden, al is dit niet noodzakelijkerwijs de geschiedenis zoals die in het klaslokaal aan bod komt. Bovendien is de interesse in geschiedenis van de onderzochte leerlingen over het algemeen redelijk. Hun band met en interesse in geschiedenis kunnen echter wel een gebruiksaanwijzing gebruiken.

Hoewel dit onderzoek opgezet en uitgevoerd is met een concreet vraagstuk voor ogen, blijft het in de eerste plaats fundamenteel wetenschappelijk onderzoek, dat bovendien van verkennende aard is. Dat betekent dat het niet geschikt is om de bevindingen zonder voorbehoud over te planten naar de praktijk. En hoewel er bij dit soort onderzoeken zeker verbanden en patronen zijn te ontdekken, blijft iedere afzonderlijke klas waar een docent mee te maken heeft, toch vooral een verzameling van individuele leerlingen.

Mijn inziens is het voor docenten vooral belangrijk dat zij de historische interesse en de opvattingen over geschiedenis van hun leerlingen in kaart hebben. Docenten kunnen bijvoorbeeld een vragenlijst laten invullen door de klas, waaruit blijkt welke perspectieven, meningen en ideeën er bij de leerlingen bestaan. Met behulp van die informatie kan een 'historisch profiel' gemaakt worden dat is toegespitst op de eigen groep leerlingen.

Zo'n gebruiksaanwijzing is niet bedoeld om van de les een 'u vraagt, wij draaien' show te maken, maar om de interventie (de les) beter aan te laten sluiten op de aanwezige ideeën bij de leerlingen (de bestaande situatie). Op die manier kan verantwoord maatwerk geleverd worden om te komen tot de gewenste situatie (de leerdoelen).

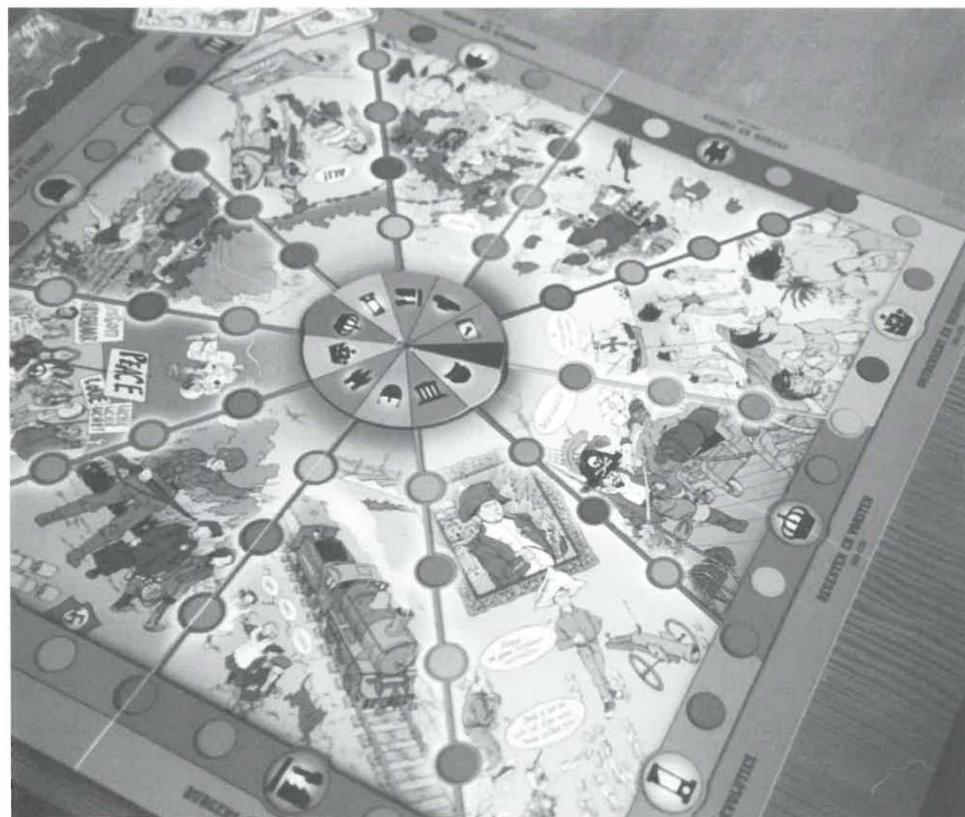
'Hé doos, dat je dat niet weet! Dat hebben we net gehad. Dat moet je toch weten!'

Kim had gelijk. Tien minuten ervoor was juist de vraag 'Een Romeinse legerplaats waarin soldaten woonden, heette een *casino/castellum/kansel ...?*' gesteld. Nu moest Irene, de klasgenote van Kim op wie de opmerking sloeg, toch wel het antwoord weten op 'Als de Romeinen een gebied hadden veroverd, dan bouwden ze daar vaak een ... Irene en haar secondant wisten het niet. Maar niet lang getreurd. Buurman Ronnie had de dobbelsteen al te pakken en moest zich buigen over een vraag uit het tijdvak Pruiken en Revoluties.

GER JAN ONRUST

Het Grote Geschiedenisspel

Voor 9 tot 99 jaar



Zo tegen het einde van het schooljaar, als de stof is afgerond wil ik nog wel eens het *grote geweldige geschiedenis gesprek* van stal halen. Ik verzin een groot aantal vragen over de stof van het afgelopen jaar (en eerdere jaren); vragen waar eenduidige antwoorden op zijn te geven. Ik stel deze hardop en als ze allemaal zijn gesteld, dan mag de buurman/ buurvrouw het werk nakijken. De winnaar mag op mijn kosten een ijsje bij de cateraar halen.

In de onderbouw altijd een succes, behalve bij de leerling met aversie voor het vak en die – mede daardoor – vrijwel niets weet.

Ik heb nu een alternatief: *Het Grote Geschiedenis spel*, een dubbelzijdig bordspel met 600 vragen verdeeld over 120

GER JAN ONRUST IS DOCENT
GESCHIEDENIS AAN HET
STRABRECHT COLLEGE IN GELDROP.



Havo 3B-leerlingen van het Strabrecht College speelden het Grote Geschiedenis spel met vier groepjes van twee.

kaartjes, op hun beurt weer verdeeld over de tien tijdvakken en een overzichtstijdvak; er kan op verschillende wijzen mee gespeeld worden.

Begin dit schooljaar kreeg mijn zoon, die in groep zes zit, in het pakket met leesboek- en tijdschriftaanbiedingen, ook een folder mee waarin uitgeverij Scala Leuk Leren *Het Grote Geschiedenis spel*, de *Korte Klapper Geschiedenis* en *Het Grote Geschiedenisboek* aanbood. Volgens de aankondiging was het spel geschikt 'voor alle kinderen in groep 6, 7 en 8'.

Dat bleek, in een tijdperk waarin geschiedenis verstopt zit in een of andere vorm van oriëntatie op de wereld om je heen, al spelende toch wat ambitieus. Karel V, Willem IV, Vasco da Gama en Roel van Duyn waren grootheden die, hoewel zijn vader historicus is, nog nooit bij hem voorbij waren gekomen. Ook bij iets oudere kinderen bleek al snel dat aan de vele gevraagde trivia nooit aandacht was besteed.

Met zicht op het einde van het schooljaar en niet wetend of de planning gehaald zal worden, waren negen vrijwilligers uit havo 3B maar al te graag bereid een uurtje van hun vrije tijd op te offeren aan het spelen van het spel. Dat ik de grote, opvallende doos al een keer had laten zien, waarop vanzelfsprekend de vraag was gesteld of we het spel klas-

sikaal gingen spelen, hielp mee: ze waren nieuwsgierig en enthousiast. En dat bleven ze. Ik liet het negental het spel met de dobbelsteen spelen (en niet dat met de tijdwijzer; een rond schijfje met daarop de tien tijdvakken) omdat ik hier de spelregels zo kon aanpassen dat ze in een paar minuten uitgelegd konden worden.

Ken je feiten!

Het spel wordt gespeeld op een fraai vierkant bord. Het is geen variant op Ganzenbord, dus het is niet de bedoeling om (hindernissen overwinnend) zo snel mogelijk het bord rond te gaan. Het is een kennisspel. Op het bord staan tientallen vakjes in elf verschillende kleuren. De kleuren corresponderen met de tijdvakken van De Rooy. Van ieder tijdvak zijn er een tiental vragenkaartjes; op ieder vragenkaartje staan aan één zijde vijf vragen en aan de andere kant de antwoorden, soms met een korte toelichting.

Om de zes vakjes op het bord staan iets grotere vakjes, met daarin de bekende tijdvaksymbolen. Zodra een leerling op dit vak staat, levert de vraag, bij goede beantwoording, een tijdvakfiche op. Deze fiche kan, na ontvangst, aangelegd worden aan een tijdbalk met daarin elf uitsparingen.

In de variant die ik liet spelen was het de bedoeling om zoveel mogelijk verschillende fiches te halen.

Bij het spel horen ook kaartjes met hierop 10, 50 of 100 dukaten en voor vier deelnemers een kans- of pestkaart (de *Waterlookaart*).

Ik gaf iedere koppel deze laatste twee kaarten, waarbij de kanskaart ingezet kon worden om het dubbele aantal dukaten te kunnen krijgen (mits de vraag goed werd beantwoord) en de pestkaart een aantal dukaten opleverde als men dacht dat een ander koppel het antwoord juist niet zou weten. Beide kaarten kunnen ook anders (of niet) worden gebruikt.

De dukaten waren er slechts om op het einde te kunnen bepalen wie bij een gelijk aantal fiches de winnaar was. Ondanks deze ondergeschikte rol in het spel, werden iedere tien dukaten met enthousiasme begroet.

Het spel heeft slechts vier pionnen en vier kans- en pestkaarten. Uitbreiding met meer pionnen lijkt mij goed mogelijk, hoewel men dan langer moet wachten op de volgende beurt. Bij uitbreiding van het aantal spelers vervallen de kans- en pestkaarten.

Het spel is zeer goed te spelen met twee-, of zelfs drietallen. Het is vanuit activerend oogpunt zelfs aan te bevelen. Door met zijn tweeën een antwoord te moeten geven, moet overlegd worden en worden (voor de docent) ook de denkprocessen blootgelegd. Door er ook wat tijddruk op te leggen (als het wat langer duurde, dan 'drie, twee, één' zeggen: fout) blijft de vaart erin.

Enkele soorten vragen keren zeer regelmatig terug: de invulvraag, soms ook in de vorm van het noemen van een jaartal (vrijwel altijd een onmogelijke opgave voor mijn havo 3 leerlingen), de 'waar of niet waar'-vraag (de makkelijkste), de 'kies het goede antwoord-vraag' (meestal ook goed te doen) en de 'geef het goede antwoord-vraag' (afhankelijk van het onderwerp, maar meestal juist beantwoord).

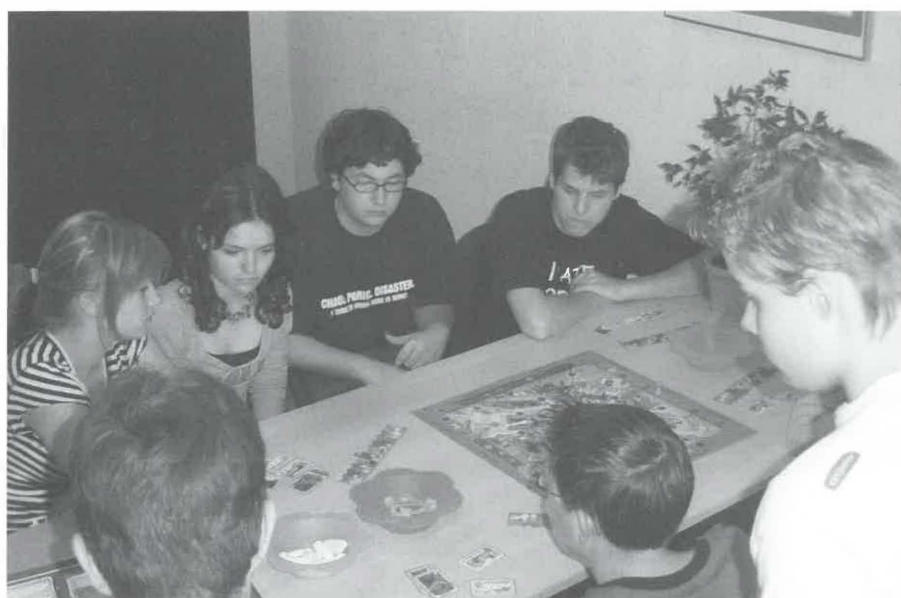
Bij de categorie 'terug in de tijd' wordt alleen gevraagd in welk tijdvak een bepaalde persoon, bepaalde gebeurtenis, een bepaald gebouw, een bepaald jaartal

(een onzin-vraag; de jaartallen van de periodes staan op de randen van het bord) etcetera, thuis hoort. Dat levert regelmatig aardige vragen op. Bijvoorbeeld vragen over zaken waarvan je weet dat leerlingen ze op jouw school zijn tegengekomen.

Veelal zijn het echter trivia en soms halve waarheden, weggevers, instinkers en hele en halve blunders. Mijn leerlingen hadden bijvoorbeeld geen moeite met het bepalen of Rusland en Oost-Europa (waarom niet Sovjet-Unie?) dan wel Amerika (Verenigde Staten?) en West-Europa het Warschaupact of de NAVO hadden opgericht. De antwoorden op de

Middeleeuwen zou ik niet durven zeggen (de spelmakers wel – veel; om land te veroveren).

Veel missers hadden voorkomen kunnen worden als het eigen *Grote Geschiedenis Boek* wat zorgvuldiger was gevolgd en zeker als een ervaren geschiedenisdocent had gecorrigeerd. Het blijft echter wel een leuk spel en als je er zelf bij bent, kun je nog altijd bepalen welk antwoord juist of minimaal acceptabel is.



De leerlingen vonden het een leuk en leesbaar spel.

vragen over het Bourgondische Rijk van Philips de Goede stonden wat minder op het netvlies.

Tips

Natuurlijk zijn de missers ergerlijk. Een kaartje met als thema 'farao's en piramides' met de vraag 'Hoe heette het graf van de farao?' is ook niet sterk, zeker als in het antwoord de rotsgraven niet worden genoemd. Willem van Oranje is alleen 'Vader des Vaderlands' en niet 'de Zwijger', het Amsterdamse oproer in 1748 was, volgens het antwoord van de patriotten (en niet de Doelisten), Johan de Witt vocht in een zeeoorlog tegen Engeland of Frankrijk (en dat terwijl in de vraag daarna Piet Hein of Michiel de Ruyter als opperbevelhebber van de zeevloot worden gesuggereerd) en of er nu veel of weinig werd gevochten gedurende de

Wil je het spelen zoals ik het heb gedaan, dan is dat moeilijk. Ik zou minimaal drie spellen nodig hebben gehad om alle leerlingen in de klas aan het spelen te krijgen. Met het kabaal dat daarbij ontstaat is het moeilijk om drie (liever vier) groepen te volgen.

Het is, zeker waar het spel maar één keer per jaar wordt gespeeld, raadzaam om overal een spelleider te hebben om de vragen te stellen, dukaten en fiches uit te delen en kans- en pestkaarten in te nemen. Met een spelleider in iedere groep ben je zelf in staat om overal als scheidsrechter in te springen.

Een lesuur is vrij kort. Toen ik na vijftig minuten suggereerde om ermee te stoppen, was daar niemand voor en het was dat de training en de schoolband even met vier mensen minder moesten doen, want anders was het einde niet gehaald.

Het Grote Geschiedenis spel. Een superleuk spel over spannende tijden. Uitgegeven door Scala leuker leren, Groningen 2005; prijs € 29,95.



Korte Klapper Geschiedenis.

Informatie per tijdvak over de belangrijke feiten voor de basisschool, met uitgebreide tijdlijn, € 7,95. Om uitgeklaapt op je tafeltje te zetten.

Wim Daniëls e.a., *Het Grote Geschiedenisboek, De hele geschiedenis als een spannend verhaal.*

Met enkele korte verhalen per tijdvak en achtergrondinformatie, 208 blz. inclusief uitgebreid register om personen en zaken op te zoeken, gebonden, prijs € 14,95.



Het was logisch dat Christiaan en Joost wonnen, immers Chris had al een heel jaar lang laten zien dat geschiedenis voor hem iets meer was dan één van de schoolvakken.

Kim schreef, namens de groep, het volgende commentaar:

'Wij vonden het een leuk en leerzaam spel, omdat je zo spelenderwijs toch wel dingen onthoudt en leert. Het is ook leuk om te spelen omdat het niet eentonig is, maar verschillende onderwerpen heeft. Het is een leuk gezelschapsspel'.

Geschiedenis wordt steeds vaker geleerd met behulp van leerboeken waarin zo kort mogelijke, zakelijke en feitelijke teksten staan, en met werkboeken waarin de inhoud van die leerteksten op meer of minder creatieve wijze moet worden verwerkt. In dit artikel wordt gepleit voor behoud, en waar nodig terugkeer van het verhaal over mensen van vlees en bloed. Daarbij wordt ingegaan op een recent verschenen boek van de Canadese onderwijskundige Kieran Egan: *An Imaginative Approach to Teaching*.

ARIE WILSCHUT

Geschiedenis gaat over mensen

Meer romantiek in het geschiedenisonderwijs

In veel geschiedenislessen in het voortgezet onderwijs is zelfstandig werken in eigen tempo de dagelijkse gang van zaken. In de praktijk betekent dat meestal: werken met tekstboek en werkboek. In het werkboek worden op de open lijntjes de gewenste woorden ingevuld of de juiste antwoorden aangekruist. Het 'nakijken' van de antwoorden gebeurt niet zelden met antwoordbladen. De docent speelt een overwegend begeleidende rol.

Met onderwijs georganiseerd in leergebieden – met meer 'zelfstandig werken' de leerlingen en minder in het vak geschoolde geschiedenisleraren – zal deze werkwijze vermoedelijk nog terrein winnen. Naarmate het vaker voorkomt

dat lessen gegeven worden door docenten die niet als geschiedenisleraar zijn opgeleid, zal de neiging toenemen om op de combinatie boek-werkboek terug te vallen.

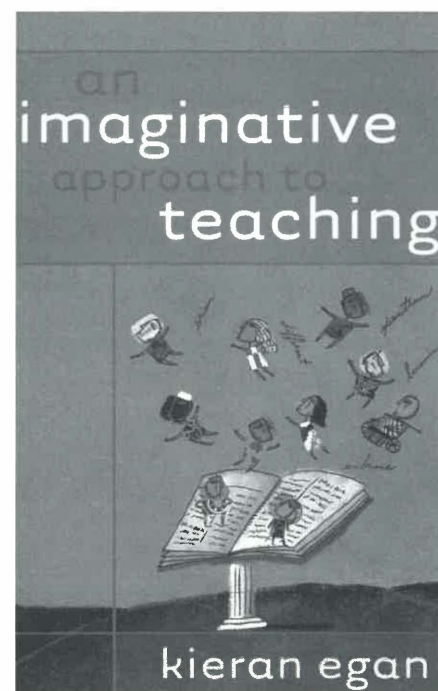
Het is de vraag of het belang van de leerlingen daarmee gediend is.

Geschiedenislessen waarin leerlingen op deze manier aan het werk zijn, hebben enige jaren geleden aanleiding gegeven tot forse kritiek van de Onderwijsinspectie. In 1999 schreef deze in haar vakrapport geschiedenis over de onderbouwjaren in het voortgezet onderwijs:

'Dat de leraar er in meer dan de helft van de lessen niet in slaagt de leerlingen te motiveren en hun interesse te wekken, is zorgelijk. Met name vraagt dit punt de aandacht, omdat het verloop van veel lessen bijdraagt aan het imago van een per definitie saai en doodsvak. Uit het bijwonen van de lessen weten wij dat de oorzaak vooral is dat de leraren slaafs de methode volgen. Zij maken te weinig gebruik van een verhalende presentatie-

vorm of van een interactief onderwijs-leergesprek. De leesstukjes uit het boek zijn hiervoor surrogaat. Geschiedenisonderwijs is voor de leerlingen tekstanalyse aan de hand van niet bijster interessante en te veel reproductieve vragen.'¹

De kritische evaluatie van de basisvorming uit 1999 was de aanleiding voor het grondig herzien van de onderbouw door de Taakgroep Vernieuwing Basis-



ARIE WILSCHUT GEEFT LEIDING
HET INSTITUUT VOOR
GESCHIEDENISDIDACTIEK (IVGD)
TE AMSTERDAM.

vorming. De versnippering van het onderwijs in vijftien vakken werd als één van de oorzaken van het onheil gezien. Daarom werd voorgesteld vakken te laten opgaan in leergebieden, in het geval van geschiedenis: het leergebied mens en maatschappij. Maar zijn de leerlingen daarmee geholpen?

De voorbeelden uit kader 1 en 2 zijn stukjes nieuw lesmateriaal, ontwikkeld voor m+m-methodes voor de nieuwe onderbouw. Ze zijn redelijk representatief voor de soorten teksten en opdrachten die in dergelijke methoden voorkomen. Uiteraard ziet de presentatie er in opgemaakte vorm veel levendiger uit, maar deze kaders maken wel weer goed duidelijk met welke teksten en opdrachten de leerlingen nu feitelijk te maken krijgen. Ze vertonen zorgwekkend veel overeenkomsten met de materialen die de Onderwijsinspectie aantroef in de door haar bekritiseerde lessen.

Ontmenselijkte geschiedenissen

In ons handboek *Geschiedenisdidactiek* wordt een Amerikaans onderzoek aangehaald dat probeerde vast te stellen waarom leerboekteksten voor geschiedenis vaak niet werken. De conclusie was dat geschiedenis teksten vaak te vlak, te zakelijk en te onpersoonlijk zijn.² Er zit geen verhaal in met spannen de problemen, persoonlijke dilemma's en morele kwesties. Er komt niemand in de teksten voor met wie je kunt meeleven.

Op grond van eerder door anderen verricht onderzoek stelden de Amerikaanse auteurs een lijst op van elementen die de betrokkenheid van lezers bij teksten zouden kunnen vergroten. Daaronder vielen zaken als onverwachte wendingen, de mogelijkheid tot persoonlijke identificatie en het niveau van activiteit in de tekst. Een tekst vol 'verleidelijke details' kan echter ook weer zijn doel missen door de onhelderheid die daaruit voortvloeit. Het gaat er dus om een heldere samenhang te bieden *via* de genoemde elementen.

De onderzoekers kwamen tot de conclusie dat zo iets vaak gebeurt in de teksten van informatieve jeugdboeken. De kenmerken die zij in dergelijke teksten aantroffen, waren:

Verschillen tussen arm en rijk: ontdekkingsreizen

Hoe zijn de verschillen tussen rijke en arme landen ontstaan?

(Leerboek blz. 16)

Omstreeks 1500 zeilden Europeanen naar andere delen van de wereld. Ze wilden nieuwe gebieden ontdekken. In de tijd daarna gingen meer mensen uit Europa op zoek naar andere streken. We noemen deze reizen ontdekkingsreizen.

De Portugezen waren de eersten die in Senegal in West-Afrika kwamen. Later volgden de Nederlanders en Fransen. Voor de kust van Senegal ligt het eilandje Goree. De Nederlanders noemden dit eiland Goede Reede (= goede haven). Op het eiland staat een slavenhuis dat is gebouwd door de Nederlanders. Zij haalden slaven uit Senegal en vervoerden ze met schepen naar Amerika.

In de vorige deeltaken heb je kunnen ontdekken hoe het in arme landen is. Maar hoe komt het dat er arme en rijke landen zijn? Om die vraag te beantwoorden gaan we terug in de tijd.

In deze deeltaak zoek je een antwoord op de volgende vraag

Wat waren de gevolgen van de ontdekkingsreizen?

Bron 1 (Afbeeldingen van specerijen)

Peperduur, in de Middeleeuwen kochten de Europeanen peper, kruidnagelen, nootmuskaat en andere kruiden. Kruiden noemen we ook wel specerijen. De kruiden werden gebruikt om het eten lekkerder te maken. Doordat veel mensen aan de specerijen wilden verdienen, werden ze erg kostbaar.

Bron 2 (Kaartje van ontdekkingsreizen, ook Vikingen en Arabieren)

Ontdekkingsreizen. Om goedkope specerijen te komen besloten de Spanjaarden en de Portugezen ze zelf uit Azië te halen. Ze probeerden zelf nieuwe routes te ontdekken om de kruiden goedkoop in handen te krijgen. Deze mensen noemen we ontdekkingsreizigers. Een van de bekendste is Columbus. Hij ging op zoek naar Indië, het land van de specerijen.

(Werkboek blz. 15)

Rond 1500 begonnen de ontdekkingsreizen. Spanjaarden en Portugezen gingen op zoek naar andere landen. Niet alleen uit nieuwsgierigheid, maar ook om geld te verdienen. Je gaat in deze deeltaak onderzoeken wat de gevolgen van de ontdekkingsreizen waren.

(Vragen met telkens invullijntjes eronder)

- 1 Welke Europeanen kwamen als eerste in Senegal?
- 2 Hoe kun je nu nog zien dat er Nederlandse ontdekkingsreizigers in Senegal zijn geweest?
- 3 Wat deden de Nederlanders in Senegal?
- 4 Uit welk werelddeel kwamen de specerijen? Kruis het juiste antwoord aan.
o Afrika o Azië o Amerika o Europa
- 5 Noteer twee redenen waarom de mensen graag specerijen wilden hebben.
- 6 Bekijk HB bron 1. Welke specerijen zie je op de bron?
- 7 Verklaar peperduur.
- 9 Bekijk bron 2 in je handboek. Voor 1415 waren ook al mensen op ontdekkingsreis geweest.
 - a Welke mensen waren dat?
 - b Vanuit welke landen werden de meeste ontdekkingsreizen georganiseerd?
- 10 Waarom gingen de mensen op ontdekkingsreis?
- 12 Wat wilde Columbus ontdekken? In welke richting voer Columbus?
- 13 Columbus kon moeilijk aan matrozen komen. Ze waren namelijk bang om van de aarde te vallen. Hoe dachten ze toen dat de aarde er uitzag?

Malmbergs methode 'Mens en maatschappij', voorbeeldkatern 'Arm en rijk'.
Niveau: vmbo-kgt

De Romeinse samenleving

Vaak begrijp je het heden beter als je naar het verleden kijkt. Tweeduizend jaar geleden waren de bewoners van Zuid- en Midden-Nederland, Turkije en Noord-Marokko landgenoten. Deze drie gebieden hoorden bij het Romeinse rijk. Dat grote rijk was een multiculturele samenleving. Deze cursus gaat over de manier waarop de inwoners van dat rijk samenleefden.

Om te beginnen / leerstof

(Kaartje van Romeinse rijk, Asterix-stijl, met soldaten.)

Tweeduizend jaar geleden werd het Romeinse rijk bestuurd door keizers.

De keizers woonden in de hoofdstad Rome. In de tijd van keizer Aurelius hadden de keizers een groot rijk veroverd. Het stripplaatje hiernaast gaat daarover. Het Romeinse rijk was een landbouwstedelijke samenleving.

Wat weet je al over het Romeinse rijk? Noem drie woorden die ermee te maken hebben.

Veroverde gebieden

(Kaartje van het Romeinse rijk, grenzen, grensrivieren.)

- Maak af. De keizers veroverden de gebieden met behulp van _____
- Wat voor soort grenzen had het rijk in Midden-Europa?
- Omcirkel de juiste woorden. In het Romeinse rijk was:
landbouw / handel / ambachten / industrie
- Kleur het Romeinse rijk in de kaart hiernaast.

Leerstof

Afbeelding 8 is een schoolplaat over Valkenburg in de Romeinse tijd. In Nederland leefden toen twee soorten volkeren: Germanen en Galliërs. Vanuit het zuiden hadden de Romeinen dit gebied veroverd. Ze bouwden er een fort voor het leger. De bewoners van dit gebied werden onderdanen van de Romeinse keizer. De keizer in Rome was nu de baas in hun land. Alle onderdanen in het rijk moesten hem gehoorzamen.

(Schoolplaat van Isings: Romeinse legerplaats bij Valkenburg.)

Keizer en onderdanen

Vul in. Kies uit: Galliërs / Germanen / keizer / onderdanen / soldaten.

De ____ was de baas in het hele Romeinse rijk. Hij gebruikte ____ om te zorgen dat zijn ____ gehoorzaam waren. In de Romeinse tijd leefden ____ en ____ in ons land.

Ontmoeting van culturen

Hieronder is afbeelding 8 nagetekend (zwart-wit lijntekening van de plaat van Isings).

Noteer hierin de nummers 1-8 op de juiste plaats.

- verkeersweg
- Gallische wijnhandelaar met ossenwagen
- tempel
- commandant te paard
- Romeinse soldaat te voet (zonder broek)
- Germaanse soldaat (met broek)
- Keltische vrouwen
- bronzen huishoudelijke spullen op toonbank

- spreektaal
- actieve taal
- problematiseren
- handelende personen
- denkende en sprekende personen
- verbanden op concreet niveau

Deze 'verlevendigingsfactoren' zouden ook de teksten van geschiedenisboeken toegankelijker moeten kunnen maken, mits de samenhang en helderheid er niet onder lijden.

De onderzoekers gingen aan het werk en maakten van traditionele schoolboek-teksten herziene versies waarin de genoemde ingrediënten waren verwerkt. Leerlingen bleken inderdaad aanmerkelijk meer op te steken van de aangepaste teksten dan van de oorspronkelijke.

Een sterke aanwijzing dat deze conclusies ook opgaan voor Nederlandse leerlingen is het succes – met name op het vmbo – van het door de Anne Frank Stichting uitgegeven stripboek *De Ontdekking* over de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog.³

Op het eerste gezicht zou men kunnen veronderstellen dat dit succes is toe te schrijven aan de stripvorm waarin de stof wordt aangeboden. Maar minstens zo belangrijk zou wel eens kunnen zijn dat het hier gaat om een persoonlijk verhaal waarmee de lezer kan meeleven. In stripboeken komen per definitie handelende, denkende en sprekende personen voor, maar in het verhaal van *De Ontdekking* zit ook een sterke lijn via de persoonlijke geschiedenis van één familie en er komen vaak problemen en morele dilemma's voor, waardoor de lezer onwillekeurig geconfronteerd wordt met de vraag 'wat nu?'. In de opdrachten bij het boek speelt de Anne Frank Stichting hierop in met vragen als: 'wat zou jij gedaan hebben...?'

Deze elementen ontbreken geheel in bijvoorbeeld de bekende geschiedenisstripboeken *Van Nul tot Nu*.⁴ In die boeken zit geen samenhang via een verhaal, maar worden integendeel losse flarden op min of meer grappige wijze uitgebeeld in stripverhaalvorm. Ze zijn daarom niet geschikt als lesmateriaal.

Van leertekst naar belevingstekst

Geschiedenisboeken zouden anders moeten worden geschreven. Dat hoeft niet in de vorm van stripverhalen.

Wolters-Noordhoffs methode 'Plein M' deel 1A, hoofdstuk 3: 'Samen leven'. Niveau: Iwoo, vmbo bb, Leer- en werkboek in één, 78 en 79.

De essentie is dat stof vorm gegeven wordt met behulp van de bovengenoemde zes verlevendigingsfactoren.

Hoe moeten we ons zulke aangepaste teksten voorstellen? We illustreren dit aan de hand van een tekst uit een schoolboek bedoeld voor het eerste leerjaar vmbo. In het hoofdstuk over de oude Grieken in dat boek komt de volgende passage voor:

*'Alleen vrije, volwassen mannen mochten over de politiek beslissen. Dit waren de mannen die in het Atheense leger vochten. Zij betaalden zelf hun wapens. Een soldaat had veel nodig. Hij droeg een bronzen helm, een borstharnas, bronzen scheenbeschermers en een groot rond schild. Soldaten waren heel belangrijk, daarom mochten zij stemmen. Op bron 9 zie je hoe soldaten zich klaar maken voor de strijd. Arme mannen telden eerst niet mee. De polis had niet veel aan ze. Ze konden geen wapens betalen, en daarom konden ze niet voor de stad vechten. Dat veranderde toen de Atheense leider Themistokles een vloot liet bouwen. Door de vloot werd Athene nog machtiger. De arme mannen van Athene werden de roeiers op de oorlogsschepen. De roeiers waren ook belangrijk voor Athene. Voortaan mochten zij ook meebeslissen.'*⁵

Afgezien van Themistokles komen er geen personen in deze tekst voor. En ook Themistokles wordt niet opgevoerd als iemand met wie de lezer zou kunnen meeleven. De hoofdzaak van het betoog – de armen telden eerst niet mee in de volksvergadering omdat ze zich geen dure wapenrusting konden veroorloven, maar door de bouw van de vloot veranderde dat – wordt niet in persoonlijke belevenissen en gevoelens verwoord. De wijze waarop arme mensen voortaan konden meebeslissen komt niet als een dramatisch effect voort uit een persoonlijke worsteling, maar volgt 'als vanzelf' uit de historische ontwikkeling. Hierdoor wordt ongewild ook de indruk gewekt dat historische ontwikkelingen onvermijdelijk zo moesten lopen als ze gelopen zijn. De strijd die het heeft gekost en de gewaarwording dat het ook anders had kunnen aflopen (belangrijke elementen van het historisch denken en redeneren) komen te weinig uit de verf.

Dit zou allemaal anders kunnen door de tekst op de volgende wijze vorm te geven.

Toen we moesten vluchten, konden we maar een paar koffers meenemen. Ik nam wat kleren mee en de spullen waar ik erg aan gehecht was. Dat was alles.

In het stripboek 'De Ontdekking' van de Anne Frank Stichting komt de menselijke dimensie van geschiedenis goed uit de verf.

Er worden twee personen opgevoerd die de krachten in de uit te leggen stof vertegenwoordigen: Harmodios de rijke Athener en Momon de arme Athener.

Momon heeft om allerlei redenen een grote hekel aan de rijkaard (hier kunnen persoonlijke incidenten worden vermeld die dat veroorzaakt hebben). Vaak ziet Momon de rijke man met zijn zware wapenrusting voorbijgaan en denkt: 'Had ik ook maar geld voor zo iets. Dan kon ik ook naar de volksvergadering ...' Het was zijn lievelingswens om ook mee te kunnen praten, net als alle rijke burgers van de stad. Zo kon er in de volksvergadering tenminste ook eens aandacht worden besteed aan de mening van gewone mensen. Misschien konden de gewone mensen dan ook meehelpen om Athene groot en machtig te maken. Maar hoe kon Momon zijn wens ooit realiseren? Hoe kwam hij in de volksvergadering? Dat zou waarschijnlijk wel nooit kunnen. Op een dag wordt bekend dat er roeiers gezocht worden voor de vloot. Momon grijpt zijn kans, want wie meeroeit, mag ook meebeslissen. Zo breekt de grote dag aan waarop hij eindelijk kan deelnemen aan de volksvergadering. Op de eerste vergadering worden scherven uitgedeeld. Je kunt er de naam in krassen van iemand die je de stad uit wil zetten. En welke naam krast Momon in zijn scherf? (De werkelijke tekst zou uiteraard meer uitgewerkt moeten worden, met dialogen en monologue interieur van Momon).

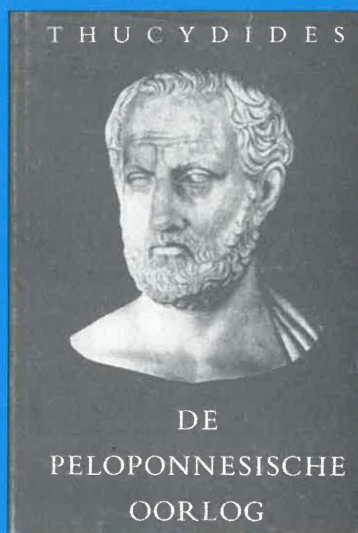
In de aangepaste versie van de tekst vergroot het opvoeren van twee personen die spreken en denken de mogelijkheden voor de persoonlijke betrokkenheid van leerlingen. De twee representeren de groepen die in de eerste versie van de tekst de (naamloze, onpersoonlijke) 'rij-

ke' en 'arme' mannen worden genoemd. Er zit ook een probleem in de herziene tekst, namelijk dat van Momon: Hoe kom ik in de volksvergadering? Dat probleem wordt opgelost door een onverwachte wending: de aankondiging dat er roeiers worden gezocht, met de belofte van deelname aan de volksvergadering. De persoonlijke wraakactie van Momon via het schervengericht beantwoordt aan een simpel rechtvaardigheidsgevoel dat betrokkenheid van leerlingen kan vergroten: boontje komt om zijn loontje.

Op deze wijze herschreven teksten kunnen behoorlijk wat langer worden dan de oorspronkelijke. Dat kan een probleem lijken. Schoolboekschrijvers spannen zich veelal in om – zeker voor lagere niveaus – zo kort mogelijke teksten te schrijven, uit angst de moeilijk lezende leerling te overbelasten. Ook de 'formats' die uitgevers voor methoden ontwikkelen dwingen vaak tot beknoptheid. Het is echter de vraag of de droge en zakelijke mededelingen die dan resteren niet evenzeer hun doel missen. Het zou de moeite waard zijn te onderzoeken of het inderdaad de lengte van zinnen en teksten is die het voornaamste struikelblok vormt, of de aard van de geboden inhoud.

Onze indruk is dat het persoonlijke en verhalende element in leermiddelen voor het leergebied mens en maatschappij veelal zwak vertegenwoordigd is. In de gebruikelijke methoden voor geschiedenis in de onderbouw is het al niet sterk, maar bij toepassing van een geïntegreerd leergebied wordt dat niet beter. Inhouden van 'mens en maatschappij' worden zelden opgehangen aan een verhaal, maar eerder aan in beginsel abstracte sociaal-wetenschappelijke inhoudselementen (arm en rijk, samen





Herodotus en Thucydides, niet alleen vaders van de geschiedenis, maar ook van romantisch en filosofisch denken.

leven, mensen en regels, etcetera). Vanuit vakdidactisch perspectief is dat een zwaktebod.

Cultuur en intellectueel gereedschap

*'Narrative is a familiar form even to very young learners, who have experienced it in daily human interaction as well as in the stories that make up the bulk of their early contact with written text. Egan suggested that a grounding in story is the beginning of historical understanding.'*⁶

De eerder genoemde Amerikaanse onderzoekers leggen hier een verband tussen hun onderzoek en de theorie van de Canadese onderwijskundige Kieran Egan. In ons handboek *Geschiedenisdidactiek* besteedden we al uitvoerig

aandacht aan deze theorie. Egans recent verschenen boek *An Imaginative Approach to Teaching* geeft echter aanleiding om er nog eens op terug te komen.⁷

Volgens Egan is leren een proces van ingewijd worden in een cultuur en daarvoor onlosmakelijk verbonden met de culturele omgeving waarin mensen leven. Overdracht van cultuur van de ene mens naar de andere staat in verband met de manier waarop de mensheid in de loop der tijd die cultuur steeds verder heeft ontwikkeld. Zonder cultuuroverdracht zou van een verdere ontwikkeling immers geen sprake kunnen zijn.

Egan veronderstelt dat het denken in ieder mens afzonderlijk zich ontwikkelt volgens een patroon dat analoog is aan de wijze waarop dat bij de mensheid als geheel in de loop van eeuwen is gegaan. Geen onlogische gedachtegang: leren is het versneld ontwikkelen van de optelsom van wat de mensheid tot dusverre heeft geleerd. Dat betekent niet dat alles uit het intellectuele verleden van de mensheid, inclusief alle *trial and error*, in het leerproces van ieder afzonderlijk individu zou moeten worden herhaald. Dat zou immers een weinig efficiënt onderwijs opleveren. Maar het betekent wel dat mensen de beschikking moeten krijgen over de soorten intellectueel gereedschap (*cognitive tools*) die analoog zijn aan de categorieën van denken die zich achtereenvolgens in de ontwikkeling van de menselijke cultuur tot stand zijn gebracht.

Het onderwijs, aldus Egan, dient zich van deze taak bewust te zijn en de ontwikkeling en het gebruik van het intellectuele gereedschap te bevorderen.

Welke soorten intellectueel gereedschap ontwikkelde de mensheid in de loop der tijden?

In de oudste menselijke culturen ontstond eerst een *mythische* interpretatie van de werkelijkheid. De natuur werd gezien als vervuld van goddelijke krachten en geesten. De verhalen die rondom deze goden en geesten werden gesponnen, dienden als verklaring van de wereld. Verhalen over goden en mensen van oude culturen in het Midden-Oosten, van de oude Egyptenaren en de Griekse mythologie in Homerische stijl behoren tot dit mythische verklaren.

De volgende fase is die welke aanbreekt als de mensheid leert schrijven en een algemeen bruikbaar alfabet ontwikkelt. Door iets op te schrijven kan een boodschap worden vastgelegd onafhankelijk van degene die het verhaal vertelt. Daardoor ontstaat op termijn de neiging te streven naar objectieve, toetsbare en meetbare kennis, vooral gebaseerd op exacte waarnemingen. Als typerende figuur voor deze fase voert Egan de Griekse geschiedschrijver Herodotus op. Zijn geschiedenis van de Perzische Oorlogen is in feite een uitputtende verkenning van de hem omringende wereld, bedoeld om te verklaren hoe Grieken en niet-Grieken met elkaar in oorlog zijn geraakt. Onder die niet-Grieken vallen ook de Egyptenaren, over wie Herodotus ieder detail wenst vast te leggen, inclusief de hoogte-, lengte- en breedtematen van de piramides. Dit is de fase van *wereldverkenning*, eerder van het vastleggen van wetenswaardigheden dan van het ontwikkelen van generaliserende wetenschappelijke kennis.

Deze generaliserende wetenschappelijke belangstelling ontwikkelt zich later bij de Grieken echter ook, bij de natuurfilosofen en andere wetenschappelijke denkers. In de geschiedschrijving valt hier de naam van Thucydides.

Het is interessant de doelstellingen van Herodotus te vergelijken met die van Thucydides, zoals deze blijken uit door hen zelf geschreven inleidingen bij hun respectievelijke boeken. Herodotus richt zich erop alles te verkennen *'met de bedoeling dat de handelingen der mensen niet op de lange duur in vergetelheid zouden geraken en dat de belangrijke en bewonderenswaardige daden, enerzijds door Grieken, anderzijds door niet-Grieken verricht, niet van roem verstoken zouden blijven'*⁸

Thucydides daarentegen zegt: *'Misschien zal door het ontbreken van het fabelachtige mijn geschiedwerk minder bekoorlijk zijn voor het oor. Maar wie een duidelijk beeld wil hebben van de gebeurtenissen en van wat zich overeenkomstig de menselijke natuur in de toekomst evenzo of ongeveer evenzo zal afspelen, zal het nut van mijn werk beseffen; en daarmee ben ik tevreden. Het is door mij geschreven niet als een pronkstuk om één keer aan te horen, maar als een bezit voor alle tijden.'*⁹

Thucydides streeft naar generaliserende kennis over het menselijk handelen, algemene wetmatigheden, zelfs geldig voor de toekomst. Vaststellen van wetenschappelijke waarheden of wetten, zouden wij zeggen.

Deze ontwikkeling herhaalt zich in de westerse geschiedenis na de Oudheid: in de Middeleeuwen krijgen we weer te maken met mythisch en wereldverken- nend denken, in Renaissance en Verlichting volgt opnieuw de sprong naar het wetenschappelijke denken.

Mythisch, romantisch en filosofisch

Analoog aan de ontwikkeling van de menselijke cultuur in de westerse samenleving onderscheidt Egan een aantal denkwijzen die het intellectueel gereedschap van mensen vormen: de mythische, de romantische en de filosofische denkwijze. Deze denkwijzen bestaan bij ieder mens, maar in de ontwikkeling van kind tot volwassene worden ze achtereenvolgens dominant. Het zijn echter ook weer geen 'fasen', want alle denkwijzen blijven levenslang relevant voor de manieren waarop mensen leren.

Het *mythische denken* kenmerkt zich door zwart-wit-denken, fantasie en verpersoonlijking van de werkelijkheid (bijvoorbeeld sprekende dieren en bomen, of auto's en locomotieven met een persoonlijkheid). De wereld wordt opgevat als één groot samenhangend verhaal: sprookjesachtig, zonder duidelijk onderscheid tussen wat 'echt' en wat 'verzonnen' is.

In een cultuur als de westerse, met een vrij algemene geschooldheid en geletterdheid, wordt het mythische denken al vrij snel naar de achtergrond gedrongen door het *romantische denken*. Zodra duidelijk wordt dat je de wereld 'echt' kunt leren kennen – zoals gebeurt tussen het vierde en zevende levensjaar – ontwikkelen kinderen de neiging om dat ook uitputtend te doen. Net als bij de mensheid in het groot valt deze fase samen met het leren lezen en schrijven. Kinderen willen dan 'alles weten' om daaraan een nieuwe zekerheid te ontnemen, nu blijkt dat de sprookjes niet kloppen en Sinterklaas niet bestaat. Wat is dan wél echt waar? Wat zijn de grenzen van het mogelijke? Bij deze vragen past interesse in uitersten

en records. Het aanleggen van 'complete verzamelingen' duidt ook op de wil om de werkelijkheid in z'n geheel te omvatten.

Het *filosofische denken* probeert de werkelijkheid via abstracties en samenvattende systemen te begrijpen. Deze manier van denken, die correspondeert met de houding van Thucydides, is typerend voor leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Het is trouwens ook een denkwijze die zich, volgens Egan, alleen in een omgeving van onderwijs kan ontwikkelen. Zonder explicite training op dit punt blijft het bij mythisch en romantisch denken. Details en feitjes worden voor de filosofische denker minder belangrijk. Het gaat nu om het niveau van een samenhangend denksysteem, een filosofisch stelsel dat het wereldraadsel definitief kan verklaren.

Aantrekkelijke systemen zijn niet alleen godsdiensten en secten die op alles een antwoord menen te hebben, maar bijvoorbeeld ook het marxisme, dat de hele geschiedenis en sociale werkelijkheid met een dwingende logica in één samenhangend stelsel verklaart. Jongeren in de leeftijdsfase van 15 tot 20 jaar kunnen zich dan ook ontwikkelen tot overtuigd aanhanger van een bepaalde denkrichting, bijvoorbeeld dierenactivisme en vegetarisme, politieke of politiek-filosofische stromingen of godsdiensten. Het geloof in het gelijk van een dergelijke denkrichting is voor filosofische denkers vaak onwankelbaar.

De schoolpraktijk

Filosofisch denken speelt in het onderwijs een prominente rol. Dat komt niet alleen doordat het een denkwijze is die zich alleen dankzij onderwijs kan ontwikkelen. Het vloeit ook voort uit de rol van de leraar. Die wordt immers geacht logisch samenhangende kennis op rationeel en abstract niveau, liefst in kloppende systemen en stelsels, over te dragen. De postzegelverzamelarij van de romantische denker is daarbij wel leuk en soms ook wel een beetje nuttig, maar het is niet het ware doel van het onderwijs – zo meent menige docent. De meeste geschiedenisdocenten zullen dit vermoedelijk onderschrijven.

Naast mythisch, romantisch en filosofisch denken onderscheidt Egan nog het

ironische denken, dat alle andere denkwijzen omvat en tevens relativeert. De geldigheid van algemene wetmatigheden en theorieën wordt door de ironische denker kritisch bevestigd en ter discussie gesteld. Deze houding ontwikkelt zich echter meestal pas ná de middelbare-schoollleeftijd en niet bij ieder mens.

Leraren kunnen vanuit hun functie moeite hebben met het toepassen van het ironische denken in hun onderwijs, aldus Egan. De relativisering van de ironie kan leerlingen onzeker maken. Bovendien moet een docent vaak zijn leerlingen in hun denkwijzen corrigeren. Hij gebruikt daarbij de regels van een denksysteem.

We kunnen het met Egan eens zijn dat dit een risico kan inhouden, zeker voor een vak als geschiedenis.

De constatering dat het ironische denken zich doorgaans pas na de middelbare-schoolfase ontwikkelt, ontslaat leraren o.i. echter niet van de plicht ermee aan de slag te gaan, hoe ingewikkeld dat misschien ook kan zijn.

Geschiedenisleraren zouden minstens voorbeeldmatig aandacht moeten besteden aan het ontwikkelen van het ironische denken. Naar ons idee worden daartoe in bovenbouwlessen ook pogingen ondernomen.

In de meeste leerboekteksten wordt echter op 'filosofische' wijze geredeneerd, ook waar het boeken voor de onderbouw betreft. Concrete weetjes, anekdotes, details – kortom al datgene wat eerder werd aangeduid als de 'verlevendigingsfactoren' in teksten – komen er doorgaans maar sporadisch in voor; hoogstens als motiverende instap, maar eigenlijk nooit om een gedachtegang uit te leggen. Daardoor wordt de romantische denker van de onderbouw geconfronteerd met leerboeken en onderwijs waar hij weinig boodschap aan heeft. Dit kan verklaring zijn voor het feit dat van veel onderwijs zo weinig overkomt bij onze leerlingen.

Een romantisch-didactisch instrumentarium

Egan heeft zijn gedachtegang nader uitgewerkt in een aantal boeken die zich richten op praktische toepassingen van de verschillende denkwijzen, steeds met *imagination* – verbeeldings-

De Industriële Revolutie en romantisch denken: Isambard Brunel

Een huzarenstukje van Isambard Brunel was de constructie van de Clifton Hangbrug bij Bristol, begonnen in 1830. De brug overspant 230 meter op 80 meter hoogte.

Brunel staande voor de reuzenkettingen die gebruikt zijn bij de tewaterlating van het stoomschip 'de Great Eastern'.



kracht, voorstellingsvermogen – als sleutelwoord. Zo schreef hij *Teaching as Story Telling* gericht op het basisonderwijs, en *Imagination in Teaching and Learning* gericht op wat wij de onderbouw van het voortgezet onderwijs zouden noemen. In dat stadium is romantisch denken van cruciaal belang. Een samenvattend boek met praktische toepassingen gericht op drie denkwijzen (mythisch, romantisch en filosofisch) verscheen in 2005: *An Imaginative Approach to Teaching*. Het boek dat de theoretische basis voor het geheel legt, is *The Educated Mind*.¹⁰

In *An Imaginative Approach to Teaching* ontwikkelt Egan drie sets gereedschap, drie 'toolkits' die passen bij de drie denkwijzen. Met een reeks praktische voorbeelden laat hij zien hoe ze in diverse vakken kunnen worden toegepast. Hij noemt ze achtereenvolgens 'A Toolkit for Learning' (mythisch), 'A Toolkit for Literacy' (romantisch) en 'A Toolkit for Theoretic Thinking' (filosofisch). Vooral de tweede toolkit lijkt voor de geschiedenisleraar van belang. In het



geschiedenisonderwijs lijkt het romantische denken een sleutelrol te spelen, niet alleen in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, maar ook in de fase daarna. Ten opzichte van het mythische denken is vooral het historisch realiteitsbesef van belang: bij geschiedenis gaat het er immers om het waar gebeurde te onderscheiden van het fictieve. Ten opzichte van het filosofische denken aan de andere kant heeft de leerling behoefte aan concrete voorbeelden, een reservoir aan feiten waaraan hij algemene abstracte uitspraken kan toetsen. Het is daarom ook met het oog op het ontwikkelen van filosofisch denken goed om het romantische denken niet te veronachtzamen.

Het is dus de moeite waard stil te staan bij het instrumentarium voor romantisch denken dat Egan in zijn laatste boek beschrijft. Instrumenten daaruit zijn (Egan beschrijft er elf, waaruit we hier zes voor geschiedenis belangrijke kiezen): 'The extremes of experience and the limits of reality', 'Association with heroes', 'The sense of wonder', 'Knowledge and human meaning', 'Narrative understanding' en 'The capacities for revolt and idealism'.

We geven een korte typering van dit intellectuele gereedschap.

De uitersten van ervaring en de grenzen van de werkelijkheid

Wie zich realiseert dat hij de werkelijkheid om zich heen in kaart kan brengen, ontwikkelt een romantische belangstelling voor de grenzen van het mogelijke. Bizarre en exotische zaken trekken de

aandacht, en dat is ook functioneel, omdat het verkennen van uitersten en grenzen tevens een indruk geeft van wat kan en wat niet kan: de grenzen van de werkelijkheid. Vandaar dat leerlingen geboeid worden door het verre en vreemde.

Volgens Egan raken zij 'bored out of their minds' door verantwoorde lessen die gaan over het verkennen van hun eigen omgeving. Ook dit is een kritische kanttekening die we kunnen plaatsen bij veel onderwijs in het leergebied mens en maatschappij.

Associaties met helden

Dit instrument stelt leerlingen in staat een dreigende vervreemding te overwinnen die gepaard kan gaan met het verkennen van de werkelijkheid. Als andere mensen in staat zijn geweest extreme bedreigingen te boven te komen, wordt tenminste duidelijk dat zo iets kan. Daarom is associatie met helden aantrekkelijk.

Het gevoel van verbazing en nieuwsgierigheid

Een instrument dat in staat stelt om al het mogelijke te verkennen in zijn bijzonderheid en uniciteit. Het stelt bovendien in staat het wonderbaarlijke te zien in de meest vanzelfsprekende en schijnbaar gewone dingen. Hierop kunnen leerlingen worden aangesproken: hoe wonderbaarlijk is bijvoorbeeld niet de aanwezigheid van vele duizenden artikelen uit alle hoeken van de wereld in een supermarkt? (Geschiedenis kan dan verduidelijken hoe weinig vanzelfsprekend dit schijnbaar vanzelfsprekende is).

De menselijke dimensie van kennis

Achter alles wat mensen ontdekt hebben steekt een spannend verhaal van de wijze waarop het ontdekt is. Kennis heeft te maken met menselijke emoties, maar die verdwijnen meestal van het toneel als het resultaat van het onderzoek kant en klaar wordt opgedist. Het verhaal van ontdekkers (zoals dat van Howard Carter die het graf van Toetanchamon ontdekt) is spannender dan een keurige opsomming van het resultaat van de ontdekking.

Narratief begrip

Iets begrijpen gaat het gemakkelijkst in de vorm van een verhaal, omdat het in een verhaal niet alleen om de feiten gaat, maar ook om de daarmee verbonden emoties en oordelen over goed en kwaad. Dit verklaart het succes van verhalende teksten en de presentatie van de Tweede Wereldoorlog in de vorm van 'De Ontdekking'.

Gevoelens van opstandigheid en idealisme

Dit instrument heeft te maken met de puberteit, de fase waarin jeugdigen in opstand komen tegen de volwassen wereld en proberen zich daarin een plaats te veroveren. Opstandigheid heeft vaak te maken met idealen die botsen met de harde werkelijkheid en daardoor maar ten dele gerealiseerd kunnen worden of helemaal niet.

'In deze dynamiek', zegt Egan, 'kunnen we een belangrijk intellectueel gereedschap zien: het vermogen zich een wereld of bepaalde omstandigheden voor te stellen die in sommige opzichten superieur zijn aan de werkelijkheid die de leerlingen ervaren – die eigenschappen van de volwassen wereld te onderkennen die verhinderen dat hun idealen werkelijkheid worden en zich daar tegen te verzetten. Hoe kunnen wij dit gereedschap gebruiken in het dagelijkse onderwijs? Welnu, in bijna elk onderwerp dat we onderwijzen (...) zullen voorbeelden bestaan van conventies of belemmeringen die het bereiken van een of ander ideaal verhinderen, en er zal ook altijd wel iemand of een idee zijn die/dat zich daartegen verzet.'

Dergelijke informatie is gemakkelijk te vinden op internet.

Brunel

Isambard Kingdom Brunel was een dynamisch klein mannetje met een hoge hoed vol gekrabbelde briefjes aan zichzelf en een leren zak-etui waarin hij vijftig Trincomalee sigaren kwijt kon. De sigaar die uit zijn eivormige hoofd stak vormde in zijn tijd een befaamd beeld.

Hij was de beroemdste civiele ingenieur uit het midden van de negentiende eeuw. De Kleine Reus veroorzaakte grote controverses met zijn bouwplannen voor spoorwegen, bruggen, droogdokken en stoomschepen. Hij was bezeten van grootheid. Alles wat hij deed was buitensporig, briljant en radicaal. Hij bouwde de Great Western Railway van Londen naar Bristol op trajecten met een breedte van tweeëneenhalve meter en via een drie kilometer lange tunnel bij Bath die aan de conservatieve leden van Hogerhuis kreten van ondergang ontlokte (de tunnel is nog steeds intact).

De Clifton-hangbrug in Bristol, nu zo'n 175 jaar oud, is nog zo'n vermetel staaltje van Brunel. Hij overspant in één keer een breedte van 230 meter op een hoogte van 80 meter boven de Avon. Hij is gemaakt van gietijzer. Vergeleken met de Brooklyn Bridge in New York, vijftig jaar later gemaakt (opening 1883) met superieure stalen kabels en ervaringskennis van een halve eeuw, kan Brunels brug met recht aanspraak maken op de betiteling wereldwonder. Isambard Brunel overspande de kloof om te beginnen gietijzeren staven van ongeveer 4 cm dikte.

Toen de brug sterk genoeg was, maakte de Kleine Reus om zijn werklieden aan te moedigen zelf de eerste oversteek in het transportwagentje, met zijn vrouw erbij. Halverwege bleef het karretje steken. Hij zette zijn hoge hoed af, klom in de zwaaiende kabels aan de slingerende ijzerstaven, maakte het karretje vrij en bereikte met zijn dame de overkant.

De Kleine Reus bouwde vijftientwintig spoorlijnen in Engeland, Ierland, Italië en India, en de duizelingwekkende Taff-valleilijn in Wales, een eersteklas collector's item onder hedendaagse spoorwegfanaten. Hij bouwde acht pieren en droogdokken, vijf hangbruggen en 125 spoorbruggen. Hij vond de gecompartmenteerde goederenwagon uit, een uitvinding die een eeuw later in de Verenigde Staten opnieuw werd gedaan. Hij introduceerde in 1839 de spoorwegtelegraaf. In 1825 publiceerde hij een plan voor een kanaal door de landengte van Panama.

Gedurende de Krimoorlog ontwierp hij een gepantserde kanonneerboot die amfibische tanks aan land zou zetten om de Russische forten bij Kronstadt aan te vallen. De voertuigen zouden straal aandrijving krijgen. Het idee kwam negentig jaar te vroeg voor de Admiraliteit. Het Ministerie van Oorlog voerde echter wel een ander ontwerp van Brunel uit: een in Engeland geprefabriceerd militair hospitaal met 1500 bedden waarvan geen enkel onderdeel te zwaar was om gedragen te kunnen worden door twee man. Het werd in het Turkse Renkioi door twintig man in zeven maanden opgebouwd. Het hospitaal had een uitstekend waterleidingsstelsel en pompte een kubieke meter gekoelde bevochtigde lucht per minuut rond ieder bed. Terwijl hij bezig was met de bouw van het stoomschip *Great Eastern* trad Brunel ook op als manager van het grote stationshotel op Paddington, 'een erg aangename afleiding van zijn belangrijker plichten', aldus zijn zoon.

Uit: John Dugan, *Isambard Kingdom Brunel – The Little Giant*.

<http://www.victorianweb.org/victorian/technology/engineers/brunel.html>

Vert. A. Wilschut



Romantisch raamwerk

1 Een verhaalstructuur vinden

Heroïsche eigenschappen	Heroïsche beelden	Inhoud in verhaalvorm gieten
<i>Welke 'heroïsche' eigenschappen of waarden staan bij dit onderwerp centraal? Waardoor worden de personen in dit verhaal wonderbaarlijk?</i>	<i>Welk beeld geeft de heroïsche eigenschappen van dit onderwerp goed weer?</i>	<i>Welk 'heroïsch verhaal' zal ons in staat stellen de inhoud onder te brengen die we willen behandelen?</i>

2 Intellectueel gereedschap ontwikkelen

Menselijke kracht en zwakte verkennen	Uitersten van de werkelijkheid	Verzamelen en organiseren
<i>Hoe kunnen leerlingen de menselijke hoop, vrees, passie en strijd begrijpen die gepaard gingen met het totstandkomen van onze kennis over dit onderwerp?</i>	<i>Welke uitersten van de werkelijkheid (grootste, heetste, oudste, rijkste) staan in verband met dit onderwerp?</i>	<i>Welke onderdelen van het onderwerpen kunnen de leerlingen het best uitputtend in detail bestuderen? Hoe kunnen leerlingen hun kennis in systematische vorm presenteren?</i>

3 Vooruitblikken en concluderen

Naar nader begrip	Een feestelijk slot	Beoordeling
<i>Hoe kan de lesevenheid eerste beginselen van filosofisch en ironisch denken bevorderen?</i>	<i>Hoe kan de dramatische spanning in de lesevenheid het best tot een oplossing komen? Welke gemeenschappelijke activiteit zal leerlingen in staat stellen deze oplossing gezamenlijk te ervaren?</i>	<i>Hoe kunnen we te weten komen of het onderwerp is begrepen, het belang ervan onderkend en de inhoud ervan geleerd?</i>

K. Egan, *Imaginative Approach*, appendix B (verkort). Vert. A. Wilschut.

Uit deze instrumenten van het romantische denken leidt Egan een aantal sleutelvragen af die een leraar zich zou kunnen stellen om op het spoor te komen van de vormgeving van onderwijs dat leerlingen zou kunnen boeien en dat tot betere resultaten zou moeten leiden dan het gebruikelijke onderwijs:

Welke 'heroïsche' kwaliteiten of waarden staan centraal bij dit onderwerp? Wat is hetgeen dat in de personen in dit verhaal verbazing of nieuwsgierigheid oproept?

Hoe kunnen leerlingen de menselijke hoop, vrees, passie en strijd begrijpen die gepaard gingen met het totstandkomen van de kennis over dit onderwerp? Welke uitersten van de werkelijkheid (grootste, oudste, rijkste) staan in verband met dit onderwerp?

Hij giet deze sleutelvragen in drie raamwerken: voor mythisch, romantisch en filosofisch denken. Het raamwerk voor romantisch denken staat in het kader hierboven.

Een toepassing voor geschiedenis

Een geschiedenisleraar lijkt in het voordeel vergeleken met zijn collega's van andere vakken als het gaat om de toepassing van Egan's voorstellen. Ons vakgebied biedt immers mogelijkheden te over voor verhalende stof, voor uitersten en exotische zaken, voor associaties met helden, enzovoort. Maar kan deze aanpak ook met 'gewone geschiedenis', geschiedenis die niet altijd maar over heldenverhalen gaat?

Die vraag is belangrijk, want we moeten ons niet laten verleiden tot het opdissen van allerlei mooie maar irrelevante verhalen alleen omdat dit het romantische denken van onze leerlingen aanspreekt.

Het is daarom wel goed om te zien dat Egan als geschiedenisvoorbeeld in zijn boek kiest voor een prozaïsche onderwerp als de industriële revolutie. Dat is een onderwerp dat traditioneel niet zo vaak via verhalen wordt aangepakt, maar via economische factoren die het ontstaan ervan verklaren en grafieken die de gevolgen ervan in kaart brengen.

Het is een onderwerp waarbij de verschillen tussen twee maatschappijtypen (industriële en pre-industriële) aan een nader onderzoek worden onderworpen.

De eerste vraag die Egan zich stelt bij de voorbereiding van dit onderwerp is een heel andere: wat is heroïsch aan de industriële revolutie?

Dit brengt hem bij de energie en het zelfvertrouwen waarmee de wereld een nieuw, en misschien in toenemende mate angstwekkend, avontuur werd binnengeslingerd – en de kosten van dat avontuur in termen van menselijk lijden. De menselijke kwaliteiten energie, moed en zelfvertrouwen brengen dit onderwerp in beeld.

Maar dat is nog maar een eerste begin. Andere menselijke kwaliteiten zijn het medelijden en de volharding waarmee idealisten de sociale ellende van de industrialisatie te lijf gingen, of het genie van de uitvinders die technische vernieuwingen tot stand brachten. Zo komt hij met het idee om de leerlingen te confronteren met een foto van

Isambard Kingdom Brunel uit 1857, terwijl hij poseerde voor de enorme kettingen waarmee zijn mega-stoomschip *Great Eastern* te water zou worden gelaten. Tot de tijd van Brunel maten stoomschepen enkele honderden tonnen. Maar de *Great Eastern* was ongeveer vierentwintigduizend ton. Brunel is een schitterend voorbeeld van een held van de industriële revolutie. Niets was hem te groot of te gedurfd. Het verhaal van Brunel heeft ook een klassiek narratief patroon met een 'binaire tegenstelling': de moed en durf van de ondernemer tegenover de angst en vrees van zijn opposanten.

De lessen over de industriële revolutie, zegt Egan, zullen alle gebruikelijke leerstof bevatten, bijvoorbeeld de stof die vaak gerepresenteerd wordt in tabellen en grafieken: de uitbreiding van het aantal stoommachines, de toename van de staalproductie, de groei van aantal kilometers spoorweg. *'There is obviously nothing wrong with statistics and maps, but without a context of vivid, personalized human motives, they tend to remain for students of this age (11-15) sterile and rather meaningless, and perhaps worst from a historical point of view: inevitable.'* Daarom zou het element van menselijke hoop en vrees, van strijd, en ook van mogelijke mislukking, steeds aan de gegevens moeten worden toegevoegd.

Ook ander intellectueel gereedschap uit de romantische categorie kan zonder veel problemen worden ingezet bij een lessenserie over dit onderwerp. De belangstelling voor extremen bijvoorbeeld kan bevredigd worden via een zoektocht naar records uit de industriële revolutie: de invloedrijkste uitvinding, de grootste ramp, het grootste ingenieurswerk, het grootste aantal mensen dat bij een project is omgekomen. Leerlingen kunnen ertoe worden aangezet zelf hiernaar op zoek te gaan. Het gereedschap *sense of wonder* wordt aangesproken via allerlei (technische) details die sommige leerlingen vermoedelijk tot in detail zullen willen bestuderen. Het is daarom maar beter om het exacte ontwerp van spinning jenny's, van James Watts stoommachine, van gaslampen, maar ook de details van de veranderende mode bij de hand te hebben.

Discussie

Het verhaal en de romantiek worden door Egan bepleit als didactisch instrument. Hij doet dit voor het onderwijs in het algemeen, niet speciaal voor geschiedenisonderwijs. In het geschiedenisonderwijs zal dit pleidooi met herkenning én met licht argwaan worden onthaald. Het verhaal en de romantiek worden bij ons vak immers geassocieerd met het traditionele onderwijs. Het is daarom goed om te benadrukken dat het geen nostalgische of romantische overwegingen zijn die ons ertoe zouden moeten aanzetten deze middelen (opnieuw?) in het geschiedenisonderwijs in te zetten. Het gaat om een weloverwogen didactiek gebaseerd op hedendaagse leertheoretische inzichten.

De leerstof hoeft ook helemaal niet te bestaan uit ouderwetse heldenverhalen. Vragen als 'Wat is heroïsch aan dit onderwerp?' kunnen bij elk gewenst onderwerp worden gesteld om tot een aanpak ervan te komen.

De praktijk van het hedendaagse geschiedenisonderwijs lijkt toch wel wat ver af te staan van wat Egan bepleit. Zijn voorstellen betreffen – ook dat is belangrijk om te bedenken – niet de keuze voor een bepaalde werkvorm, zoals de leraar die alles vertelt en de leerlingen die alles aanhoren. Zijn *imaginative approach* met narratieve structureren van leerstof richt zich alleen op de vormgeving van leerinhouden. Deze kunnen op diverse manieren aan leerlingen worden gepresenteerd, óók via werkwijzen die de leerling actief aan het werk zetten. Nieuw voor veel leraren zal zijn de consequente aandacht voor denkwijzen, voor 'intellectueel gereedschap' van leerlingen, bij de keuze van een narratief patroon om leerstof in te gieten. De praktijk zou moeten uitwijzen of dit inderdaad goed werkt.

Op de website van de Imaginative Education Research Group (www.ierg.net) staan voorbeelden van leraren die – klaarblijkelijk met succes – op deze wijze aan de slag zijn gegaan. Wellicht kunnen Nederlandse (geschiedenis) leraren op deze voorbeelden voortbouwen.

Noten

- 1 Inspectie van het Onderwijs, *Geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Utrecht, september 1999.
- 2 Margaret G. McKeown, Isabel L. Beck, 'Making Sense of Accounts of History: Why Young Students Don't and How They Might' in: G. Leinhardt, I.L. Beck, C. Stainton (eds), *Teaching and Learning in History* (Hillsdale, Hove: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers 1994), 1-26. Zie verder A. Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek* (Bussum: Coutinho 2004), 103-107.
- 3 Zie hierover: Lies Schippers, *De Ontdekking in de klas*, in: *Kleio* nr. 2 van jaargang 45 (2004), 28-33. Uitvoerige informatie (inclusief docentenwebsite) over *De Ontdekking* op www.annefrank.nl, klikken op link 'Onderwijs'.
- 4 T. Roep, C. Loerakker, *Van Nul tot Nu* (5 dln), uitg. Oberon (sinds 1984).
- 5 *Pharos* deel 1 vmbo kgt, Thieme Meulenhoff, 33. Het voorbeeld is willekeurig gekozen en niet bedoeld om kritiek uit te oefenen op een bepaald boek. Voor veel schoolboekteksten geldt ongeveer hetzelfde.
- 6 Margaret G. McKeown, Isabel L. Beck (1994), 21.
- 7 Voor een samenvatting van Egans denkbeelden: A. Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 86-91.
- 8 Herodotus, Boek I, Inleiding. Vertaling O. Damsté.
- 9 Thucydides, Boek I, 22. Vertaling M.A. Schwartz.
- 10 K. Egan, *Teaching as Story Telling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school* (London Ontario, University of Western Ontario, 1986). Id., *Imagination in Teaching and Learning* (Chicago: University of Chicago Press 1992). Id., *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago/London: University of Chicago Press 1997. Id., *An Imaginative Approach to Teaching* (San Francisco: John Wiley & Sons inc. 2005). De website van de Imaginative Education Research Group (www.ierg.net) geeft nadere informatie.



JOKE NOORDSTRAND

Het congres van Euroclio, de Europese organisatie van geschiedenisdocenten, ging dit jaar over 'Using history skills and concepts to promote an awareness of European citizenship'.

Er was een flink aanbod van workshops en lezingen en het bleek een goede gelegenheid om eens te zien waar onze vakgenoten in het buitenland mee bezig zijn.

Ruim 140 docenten geschiedenis uit bijna alle landen van Europa waren aanwezig.

Nederland was met ongeveer vijftien deelnemers ruim vertegenwoordigd.

Euroclio op Malta

Jaarcongres 2006

De eerste dag werden we welkom geheten door de president van Malta, HE dr. Edward Fenech Adami die een pakkende speech hield over de noodzaak om leerlingen op te voeden tot verantwoordelijke burgers. Alleen dan kan het huidige democratische bestel in stand gehouden worden.

Het programma bestond vooral uit lezingen over educatie in het algemeen en over het lesgeven op Malta. Daarnaast werden er door een aantal deelnemers praktische workshops gegeven. Vooral het aanbod van Engelse docenten leek me interessant omdat veel Nederlandse activerende didactiek geïnspireerd is door die van het Verenigd Koninkrijk.

Belangstelling wekken voor erfgoed

De eerste workshop was van Tracy Borman, directeur van de educatieve dienst van 'National Heritage' in Groot Brittannië. Haar onderwerp was *'citizenship and the historic environment'* en draaide om de kwestie

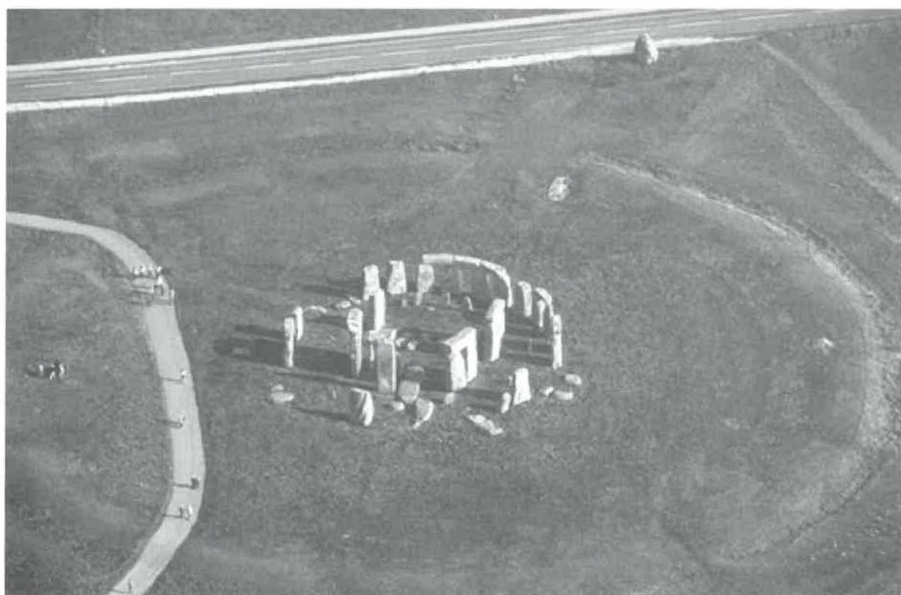


Een werkgroepje met leden uit Nederland, Noorwegen en IJsland denkt na over Mehmet de veroveraar.

'Stonehenge'. De huidige situatie rond Stonehenge is verre van ideaal: er loopt een grote weg langs het erfgoed waar regelmatig files staan. Er is vlakbij een overvolle kleine parkeerplaats en er is geen informatiecentrum. Daarnaast dreigen de keien van Stonehenge door de luchtvervuiling van de auto's aangetast te worden. National Heritage had een fantastisch plan

gemaakt voor de som van 'slechts' een half miljard pond (inclusief tunnel van de weg). Bij verwezenlijking van het plan stuitte ze echter op tegenstand van verschillende belangengroeperingen zoals de Engelse vereniging voor automobilisten, milieugroeperingen, gemeentebelangen en ook de belangen van de bezoekers mochten niet vergeten worden.

JOKE NOORDSTRAND GEEFT
GESCHIEDENIS OP HET SANCTA
MARIA LYCEUM IN HAARLEM



Stonehenge vanuit de lucht.

De zaal werd in groepjes verdeeld en ieder groepje kreeg de opdracht het standpunt van één belangengroepering te verdedigen en zijn mening te geven over het plan. Daarna mocht een groepslid naar voren komen om het standpunt toe te lichten en barstte er een discussie los.

Vervolgens werd geprobeerd de stap naar ons eigen erfgoed te leggen. Het achterliggende idee van Tracy was dat als leerlingen zich van hun omgeving bewust zijn en er naar hun mening wordt geluisterd, zij ook op een verantwoordelijke manier (good citizenship) met het erfgoed zouden omgaan.

Voorbeelden van historische bouwwerken die voor dit soort projecten geschikt zijn:

- kastelen, landhuizen;
- kerken en moskeeën;
- archeologische opgravingen;
- beschermde stadsgezichten;
- plaatsen waar veldslagen hebben plaatsgevonden en gedenktekens;
- historische tuinen en parken;
- wereld erfgoed.

Om bovenstaand materiaal te ontsluiten kan gebruik worden gemaakt van historische bronnen en kaarten, foto's, kranten, de fysieke overblijfselen en verhalen die mondeling zijn overgeleverd.

Bloom

De tweede workshop ging over 'Introduction to using levels of achievement. Blooms taxonomy to develop

higher order thinking skills' en werd gehouden door Nicolas Tyldesley. Nick is inspecteur in het voortgezet onderwijs in de omgeving van Manchester en traint docenten hoe ze het niveau van hun onderwijs kunnen verbeteren.

Bloom's taxonomie gaat over het niveau van abstractie in vragen. Veel vragen die docenten gebruiken zijn kennisvragen. Opdrachten die een hoger abstractieniveau vereisen zoals toepassingsvragen, analyse, synthese en evaluerende vragen worden veel minder gesteld. Kortom nuttige aandachtspunten.

Daarnaast oefenden we een aantal 'nieuwe' vormen van activerende didactiek zoals:

4 x 4 Een associatieve oefening met vier vlakken om planning en creativiteit te stimuleren.

Een leerling krijgt de opdracht een poster te maken met als doel leerlingen aan te moedigen zich beter ten opzichte van elkaar te gedragen.

Hij/zij schrijft of tekent iets en geeft het vel door. De andere leerlingen schrijven hun associatie op bij het onderwerp. Het resultaat is dat de leerling veel input krijgt en snel aan de slag kan bij deze lastige opdracht.

De waslijn, een oefening met geeltjes (kleefmemo's) om erachter te komen in hoeverre je het eens of oneens bent met een bepaalde uitspraak.

Op een geeltje schrijft iedereen apart bijvoorbeeld waarom een land oorlog voert. Daarna gaat men met zijn geeltje op zoek naar mensen die ongeveer hetzelfde hebben opgeschreven en wordt besproken welke uitspraak krachtiger is. Vervolgens wordt gekeken in welke volgorde ze moeten gaan staan. In een hoek van het lokaal staat een flipover met de tekst 'volledig mee eens' (oorlog vanuit economische motieven), de andere hoek is dan voor 'volledig mee oneens' (oorlog uit zelfverdediging).

Er ontstaat als het ware een waslijn met uitspraken in volgorde van 'mee eens' naar 'mee oneens'.



Workshop van Nicolas Tyldesley met geeltjes en veel activerende didactiek.

Het aardige aan de oefening was dat leerlingen konden staan en door het lokaal lopen en met elkaar praten waar het geeltje tussenhoort. Iedereen was zeer betrokken.

De verschillen en overeenkomsten zoeken in een triad, een oefening om informatie te ordenen.

Als vervolg kan de informatie die uit de oefening komt gebruikt worden voor een schrijfpdracht. In een schema moeten de overeenkomsten en verschillen tussen drie mensen worden opgeschreven, bijvoorbeeld tussen Madonna (1), moeder Teresa (2) en David Beckham (3). Voor de bovenbouw kun je bijvoorbeeld denken aan Stalin, Saddam Hoessein en Pol Pot.

TV-reporters

De derde workshop werd door Michael Riley en Jamie Byrom, gegeven over *Islamic encounters and Meetings of Minds*. Samen met Christine Counsell hebben ze de methode *Thinking through history* ontwikkeld voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Groot Brittannië. Een van de uitgangspunten is dat als je een interessante historische figuur kiest, hij/zij een voorbeeld is voor de manier van denken in die tijd. Riley en Byrom hadden gekozen voor Mehmet II, sultan van het Ottomaanse Rijk rond 1480. Nadat we uitgebreid een portret van Mehmet hadden geanalyseerd en een kaart met de omvang van zijn rijk hadden bekeken werden we aan het werk gezet als tv-reporters.



Mehmet II

Een tweede uitgangspunt is het doen van onderzoek rond een hoofdvraag. Voor de aflevering 'Het paleis van de sultan' werden we geacht bepaalde informatie te verzamelen. Een aantal deelnemers kregen kaartjes met daarop gegevens over een bepaalde zaal in het Topkapi-paleis. Zij kregen een vaste plek in het lokaal en vertegenwoordigden dan bijvoorbeeld de kamer met het heilige relik, de ontvangstkamer van de sultan met de troon of de harem en vertelden daar desgewenst iets over. De overige leden kregen door gesprekken met hen te voeren informatie voor hun tv-programma.

Vooraf was in je groepje bepaald welke informatie je ging verzamelen, dus iedereen stormde niet op dezelfde figuur af.



Vervolgens werd de relatie naar de eigen geschiedenis gelegd door een ontmoeting tussen Mehmet III en Thomas Dallun in 1599. Ook hier waren verschillende bronnen. Uit deze ontmoeting bleek de bescheiden rol van Engeland in verhouding tot het grote machtige Ottomaanse Rijk.

Conclusie was dat we op een zeer speelse en aansprekende wijze een stukje relatief onbekende geschiedenis kregen aangeboden waar onze leerlingen zeer enthousiast aan meegedaan zouden hebben.

Een andere figuur uit de wereld van de Islam was de Marokkaanse wereldreiziger uit de veertiende eeuw: Ibn Batutta. De leerlingen gaan in deze case aan het werk als beeldredacteur en bekijken kritisch een aantal afbeeldingen.

Cultuurverschillen

Maltezen gaan veel formeler met elkaar om dan wij gewend zijn. Ze spreken elkaar voortdurend met doctor of professor aan en toen ik het Malta College of Arts, Science & Technology bezocht en een klas binnenkwam, stonden alle leerlingen op en gingen naast de bank staan. Er heerste een absolute stilte in het klaslokaal tijdens de les. Overigens stonden er wel flesjes limonade op de tafeltjes en hadden verschillende leerlingen baseball-petjes op; zaken die op onze school niet zijn toegestaan.

De officiële taal is Engels maar de voertaal van de eilandbewoners onder elkaar is een soort mengelmoeisje van Arabisch, Engels en Italiaans. Vooral jongeren uit achterstandsbuurten hebben moeite met het Engels en kunnen daardoor het toelatingsexamen van de universiteit vaak niet halen.

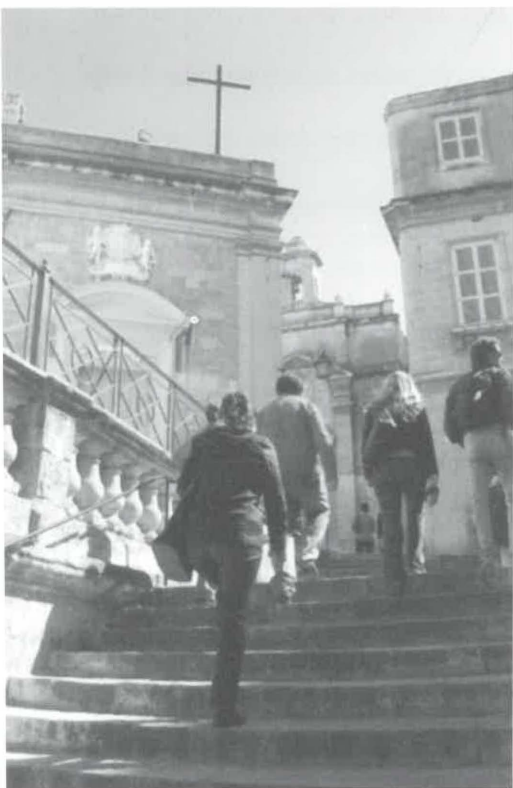
Malta ontdekken

Naast de lezingen en workshops werden enkele 'on site'-tours gemaakt om de geschiedenis van het eiland te leren kennen.

Al ruim voor de Egyptische piramiden bleken op Malta tempels gebouwd te zijn. De oudste, Ghar Dalam, dateert van circa 5200 voor Christus; een van de best geconserveerde tempels is de



Ingang van de Ggantija-tempel, ca 3600 v. Chr.



Als toeristen op Malta...

Ggantija tempel op het naburige eilandje Gozo, met de oudste sporen van rond 3600 voor Christus.

De eerste bewoners kwamen op vloten van Sicilië en brachten naast dieren ook vulkanisch glas voor werktuigen en aardewerk mee. Ze vestigden zich als boeren en gebruikten de tempels als offerplaats en bijvoorbeeld om orakels te raadplegen. Op sommige plaatsen zijn beelden van de 'dikke vrouw' ontdekt waar de tempels vermoedelijk voor gebouwd zijn. Zij stelt de oermoeder voor: moeder natuur die hen voedde. Meestal hebben de beeldjes geen hoofd maar een lichte holte waar kennelijk hoofden in geplaatst konden worden.

Malta is natuurlijk het eiland van de Maltezer kruisridders die hun sporen vooral hebben nagelaten in kathedralen en paleizen. Je ziet ook opvallend veel kruisen en Mariabeeldjes. Caravaggio is enkele jaren kruisridder geweest en in opdracht van de grootinquisiteur schilderde hij 'De onthoofding van Johannes de Doper' in de kruisridderkerk St. John's.

Het paleis van de Inquisiteur was bijzonder om te bezoeken; gelukkig vielen de veroordelingen van de inquisitie op Malta nogal mee. Maltezen gingen vaak liever naar de inquisitie dan naar de officiële rechtbank. De nadruk lag vooral op het bekennen van schuld. Een veel toegepaste straf was om barrevoets een eind te lopen, bijvoorbeeld van Valetta naar Mdina.

Voor scholieren is er de mogelijkheid om zich in te leven in de geschiedenis door zich te verkleden in middeleeuwse kostuums en een rechtszaak, 'In het paleis van de Inquisiteur', na te spelen. Een goed idee om ook zo met het Nederlandse erfgoed om te gaan!

De toekomst van Euroclio

Was dit nu de laatste internationale conferentie van geschiedenisdocenten die Euroclio kon organiseren? Er zijn grote financiële problemen gerezen het afgelopen jaar. U las daar al over in *Kleio* nr.7 van 2005.

Hiernaar gevraagd verklaarde Huub Oattes, het Nederlandse lid van het bestuur, dat het gelukkig zo'n vaart niet zal lopen. Wel moet Euroclio op een veel lager pitje verder werken. Het kantoor in Den Haag is sterk ingekrompen. Overheadkosten moeten in de toekomst buiten de projectbudgetten blijven. Dit

leidde tot het ontslag van drie vertrouwde en ervaren medewerkers. Het secretariaat is gereduceerd tot twee vaste krachten, waaronder Joke van der Leeuw, en medewerkers op projectbasis.

Met man en macht wordt er gezocht naar sponsors en nieuwe projecten om het voortbestaan van het Euroclio-kantoor veilig te stellen.

Maar de vereniging Euroclio zelf staat als een huis. Terwijl u dit verslag leest leggen we al de laatste hand aan de Annual Conference 2007 in Bled (Slovenië). Het hoofdthema is de relatie tussen geschiedenis(les) en mensenrechten.

Op Malta werden twee nieuwe verenigingen van geschiedenisdocenten lid en stemden de leden in met een contributieverhoging, omdat zij vinden dat Euroclio echt moet blijven bestaan.'

Het bestuur heeft een nieuwe website geopend: www.euroclio.eu

Deze informeert de bezoekers en is interactief zodat de leden via een forum gemakkelijker en sneller met elkaar en met het bestuur kunnen communiceren. Bezoek die ook eens. En misschien is de volgende conferentie wel wat voor u.



Malta College of Arts, Science and Technology: leerlingen van de afdeling techniek.

Het eindexamenonderwerp voor 2007 en 2008 is veel Nederlanders een vertrouwd verhaal. Voor geschiedenisdocenten geldt dat nog meer: 'De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië' werd reeds in 2001 en 2002 geëxamineerd, zij het onder een iets andere titel en met een andere stofomschrijving. Er is echter één belangrijk verschil: in het nieuwe examenonderwerp ligt de nadruk op politieke ontwikkelingen in Nederland en het Nederlandse koloniale beleid. Met deze invalshoek dreigen de complexiteit en de veelkleurigheid van de machtsverhoudingen en het menselijke contact in de kolonie buiten beeld te raken. Hoe waren de relaties tussen kooplui en concubines, tussen blanke bestuurders en Javaanse heersers, tussen planters en koelies? Koloniale politiek en koloniaal beleid zijn niet los te denken van deze op gender en etniciteit gebaseerde betrekkingen.

MIEKE DE VOS

Batig Slot?

De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië zonder vrouwen, kleur en klasse

De nieuwe stofomschrijving wordt gepresenteerd als het eerste resultaat van de introductie van tien tijdvakken in het geschiedenisonderwijs, beter bekend als de aanbevelingen van de commissie-De Rooy. Het eerdere examenonderwerp wordt niet simpelweg herhaald. Nieuw in de opzet voor 2007 en 2008 is volgens de stofomschrijvingscommissie de nadruk op chronologie: de stof omspannt vier tijdvakken, ieder aangekleed met een reeks 'kenmerkende eigenschappen'. Ook nieuw is dat ieder hoofdstuk van de stofomschrijving is voorzien van een korte aanduiding van

de oriëntatiekennis die de leerlingen moeten beheersen voor een juist begrip van de historische ontwikkelingen die in dat hoofdstuk aan de orde komen. Het eindexamenonderwerp is daarmee niet langer een losse flodder, maar wordt ingebed in een breder historisch kader.

Dit is helemaal in de lijn van de commissie-De Rooy en ik denk dat niemand hier bezwaar tegen kan maken. Het grootste verschil met de vorige stofomschrijving is dat het thema bijna helemaal gericht is op Nederland. Nederlandse kooplui, Nederlandse kolonisten, Nederlandse bestuurders en Nederlandse politiek: zeker in de eerste hoofdstukken van de stofomschrijving lijkt het of Houtman en De Keyzer in 1596 een onbevolkte archipel ontdekten. De stofomschrijvers verantwoorden deze invalshoek met een verwijzing naar de commissie-De Rooy:

'De invloed van het rapport van de CMHV (beter bekend als het rapport 'De Rooy') heeft geleid tot een op Nederland georiënteerde chronologische aanpak van het thema'.

Achter deze pontificale uitspraak gaat een eenzijdige interpretatie van het rapport schuil. Het rapport bepleitte een verschuiving van vaardigheden naar kennis, van thematisch naar chronologisch geschiedenisonderwijs en van het aanleren van *historisch denken*. Willen leerlingen kunnen denken in termen van tijd en ontwikkelingen in de tijd, dan moeten zij over meer kennis van chronologie beschikken. Vandaar de introductie van de tien tijdvakken als hulpmiddel om een historisch referentiekader op te bouwen.

De bedoeling is dat dit al op jonge leeftijd gebeurt, als kinderen nog op de basisschool zitten. De tijdvakken zijn

MIEKE DE VOS IS DOCENT GESCHIEDENIS OP HET GYMNASIUM FELISENUM IN VELSEN ZUID EN LID VAN HET BESTUUR VAN DE VERENIGING VOOR VROUWENGESCHIEDENIS.

daarom zo gekozen dat ze bij de belevingswereld en de omgeving van kinderen aansluiten.

Ze zijn inderdaad, zeker als je de bijpassende logo's bekijkt, met bijvoorbeeld een op het Muider slot geënt kasteel van baksteen dat de Middeleeuwen representeert, sterk gericht op Nederland en Europa.

Daarmee is volgens mij echter niet

Behalve de keuze voor Nederland maakte de stofomschrijvingscommissie nog een aantal keuzes: 'Doordat in deze stofomschrijving vanuit een Nederlands (westers) perspectief wordt gekeken naar dit thema, ligt de nadruk aanvankelijk vooral op de Nederlanders in 'De Oost' en komt pas geleidelijk de Indonesische bevolking meer naar voren,' lezen we in de verantwoording.



Schoolplaat: het werk op een muskaatnotenbedrijf.

gezegd dat de commissie-De Rooy het geschiedenisonderwijs exclusief op Nederland wilde richten, zeker niet in de bovenbouw VO. De nadruk op Nederland komt van de stofomschrijvingscommissie zelf.

Koloniale visie

De stofomschrijving biedt een consistente visie op de relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië. De relatie wordt beschreven als een resultaat van economische en politieke ontwikkelingen in het moederland. We doorlopen de vertrouwde canon: de voc-tijd (alleen voor leerlingen op het vwo), het cultuurstelsel, liberalisme en Ethische politiek, de opkomst van het nationalisme, de Japanse bezetting en de onafhankelijkheidsstrijd. Nederland als motor van de geschiedenis: de keuze van de stofomschrijvers heeft geleid tot geschiedschrijving van koloniale snit.

Dit is minder logisch dan het lijkt. De Nederlanders hebben noch in de Oost, noch in een ander deel van hun koloniale rijk ooit in een vacuüm geopereerd. Er waren altijd andere mensen aanwezig, maar die worden hier even weggelaten.

Beter gezegd: ze worden in de coulissen geplaatst, waar ze te voorschijn worden gehaald als de voortgang van het Nederlandse geschiedverhaal hun aanwezigheid vereist. Zonder Indonesisch nationalisme is immers geen dekolonisatie denkbaar. *Etniciteit* krijgt minimale aandacht in deze stofomschrijving.

Een andere keuze van de commissie is om *gender* minimale aandacht te geven. In de hele stofomschrijving komt zeggen en schrijven de naam van één vrouw voor. In hoofdstuk 4, 1900-1949: *De tijd van de wereldoorlogen: opkomend nationalisme* staat 'De Javaanse Kartini

(1879-1904) zette zich in voor onderwijs aan meisjes.'

Ook de keuze voor het weglaten van *gender* is minder logisch dan het misschien lijkt in het kader van de door mannen gedomineerde politieke en economische geschiedenis, en dat blijkt nota bene uit de stofomschrijving zelf. In hoofdstuk 1, 1500-1800: *Europese expansie en de VOC* lezen we onder het kopje 'cultureel-mentale ontwikkelingen': 'Op de handelsposten ontstond een gemengde samenleving. De VOC wilde in Azië geen vestigingskolonie en het aantal Europese vrouwen was dan ook heel beperkt. Nederlandse mannen gingen relaties aan met Indonesische vrouwen in huwelijk of concubinaat, waardoor er een zekere wederzijdse Europees-Aziatische culturele beïnvloeding plaatsvond.'

Daar hebben we *gender* en *etniciteit* in één adem. Er staat dus wel iets over deze aspecten van de geschiedenis in de stofomschrijving, maar ze worden niet benoemd, laat staan geïmpliciteerd.

Er is één passage in hoofdstuk 3 van de stofomschrijving waarin het belang van *gender* en *etniciteit* voor het begrip van de koloniale verhoudingen expliciet naar voren komt:

'Er ontstond een sociaal systeem waarbij de indeling van de bevolking in 'inheemsen', 'Chinezen', 'vreemde oosterlingen' en Europeanen de basis vormde voor een ingewikkelde hiërarchie. (...) De komst van Europese vrouwen en de opkomst van moderne communicatiemiddelen hadden een sterke invloed op de Europeanisering van de cultuur van de elite in Indonesië en drongen de mengcultuur naar de achtergrond. Het concubinaat raakte in onbruik.'

Deze passage is hoopgevend, maar laat in het midden of en hoe dit sociaal systeem doorwerkte in juridische, bestuurlijke en economische verhoudingen in de kolonie.

Vreemd genoeg wordt het tweede deel van deze tekst letterlijk herhaald in het volgende hoofdstuk, maar dan in een andere context. In het hoofdstuk over het ontstaan van het nationalisme is het stukje verhuisd van 'sociale verhoudingen' naar 'cultureel-mentale ontwikkelingen'.



Jonkheer Van Benthem van den Bergh met zijn njai, Malang 1903.

Rechtsonder: schoolplaat van de haven van Tandjong Priok. Net als de schoolplaat op bladzijde 27 uit: Hella S. Haasse, *Bij de les. Schoolplaten van Nederlands-Indië* (Amsterdam 2004).

In hoofdstuk 3 zijn de op gender en etniciteit gebaseerde verhoudingen een soort bijproduct van het kolonialisme, in hoofdstuk 4 heeft gender, in casu de komst van Europese vrouwen een uiterst vaag verband met politieke spanningen. Bovendien blijken de hier geciteerde passages, de enige waarin aandacht aan gender en etniciteit wordt geschonken, alle drie letterlijk afkomstig te zijn uit de stofomschrijving van 2001 en 2002. Er is één nieuwe tekst over vrouwen in deze stofomschrijving, in hoofdstuk 4, *Politieke ontwikkelingen 1940-1945: De Tweede Wereldoorlog*. Over de inzet van Nederlandse geïnterneerden voor Japanse oorlogsdoeleinden lezen we: 'Dat gold ook voor de Nederlandse troostmeisjes: vrouwen die gedwongen werden te werken in borderen voor Japanse soldaten.'

Dit overzicht leert ons drie dingen over de plaats die de stofomschrijvingscommissie aan gender en etniciteit geeft. Ten eerste geeft ze er weinig plaats aan. Vijf korte verwijzingen in een tekst van veertien bladzijden, waarvan er één een herhaling, is niet veel. Ten tweede heeft ze de tekst, op de troostmeisjes na, letterlijk overgenomen uit de vorige stofomschrijving. Nieuw onderzoek is nauwelijks meegenomen. Ten derde plaatst de commissie gender en etniciteit in de periferie van de geschiedschrijving onder het kopje 'cultureel-mentale ontwikkelingen' en laat ze in het midden of deze ontwikkelingen enige betekenis hadden voor de bredere historische ontwikkeling die in de stofomschrijving wordt geschetst.

We mogen dus rustig concluderen dat de commissie gender en etniciteit van geen belang vindt. Het zijn natuurlijk ook geen van beiden analytische categorieën die zich laten verenigen met een traditioneel koloniaal historisch perspectief.

Kritiek

De stofomschrijvingscommissie heeft zich bij voorbaat afgeschermd voor kritiek door te stellen dat hun werk voortkomt uit de aanbevelingen van de commissie-De Rooy. Aangezien deze aanbevelingen over het algemeen enthousiast zijn ontvangen door geschiedenisdocenten is de impliciete boodschap dat er nu geen gezeur moet komen uit het onderwijs. Dit willen leraren immers!

Zoals ik al eerder aangaf heeft de stofomschrijvingscommissie het rapport eenzijdig uitgelegd. Dat rapport bepleit mijns inziens geen terugkeer naar 'grote mannen geschiedenis' en het uitsluitend doceren van politieke en economische geschiedenis. Aandacht voor chronologie en feitenkennis laat zich heel goed combineren met begrippen als gender en etniciteit.

De vergelijking met de stofomschrijving uit 2001 is in dit opzicht verhelderend. De vorige stofomschrijving bestaat voor een groot deel uit dezelfde basis- of oriëntatiekennis, ze is ook chronologisch gerangschikt en ze gaat ook in op politieke ontwikkelingen in Nederland, maar daarnaast bevatte ze ook thema's zoals de verhouding tussen 'blank en bruin' in de kolonie en de plaats van vrouwen in de kolonie. Dat maakte de

vorige stofomschrijving niet onoverzichtelijk, het was geen samenraapsel van thema's zonder lijn of structuur en er viel voor leerlingen en docenten goed mee te werken.

Verder pareert de stofomschrijvingscommissie mogelijke kritiek in hun verantwoording met de mededeling dat ze heeft geprobeerd 'zo weinig mogelijk opgelegde verbanden en verklaringen in de stofomschrijving op te nemen. De commissie verwacht dat de docent zijn leerlingen begeleidt bij het vinden en verwoorden van verbanden en verklaringen. Het bespreken van probleemstellende vragen is een vaardigheid die de leerlingen bij het CE moeten beheersen. Deze stofomschrijving biedt dus alleen een basis waarmee door leerlingen en docenten verder gewerkt kan worden. Grote waarde hechten de stofomschrijvers aan het werken met bronnenmateriaal.'

Met andere woorden: wie iets mist in de omschrijving kan het als leraar gewoon zelf inbrengen, bijvoorbeeld door met bronnen te werken. Leraren moeten hun leerlingen zo goed opleiden dat zij zelf belangrijke vragen gaan stellen. De docent die gender en etniciteit in het examenonderwerp wil inbouwen lijkt zo alle ruimte te krijgen van de commissie.

Dit is natuurlijk niet realistisch. De stofomschrijvingscommissie zou moeten weten hoe het toegaat bij de voorbereiding op de eindexamens. Examenonderwijs is doelgericht. Op basis van hun omschrijving werken

onderwijsuitgeverijen katernen uit met de examenstof. Deze katernen geven een historisch overzicht en oefeningen. Docenten maken hun keuze uit de katernen en gaan met hun leerlingen met zo'n katern aan de slag. Ze hebben slechts een kleine acht weken de tijd om een eindexamenonderwerp te behandelen. 'De koloniale relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië' is als onderwerp zo omvangrijk dat leraren niet snel geneigd zullen zijn om extra stof op te nemen in hun lessen, of zich sterk zullen richten op een aspect van de stofomschrijving dat zijzelf misschien wel boeiend of van belang vinden, maar dat waarschijnlijk niet uitgebreid bevraagd zal worden op het centraal examen.

Leraren hebben geen gelegenheid om op basis van de stofomschrijving met hun leerlingen verder te werken. Hun verantwoordelijkheid is om hun leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op het examen. Dus zorgen zij dat de leerlingen de stof uit hun hoofd leren en oefenen ze met hen alleen die vaardigheden die nodig zijn om te slagen voor het examen. Het 'bespreken van probleemstellende vragen' klinkt fraai, maar stelt in de onderwijspraktijk niet veel voor. Leerlingen zijn geen historici en ze zijn jong. Voorzover ze zelf vragen stellen zijn die van de simpele soort en het oefenen met vragen is navenant beperkt tot vragen bij bronnen of bij kleine onderdelen van de leerstof. Ook langs deze weg zullen grote thema's als gender en etniciteit niet in het klaslokaal terecht komen.

Kortom: wat niet in de stofomschrijving staat wordt niet behandeld in de les.

Veelvormigheid

De vraag is waarom het ontbreken van gender en etniciteit op het eindexamen een probleem is. Ik denk dat het om inhoudelijke en didactische redenen beter zou zijn geweest als er wel aandacht voor gender en etniciteit was.

Om met de didactiek te beginnen: de winkelketen Albert Heijn probeert met het personeelsbestand per filiaal een afspiegeling te geven van de wijk waarin de supermarkt staat. Zou ook het geschiedenisonderwijs niet moeten proberen aan te sluiten bij de populatie waar dit onderwijs voor bedoeld is? Bij meisjes en bij jongens? Bij leerlingen met diverse etnische achtergronden? Meer aandacht voor gender kan meisjes meer het gevoel geven dat geschiedenis ook over hen gaat. Meisjes zijn doorgaans meteen geboeid en betrokken als de rol van vrouwen in het verleden in de les geproblematiseerd wordt, is mijn ervaring, ook als die rol er een van ondergeschiktheid was.

Voor leerlingen die niet van Nederlandse afkomst zijn kan aandacht voor de allesoverheersende rol van huidskleur en etnische afkomst in de koloniale geschiedenis gevoelens van herkenning en daarmee betrokkenheid creëren. Dit zou ook aanleiding tot discussies in de klas kunnen zijn over de rol van etniciteit in onze huidige samenleving en de vraag in hoeverre die beïnvloed wordt door het Nederlandse koloniale verleden.

Literatuur

De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië, Stofomschrijving thema als onderdeel van het centraal examen geschiedenis vwo en havo 2007 en 2008, Gele katern 2005, nr.1, p. 32-46.

De stofomschrijving is ook te vinden op www.eindexamen.nl.

Nederland en Indonesië, vier eeuwen contact en beïnvloeding, Stofomschrijving thema als onderdeel van het centraal examen geschiedenis vwo en havo 2001 en 2002, Gele katern 2000, nr.1, Kleio jg.41 (2000) nr.4.

Mieke de Vos, 'Juf, waren wij dan helemaal niet belangrijk?' *Vrouwengeschiedenis in de praktijk van het middelbaar onderwijs, Jaarboek voor Vrouwengeschiedenis 25, 115-130 (Amsterdam 2005).*

Ten slotte is het voor alle leerlingen goed om kennis te maken met de veelvormigheid van de samenleving in het verleden en de andere manieren waarop mensen in het verleden omgingen met gender en etniciteit. Het kan geen kwaad om het besef dat sociale categorieën geen vanzelfsprekende gegevens zijn aan te scherpen bij leerlingen.

Ook inhoudelijk betekent het weglaten van gender en etniciteit mijns inziens een verschraling. Etniciteit was niet alleen bepalend voor het dagelijks leven in de kolonie, waar Nederlanders nooit handarbeid verrichtten en voor al het huishoudelijke werk gekleurd personeel hadden. Het bepaalde de bestuurlijke verhoudingen in de kolonie, de wetgeving varieerde per etnische groep, de organisatie van het productieproces verliep langs etnische lijnen en het openbare leven was gesegregeerd. Bij de beeldvorming in Nederland bijvoorbeeld speelde gender een grote rol. De kolonie werd beschreven in vrouwelijke termen, de bevolking als kinderlijk, de kolonisator als vader.

Met gender en etniciteit ontbreekt een wezenlijk element in de geschiedschrijving, dat belangrijk is om de koloniale verhoudingen en politieke ontwikkelingen te begrijpen, voor leerlingen en docenten.



Indonesië in 2007 en wat eigenlijk de bedoeling was

TOM VAN DER GEUGTEN

'De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië' is het een na laatste centraal examenonderwerp, waarvan de stof door een commissie onder verantwoordelijkheid van het VGN-bestuur is omschreven. Als de invoering van het nieuwe examenprogramma havo en vwo in 2007, waarbij het CE zal gaan over oriëntatiekennis doorgaat, zal er geen stof-omschrijvingscommissie (SOC) meer zijn.

Om een brug te slaan tussen het oude en nieuwe examenprogramma havo en vwo kregen de stofomschrijvers de opdracht het onderwerp 'Nederland en Indonesië' uit 2001 te herzien, 'passend in het subdomein Contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen' en 'in het licht van de opvattingen van de commissie-De Rooy', ofwel de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV).

Vakdidacticus Tom van der Geugten geeft zijn mening over de manier waarop de stofomschrijvingscommissie haar opdracht heeft uitgevoerd.

Oud subdomein en nieuw licht

Bij de invoering van de tweede fase in 1998 kregen havo en vwo een nieuw examenprogramma met een aantal verplichte inhoudelijke (sub)domeinen, die evenwichtig waren gespreid over de diverse historische dimensies, zoals politiek-institutionele, sociaal-economische en cultureel-mentale geschiedenis. Het idee van verplichte, maar evenwichtig gespreide (sub)domeinen werd in 2001 in beperkte mate overgenomen in het advies van de CHMV. In plaats van het oude havo/vwo-subdomein 'Contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen' en het oude havo-subdomein 'Migratie en culturele beïnvloeding' kwam de CMHV met de thematiek 'Westerse en niet-westerse culturen'.

Het oude subdomein 'Contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen' nodigde uit tot een evenwichtige behandeling van politieke, economische, culturele en sociale aspecten van thema's, zoals is terug te vinden in de stofomschrijving van het CE-onderwerp uit 2001 (Nederland-Indonesië).

De CMHV stelde voor dat deze diachronische thematieken – die uitsluitend in het schoolexamen (SE) getoetst zouden

moeten worden – door scholen (of methodes) nader worden omschreven in specifieke thema's, waarbij als exameneis werd gesteld dat leerlingen op grond van situaties in de verschillende tijdvakken ontwikkelingen op langere termijn kunnen beschrijven en daarbij gebruik kunnen maken van domein A (historisch besef). Dat wil zeggen: leerlingen moeten het tientijdvakkenkader kennen en kunnen gebruiken als referentiekader (eindterm 2).

Wat betreft de diachronische thematieken heeft de minister – in verband met de gewenste vrijheid van onderwijsinrichting – het voorstel van de CMHV slechts ten dele overgenomen in het nieuwe examenprogramma 2007. Voor het SE wordt alleen het thema 'Geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie' verplicht. Voor de overige SE-thema's krijgt de school grote vrijheid.

Dat doet echter niets af aan wat verstaan moet worden onder 'in het licht van de opvattingen van de commissie-De Rooy', zoals gesteld in de opdracht aan de SOC 2007. De CMHV bepleitte een themakeuze, waarbij leerlingen verbanden kunnen leggen tussen aspecten van het thema en het algemeen historisch patroon, zoals dat is geordend in de tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten. Leerlingen moeten vaststellen of specifieke situaties daarvan een voorbeeld waren of een uitzondering, bijvoorbeeld met de vraag: was de oprichting van de ARP een voorbeeld van een emancipatiebeweging en van confessionalisme in de tijd van burgers en stoommachines? Of: was de VOC een voorbeeld van handelskapitalisme in de tijd van regenten en vorsten?

En Gerrit van Beuningen

De SOC 2007 schrijft in haar inleiding dat de invloed van het rapport van de CMHV heeft geleid tot een op Nederland georiënteerde chronologische aanpak van het thema, maar maakt daarmee duidelijk dat ze de bedoeling van de CMHV-aanpak niet goed heeft begrepen.

Zo schreef de CMHV: 'Het tijdvakkenkader is onmiskenbaar geënt op de Europese, de westerse geschiedenis. (...) Wie de geschiedenis van een voor hem onbekend land of onbekende cultuur bestudeert, zal daarbij in eerste instantie altijd gebruik moeten maken van de bij hem reeds aanwezige bekende categorieën: hoe was het in Japan ten tijde van de Europese Middeleeuwen? Is dit verschijnsel in deze cultuur vergelijkbaar met het Europese feodalisme? De beperkte bruikbaarheid van bestaande kaders komt daarbij vanzelfsprekend aan de orde.' (CMHV-rapport p. 21).

Welke kansen heeft de soc zoal gemist? Een voorbeeld. In de stofomschrijving 2001 stond: 'De eerste Nederlandse expeditie werd ondernomen door Cornelis de Houtman en Pieter Dirksz. de Keyser. Deze expeditie vertrok in april 1595 en bereikte Bantam veertien maanden later.' In de stofomschrijving 2007 maakte de soc hiervan: 'De eerste Nederlandse expeditie werd ondernomen door Cornelis de Houtman, Pieter Dirksz. de Keyser en Gerrit van Beuningen. Deze expeditie vertrok in april 1595 en bereikte Bantam veertien maanden later.'

Het is veelzeggend dat de soc gekozen heeft voor toevoeging van de naam van Van Beuningen en niet voor het vermelden van het feit dat Bantam een havenstad was – in die tijd een van de drukste in Zuidoost-Azië – wat de vraag oproept of daar op Java ook een stedelijk-agrarische samenleving was. De soc 2007 beschrijft hier de Nederlands-Indonesische geschiedenis als een blanke mannenactiviteit tegen een passief bruin decor.

De soc kondigt in haar inleiding aan dat alle hoofdstukken in de stofomschrijving worden voorafgegaan door een zeer korte aanduiding van oriëntatiekennis over de verschillende periodes. 'Deze oriëntatiekennis is beschreven aan de hand van de voor dit thema relevante kenmerken- de eigenschappen die in het rapport-De Rooy per tijdvak zijn genoemd. De inhoud van het thema kan dan ook met leerlingen worden besproken tegen de achtergrond van de algemene ontwikkelingen die in een bepaalde periode een rol spelen.'

Van deze aankondiging maakt de soc echter weinig waar. Bij de periode 1500-1800 noemt men wel het begin van de Europese expansie, de Renaissance, de Reformatie, de Opstand, maar niet de wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie (in de zeventiende eeuw) noch de uitbouw van de Europese overheersing (in de achttiende eeuw). Bij de periode 1870-1900 noemt de soc wel het modern imperialisme, maar legt daarbij geen expliciet verband met de industrialisatie, zoals in het kenmerkend aspect van het CMHV-rapport.

Bij de periode 1900-1949 wordt het nationalisme genoemd, maar niet het meer omvattende kenmerkend aspect 'vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme'. Historisch weinig verantwoord overigens is daarbij de bewering van de soc: 'Het (nationalisme) werd onderdrukt door de koloniale mogendheden'. Dat lag heel wat genuanceerder, zoals kenners weten.

Samenvattend constateer ik dat de soc 2007 er niet goed in is geslaagd om leerstof te omschrijven 'in het licht van de opvattingen van de CMHV'. Noch naar de letter, noch naar de geest.

Zo weinig mogelijk opgelegde verbanden en verklaringen

In hoeverre is de stofomschrijving een uitwerking van het subdomein Contacten tussen westerse en 'niet-westerse' samenlevingen?

Subdomein 'Contacten tussen westerse en 'niet-westerse' samenlevingen examenprogramma havo en vwo 1998

De kandidaat kan uitleggen hoe westerse en 'niet-westerse' samenlevingen elkaar voor en tijdens de Europese expansie, en in de post-koloniale periode hebben beïnvloed. Hij kan aan de hand van een nader afgebakend thema:

- vormen van beïnvloeding beschrijven en de betekenis voor betrokkenen aangeven;
- verklaren welke invloed verschillende belangen en waarden op de verhoudingen tussen betrokkenen hebben uitgeoefend;
- verschillen in beeldvorming over en weer herkennen en verklaren;
- historische voorbeelden geven van de wijze waarop voormalige koloniën en koloniale mogendheden uit het verleden verwerkten, en mogelijke verschillen tussen beide verklaren.

Eindterm 21 uit het rapport van de commissie-De Rooy (CMHV)

De kandidaat kan in het kader van de thematiek 'Westerse en niet-westerse culturen':

- aan de hand van een nader omschreven thema met gebruikmaking van de eindtermen uit domein A een beargumenteerd antwoord geven op vragen die betrekking hebben op de wijze waarop Europese en niet-Europese culturen met elkaar in aanraking zijn gekomen en op de gevolgen die deze confrontatie heeft gehad.
- in dat verband de volgende vragen toepassen op situaties in de wereld waarbij sprake was van contact tussen een westerse en een niet-westerse cultuur vanaf de tijd van ontdekkers en hervormers tot en met de tijd van televisie en computer:
Welke motieven speelden een rol bij het contact zoeken met andere streken of het zich onthouden van dergelijk contact?
In hoeverre en in welke vorm speelde directe politieke overheersing een rol en ging deze gepaard met toepassing van geweld en oorlogvoering?
Vond er culturele beïnvloeding plaats en zo ja op welke wijze en met welke gevolgen?
Speelde migratie een rol en zo ja op welke wijze en met welke gevolgen?
Was er sprake van verzet en/of opstand tegen de gevolgen van de interculturele ontmoeting?
- op grond van situaties in verschillende tijdvakken ontwikkelingen op langere termijn beschrijven en daarbij veranderingen en continuïteit onderscheiden.

Koningin Juliana kijkt toe terwijl minister-president Drees zijn handtekening zet. Op 27 december 1949 droeg Nederland de soevereiniteit over en erkende de staat Indonesië. De regering legde zich neer bij de feiten.



Wat betreft 'vormen van beïnvloeding', 'de betekenis voor betrokkenen' en de invloed van 'verschillende belangen en waarden op de verhoudingen tussen betrokkenen' verwijst ik naar het artikel van Mieke de Vos over de eenzijdige benadering van de soc.

Wat betreft de 'verschillen in beeldvorming over en weer' stelt de soc dat zij heeft gepoogd zo weinig mogelijk opgelegde verbanden en verklaringen in de stofomschrijving op te nemen.

Deze poging heeft niet kunnen voorkomen dat de soc regelmatig haar subjectieve interpretatie van de historische feiten impliciet en expliciet als leerstof oplegt. Over het optreden van gouverneur-generaal Van der Capellen schrijft ze bijvoorbeeld: 'Ondanks zijn goede bedoelingen lukte het hem niet de financiën in de kolonie in orde te krijgen. De onrust onder de vorsten en de bevolking op Java leidde tot een grootschalige opstand in midden-Java: de Java-oorlog' (cursivering: TvdG).

Waarom spreekt de SOC hier wel die goedkeuring uit over Van der Capelle, maar legt ze geen verband tussen de inhoud van de eerste en tweede zin?

Ricklefs schreef bijvoorbeeld: 'He (Van der Capellen) ordered that such leases should be abolished. (...) This was the final step in pushing many aristocrats towards rebellion' (Ricklefs, p. 111).

Nog een voorbeeld. Schijnbaar evenwichtig schrijft de soc over de Nederlandse 'harmonieuze' geromantiseerde beeldvorming over tempo doeloe, en het feit dat in romans ook de keerzijden hiervan bleken, maar nergens wordt expliciet aandacht besteed aan de beeldvorming van Indonesiërs.

Wat betreft 'historische voorbeelden van de wijze waarop voormalige koloniën en koloniale mogendheden het verleden verwerkten, en mogelijke verschillen tussen beide verklaren' is het interessant dat de soc als feit stelt:

'Op 27 december 1949 werd Indonesië formeel een onafhankelijke staat.' Onvermeld blijft dat Indonesiërs 17 augustus 1945 altijd als formeel ontstaansmoment van hun staat hebben beschouwd, en de soevereiniteitsoverdracht als niet meer dan een 'mijlpaal'.

Dat de Nederlandse regering zich op 15 augustus 2005 officieel heeft geconformeerd aan de Indonesische opvatting over 17 augustus 1945 laat zien hoe het met interpretaties kan gaan en hoe subjectief de opgelegde beeldvorming van de soc is.

Samenvattend constateer ik dat de stofomschrijving 2007 nauwelijks gezien kan worden als uitwerking van het subdomein 'Contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen'. Noch naar de letter, noch naar de geest.

Breder, veelzijdiger en genuanceerder

Bij de samenstelling van de soc 2007 is in afwijking van het gebruik besloten – ik veronderstel door het verantwoordelijk VGN-bestuur – om geen didacticus in de commissie op te nemen. Feit is nu dat docenten én leerlingen weer eens met de gebakken pisang zitten – net als in 2001 en 2002 – en dat leerlingen door deze zure manga moeten heen bijten om bij het CE in 2007 en 2008 een goed cijfer te halen.

Beste docenten, ik wens u veel sterkte bij de behandeling van dit examenonderwerp in 2007 en 2008. In dit artikel heb ik geprobeerd uit te leggen wat eigenlijk de bedoeling was. Ik hoop dat bijgaande twee kaders u inspireren en motiveren om over de Nederlands-Indonesische geschiedenis breder, veelzijdiger en genuanceerder les te geven, bijvoorbeeld met wat er in *Kleio* en op nascholingsdagen in 2000 is, en in 2006 nog zal worden gepubliceerd.

Literatuur

- Tom van der Geugten e.a., Indië-special, *Kleio* jg 41 nr 8 (2000).
 Tom van der Geugten, 'Indië of Indonesië? What's in a name!', in: *Kleio* jg 42 nr 1 (2001).
 Tom van der Geugten, 'Het gladdes ijs van Tempo doeloe', in *Kleio* jg 42 nr 6 (2001).
 Tom van der Geugten, *Nederlanders en Molukkers 1605-2005: een eeuwig verbond? Lesbrief voor de bovenbouw havo en vwo* (Utrecht, 2005, www.lsem.nl; zie de bespreking in *Kleio* jg 46 nr 3).
 M.C. Ricklefs, *A History of Modern Indonesia*, Londen 1981.
 Mariëtte van Selm, 'Daar werd iets groots verricht...? Een analyse van de stofomschrijving 'Nederland en Indonesië: vier eeuwen contact en beïnvloeding'', in: *Transparant*, jg. 11 nr 4 (2000).
 Jeroen Touwen, 'Over beïnvloeding, overzichtskenis en vooringenomenheid', in: *Transparant*, jg. 11 nr 4 (2000).
Verleden, heden en toekomst, rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, 2001.

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

Nascholingsconferentie bij het eindexamenonderwerp geschiedenis 2007-2008

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

30 september 2006, 10.00 – 17.00 uur

Internationaal Informatiecentrum en Archief voor de Vrouwenbeweging (IIAV),

Obi plein 4, Amsterdam

Kosten € 75,00 inclusief lunch en informatiemap

Voor meer informatie en inschrijving: reneebeukers@hotmail.com

De Vereniging voor Vrouwengeschiedenis nodigt u uit voor een nascholingsconferentie over het eindexamenonderwerp geschiedenis 2007-2008. Met dit thema keert het CEVO gedeeltelijk terug bij de stofomschrijving uit 2001: “Nederland en Indonesië, vier eeuwen contact en beïnvloeding.” Met één belangrijk verschil: in het nieuwe examenonderwerp ligt de nadruk op de politieke ontwikkelingen in Nederland en op het Nederlandse koloniale beleid. Door 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 Javaanse heersers, tussen planters en koelies? Koloniale politiek en koloniaal beleid zijn 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. In zes 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.

Voorlopig Programma

Het programma bestaat uit een drietal plenaire lezingen en twee parallelle sessies met workshops.

Plenaire lezingen door:

- drs. A. Wilschut, ivgd, die zal spreken over ‘het eindexamen in beweging’.
- drs. Mieke de Vos, bestuurslid vvg en docent geschiedenis, Gymnasium Felisenum in Velsen-Zuid: ‘In de klas: **vrouwengeschiedenis en de canon**’.
- In de lezing van dr. Saskia Wieringa, cultureel antropoloog en directeur van het IIAV, zal het accent liggen op Indonesië.

Workshops:

- **Oral History** door dr. Fridus Steijlen, onderzoeker bij het KITLV in Leiden en drijvende kracht achter het project Mondelinge Geschiedenis Indonesië.
- **Koloniale Beeldvorming** door dr. Arie Gelderblom, uu, Nieuwe Nederlandse literatuurgeschiedenis.
- **Bronnen in de klas** door drs. Hanneke Tuithof, vakdidacticus geschiedenis ivlos.
- **Gender: vrouwen in de kolonie** door professor dr. Frances Gouda, hoogleraar genderstudies aan de UvA.
- **Kleur en Klasse** door drs. Tom van der Geugten docent niet-westerse geschiedenis en vakdidactiek aan de Fontys Hogescholen Tilburg.
- **Het Concubinaat** door drs. Reggy Baaij, docent aan de Haagse Hogeschool en werkt aan een boek over de njai.

Het examen van 2006



Gebruik bron 2.

- 2p 5 ☐ Leg uit:
- dat de bron een veroordeling is van de militaire strategie van president Johnson;
 - (zonder bron) welke strategie Kissinger als minister later zelf volgt.

bron 2

In 1969 schrijft Henry Kissinger, de latere minister van Buitenlandse Zaken onder president Nixon, over de Vietnamoorlog

- 1 De Noord-Vietnamezen en de Vietcong, die in hun eigen land vochten, hoefden, nu de
- 2 Amerikanen oorlogsmoe waren, niet veel meer te doen dan hun troepen op peil houden om
- 3 de bevolking in bedwang te houden. Wij vochten een militaire oorlog; onze tegenstanders
- 4 vochten een politieke oorlog. Wij zochten fysieke uitputting; onze tegenstanders waren uit
- 5 op onze psychische uitputting. Wat we uit het oog verloren, was een van de hoofdregels van
- 6 iedere guerrillaoorlog: de guerrilla wint als hij niet verliest. Een gewoon leger verliest als
- 7 het niet wint.

- 1p 7 ☐ Welke politieke reden heeft Nixon om geen poging te doen de jongeren voor zich te winnen?

In juli 1971 begon Henry Kissinger in Beijing besprekingen met de Chinese partijleiders. In zijn memoires concludeert Kissinger dat er bij deze gesprekken veel op het spel stond. Indien de conferentie mislukt was, had dit – aldus Kissinger – geleid tot:

- 1 isolement van China;
- 2 een hardere opstelling van de Sovjet-Unie in de Koude Oorlog;
- 3 schade voor de Verenigde Staten, bij de terugtocht uit Vietnam.

- 6p 8 ☐ Leg per punt uit waardoor dit een gevolg kon worden van het mislukken van de Chinees-Amerikaanse onderhandelingen.

In 1967 weigerde de op dat moment wereldberoemde zwarte bokser Cassius Clay dienst. Hij wilde niet naar Vietnam gestuurd worden want: "I ain't got no quarrel with them VietCong. No VietCong ever called me a nigger" (Ik heb geen ruzie met die lui van de Vietcong. Geen Vietcong-strijder heeft mij ooit een nikker genoemd). Cassius Clay geeft met zijn uitspraak uiting aan een mening die bij veel zwarte burgers leefde.

- 2p 11 ☐ Leg uit wat die mening was en waarop die was gebaseerd.

VWO

'Wel heel veel kennis en deugd'

Ik geloof dat voor de meeste kandidaten het examen op maandag 22 mei met geschiedenis begon. Je weet nooit wat dat kan betekenen: onderschatting, overschatting? Uiteindelijk doen ze zo'n examen maar één keer en pas na zo'n eerste dag weten ze echt hoe het er aan toe gaat.

Het schoolexamen over Vietnam was uitstekend gemaakt, de stemming was navenant. Bij het schoolexamen over Kind en Burger werd ronduit slecht gescoord. Het onderwerp – u zult het niet vreemd vinden dat te lezen – boeide hen minder en na Vietnam was er een houding van: dat doen we wel even. Dat verklaart een hoop. Dus was ik extra nieuwsgierig naar het centraal examen en hoe ze het er vanaf zouden brengen.

De indruk bij vluchtig doorkijken van de vragen in de aula was: dit is goed te maken. Maar toen ik echt begon, ging ik twijfelen bij sommige vragen. Met name die over Nixon.

Bij het nakijken bleek het gelukkig allemaal mee te vallen. Toch waren er ook dit jaar een aantal merkwaardige vragen in het examen opgenomen en vooral ook vreemde antwoorden in het correctievoorschrift.

Op het eerste deel van vraag 5, over de veroordeling van de militaire strategie van Johnson, kan ook een heel ander antwoord gegeven worden dan wat in het correctievoorschrift staat. Zuiver afgaande op bron 2 – en dat moesten de kandidaten – kun je ook redeneren dat Johnson militair alles uit de kast had moeten halen, omdat de strategie van de beperkte oorlog niet werkte. Dat was echter niet de conclusie die Kissinger trok; als de examenmakers die hadden willen weten, hadden ze daar ook expliciet naar moeten vragen.

Het enige juiste antwoord op vraag 7, waarom Nixon geen poging deed om jongeren van de protestgeneratie voor zich te winnen, staat niet in het correctievoorschrift. Nixon had genoeg aan de stemmen van de *silent majority*. Iedere toenadering tot de hippies – er van uitgaande dat Nixon dat zelf gewild zou hebben en dat was dus niet het geval – zou hem van zijn achterban vervreemd hebben en dat zou zijn politieke dood betekenen. Een a-historische vraag, ook al was ze maar voor een punt.

Vraag 8, over Kissingers driehoeksdiplomatie, was pittig, maar eigenlijk ook niet historisch, want ze kende een hoog 'wat als' gehalte. Dat is leuke *Spielerei* aan tafel, in de kroeg, of in de klas, maar dan eindigen we zo'n gesprek toch altijd met de opmerking dat échte historici niet aan dit soort speculaties mogen doen. Maar blijkbaar mag het volgens de examenmakers wel.

Bij vraag 11, over het standpunt van – toen nog – Cassius Clay over de oorlog en waarop dat gebaseerd was, wordt twee keer naar hetzelfde gevraagd. Dat is onzorgvuldig formuleren.

Opdracht 12, over continuïteit of verandering in het Vietnam-beleid van vier Amerikaanse presidenten, was een gemiste kans. Dit was geen betoog, maar een invuloefening. En de kandidaten konden door bijvoorbeeld steeds domino-theorie of containment op te schrijven wel heel gemakkelijk aan vier punten komen. In de conclusie hoefden ze volgens het correctievoorschrift bovendien niet terug te komen op de hoofdvraag. Merkwaardig, want dat is toch hetgeen we onze leerlingen – en niet alleen in de geschiedenisles – leren. Mijn leerlingen haalden in ieder geval heel makkelijk een hoop punten met deze opdracht.

Om het antwoord op vraag 16 te kunnen geven – het antwoord van het correctievoorschrift – hadden de kandidaten niets aan de bijbehorende bron 5. Dat is verwarrend: er wordt iets gevraagd wat niet in de bron staat.

Overigens was de opvatting dat kennis tot deugd zou leiden volgens de stofomschrijving ook goed en dat stond wel in de bron. Dus dat heb ik maar goed gerekend, hoewel het niet in het correctievoorschrift stond.

- Stel: het is 1980 en je bent ambtenaar van het Amerikaanse ministerie van Buitenlandse Zaken. Je krijgt de opdracht een analyse te maken van de Amerikaanse politiek in Zuidoost-Azië tussen 1954 en 1975. Vier presidenten speelden daarbij een rol. In je stuk gebruik je telkens een passende uitspraak van de presidenten Eisenhower, Kennedy, Johnson en Nixon. Je geeft je analyse de titel *Continuïteit of verandering*.
- 15p 12 □ Schrijf deze analyse aan de hand van de aanwijzingen A tot en met E. Neem voor de leesbaarheid de cursieve kopjes en de titel over.

Continuïteit of verandering
A De periode Eisenhower

President Eisenhower op een persconferentie, 7 april 1954: "Er is een rij dominostenen, je stoot de eerste om, en het is zeker dat de laatste vervolgens heel snel ook zal omvallen."

Noem:

- twee gebeurtenissen in Zuidoost-Azië naar aanleiding waarvan Eisenhower deze uitspraak heeft gedaan;
- twee voorbeelden van het beleid van de regering Eisenhower in Zuidoost-Azië om hier 'de dominostenen overeind te houden'.

B De periode Kennedy

President Kennedy in een televisie-interview, september 1963: "Ik denk dat de oorlog alleen gewonnen kan worden als de regering (van Zuid-Vietnam) zich veel meer inspant om de steun van het volk te winnen. Het is uiteindelijk hun oorlog. Zij moeten hem winnen of verliezen."

- Ga na in welk opzicht er sprake is van continuïteit en in welk opzicht van verandering in het beleid van Kennedy ten opzichte van zijn voorganger; licht de verandering in het beleid met een voorbeeld toe.

C De periode Johnson

President Johnson in 1964: "Ik zag bommen als politieke middelen om over vrede te onderhandelen. Aan de ene kant konden onze vliegtuigen en bommen worden gebruikt om het Zuiden gerust te stellen (...) Aan de andere kant konden onze bommen worden gebruikt om het Noorden te slaan."

- Geef met een kernwoord een korte typering van het Amerikaanse beleid in Zuidoost-Azië onder Johnson.
- Ga daarbij na in welk opzicht er sprake is van continuïteit en in welk opzicht van verandering ten opzichte van het beleid van zijn voorganger; licht de verandering in het beleid met een voorbeeld toe.

D De periode Nixon

President Nixon in een rede voor de televisie, 23 januari 1973: "Laten wij - nu we een eervol verdrag hebben gesloten - er trots op zijn dat Amerika niet een vrede heeft gesloten die de bondgenoten heeft verraden (...) En laten we trots zijn op degenen die zich opofferden, die hun levens gaven opdat het volk van Zuid-Vietnam in vrijheid kan leven en de wereld in vrede."

- Geef met een kernwoord een korte typering van het Amerikaanse beleid in Zuidoost-Azië onder Nixon.
- Ga daarbij na in welk opzicht er sprake is van continuïteit en in welk opzicht van verandering ten opzichte van het beleid van zijn voorganger; licht de verandering in het beleid met een voorbeeld toe.

E Continuïteit of verandering

Je sluit je analyse af met een conclusie over het Amerikaanse beleid in Zuidoost-Azië, waarbij je óf vanuit de continuïteit óf vanuit de verandering in het beleid aangeeft welke les daaruit getrokken kan worden. Verwerk in je conclusie allereerst de ontwikkeling in Vietnam in 1975.

Gebruik bron 5.

Het Zeeuwsch Genootschap is een echte vertegenwoordiger van de *Nederlandse Verlichting*.

- 2p 16 □ Toon dit aan.

bron 5

In 1778 schrijft het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen een prijsvraag uit over de vraag: "Welke verbeteringen hebben de openbare scholen, ter meerdere beschaving van onze natie, nodig?" H.J. Krom, predikant in Middelburg, krijgt de hoofdprijs. In zijn bijdrage bespreekt hij uitgebreid de toestand van het bestaande onderwijs

- 1 De inrichting van ons schoolwezen is overal niet zodanig als men in een eeuw, waarin de
- 2 gelegenheid tot het bekomen en vermeerderen van kundigheden zich zo overvloedig
- 3 voordoet, wel zoude wensen (...) Het kan niet ontkend worden dat vele schoolmeesters,
- 4 vooral op het platteland, niet zeer geschikt zijn voor hun functie, waartoe meer vereist
- 5 wordt dan men zich doorgaans verbeeldt. Velen die er nimmer toe werden opgeleid, zijn
- 6 meer geschikt om achter de ploeg te gaan en de harde kluiten der aarde te breken dan om de
- 7 harten van de jeugd te vormen en van de nodige kundigheid te voorzien (...) De boeken die
- 8 in gebruik zijn, behelzen een gedeelte van de Heilige Schrift (de bijbel). Door het algemeen
- 9 gerammel en geraas heeft de meester nog werk genoeg zijn kleine scholier te verstaan en
- 10 naar behoren zijn fouten aan te wijzen en te verbeteren (...) De kinderen zijn steeds
- 11 benauid voor de grillige gestrengheid van zulke meesters; ze zijn bijna zo bang voor 't
- 12 schoolgaan als voor de dood (...) De bullepezen (een soort zweep), leren riemen, rottingen,
- 13 stevige stok, de plak zelfs, te hard aangezet, kunnen treffende gevolgen nalaten. Een
- 14 onvoorzien slag tegen het hoofd kan snel de dood aanbrengen.

Gebruik bron 10.

Albert Hahn verbindt in deze prent de schoolstrijd met de sociale kwestie.

- 4p 22 ☐ Toon dit aan met twee elementen uit de bron, één element uit de tekening en één element uit het onderschrift.

bron 10

In het socialistische blad De Notenkraker van 2 april 1905 versijnt onderstaande prent over de schoolstrijd van Albert Hahn

Titel: Vrijheid van geweten



Onderschrift

“Nou moedertje, je weet het wel goed, nietwaar? Stuur je ze naar de zondige ‘openbare’, dan is de hel onvermijdelijk het einde. Zend je ze echter naar onze broederschool, dan erf je de hemel en ... nou ja ... en elke week een kop bruine bonen met twee roggebroden.”

Toelichting

Een broederschool is een rooms-katholieke school, de persoon links op de prent is gekleed als een pastoor (rooms-katholieke geestelijke).

Gebruik bron 5.

Tussen het Zeeuwsch Genootschap en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen bestaat een overeenkomst in denkbeelden over het onderwijs.

- 3p 15 ☐ Ontleen aan de bron:
- twee verbeteringen die beide organisaties in het onderwijs willen doorvoeren;
 - een overeenkomst in de manier waarop de gewenste verbeteringen onder de aandacht worden gebracht.

Gebruik bron 6.

De Maatschappij tot Nut van het Algemeen wil in 1798 het onderwijs verbeteren door een aantal belemmeringen uit de weg te ruimen. Dat is pas min of meer gelukt rond 1900.

- 5p 17 ☐ Noem drie belemmeringen die ‘het Nut’ volgens dit rapport uit de weg wil ruimen en leg per belemmering uit wanneer en op welke manier dat uiteindelijk geheel of gedeeltelijk gebeurde.

Gebruik bron 7.

- 4p 18 ☐ Leg uit:

- dat de visie van Jeronimo de Vries op het onderwijs gebaseerd is op de idealen van de Verlichting en
- dat hij schrijft vanuit het perspectief van de heersende klasse.

bron 7

In 1832 schreef de voorzitter van de stadsarmenscholen in Amsterdam, Jeronimo de Vries, over het belang van onderwijs aan arme mensen

- 1 Wat zou er van de veiligheid der minvermogenen zonder plichtsbef, zonder zedelijke
- 2 beginselen der armen, zonder onderwijs en opleiding terechtkomen? De vroeger gemaakte
- 3 aanmerking, dat het bedenkelijk was, om aan de armen een zo geregeld onderricht, zulk een
- 4 gepaste beschaving en verlichting te geven, kan en mag niet meer gemaakt worden. Waar
- 5 vindt men ter wereld een behoeftige klasse, zó verbonden aan orde en rust, zó gewillig in
- 6 het dragen van opgelegde lasten en wapenen? Om u te beveiligen, meervermogenen, moet
- 7 men de armenscholen, dat zijn kweekplaatsen tot plicht en orde, voorstaan en ondersteunen.
- 8 Zonder onderwijs kunnen de behoeftigen geen openbare kennisgevingen lezen, uw wil niet
- 9 begrijpen.

In het antwoord op vraag 22 moesten de kandidaten laten zien hoe Albert Hahn de schoolstrijd met de sociale kwestie verbond. Voor de meeste kandidaten lag deze samenhang zo voor de hand, vooral ook door het onderschrift bij de prent, dat ze volstonden met citeren. Daarmee toonden ze het verband tussen de twee zaken eigenlijk niet aan, omdat ze niets uitlegden. Om een goede uitleg van de kandidaten te krijgen had de vraag anders geformuleerd moeten worden.

Opnieuw waren er ook een aantal antwoorden – maar het zijn er minder dan eerdere jaren – die alleen met goed lezen van de bijbehorende bron te geven waren: vraag 15 en het eerste deel van vraag 17.

Vraag 18, waarbij de kandidaten conclusies moeten trekken over de denkbeelden van de Noord-Bevelandse afdeling van 't Nut, is een goed voorbeeld van hoe het wel moet: alleen met voldoende achtergrondkennis is deze vraag te maken.

Verder nog iets over de spreiding van de vragen over de stof. Bij het onderwerp Vietnam lag er wel erg veel nadruk op de Vietnam-politiek van de verschillende Amerikaanse presidenten. De oorlog in Vietnam zelf en de gevolgen ervan voor de bevolking daar kwamen nauwelijks aan bod. En wat Kind en Burger betreft: dat bevatte wel heel veel kennis en deugd. Het staatsrechtelijke (Thorbecke!) en economische gedeelte waaraan ik in de klas nogal wat aandacht had besteed – uiteindelijk is dat hele beschavingsoffensief toch wel heel veel van het brave zelfde en houdt het dan in de klas maar boeiend – is dit jaar respectievelijk niet of nauwelijks aanbod gekomen.

Ondanks deze kanttekeningen: dit was een aardig, goed te maken examen. Met wat meer spreiding door de stof, iets gewaagdere vragen, een wat scherpere formulering en wat meer aandacht aan het correctievoorschrift zou het een nog aardiger examen zijn geweest.

En, zoals u al (van de media) vernam: de leerlingen kregen ook nog 2 punten cadeau voor vraag 12. Korea en China liggen nu eenmaal niet in Zuidoost-Azië.

Hans Pols

Het was een vreemd examenjaar. Immers: hoe vaak gebeurde het niet in het verleden dat je bijna ongemerkt van het ene CE-onderwerp in het andere vergleed. Hoe groot de verschillen in stofkeuze ook waren, de leerlingen accepteerden de les met een zekere gelijkmoedigheid, ook in de wetenschap dat er gezamenlijk een klus moest worden geklaard. Dit keer was dat anders. Zo groot als de aandacht was bij de behandeling van Vietnam, zo klein was ze bij de Volksoepvoeding in Nederland. De laatste weken voor het examen wens- te ik dat ik werkzaam was in een school die gekozen had voor het Nieuwe Leren, zodat de leerlingen mij zouden hebben bestookt met leervragen en ik niet het gevoel zou hebben gehad dat ik de kar alleen moest trekken. Want afgezien van een enkel lesje over ordehandhaving in de klas in de achttiende eeuw, kon ik het gemene volk maar matig boeien en *boei- end!!!!* liefst met het adjectief *lekker*; daar draait het bij vele jongeren de laatste tijd om.

Uiteindelijk bleek dan ook dat een enkele er de uiterste consequentie uit had getrokken. Chaim, die dit jaar grote indruk op mij maakte met een schitte- rend werkstuk over het Palestijns- Israëlisch conflict (hij had er zelfs een boek over gelezen!), speelde het klaar voor het tweede gedeelte niet één punt te scoren. Ernaar gevraagd, bleek de oor- zaak pure desinteresse te zijn.

Maar genoeg geweeklaagd. Het moet gezegd: het examen was goed te maken en misschien wel aan de gemakkelijke kant. Die laatste indruk werd ook beves- tigd door het merendeel van mijn leer- lingen (want er zijn er altijd die alles moeilijk vinden).

De collega's die bij de behandeling van Vietnam enkele speelfilms bij de les hadden gesleept (bij dit onderwerp bijna onvermijdelijk), zullen zeker blij zijn geweest met vraag 11, waarin een verge- lijking moest worden getrokken tussen *The Green Berets* van John Wayne en *Born on the Fourth of July* van regisseur Oliver Stone. In de laatste rolprent werd de hoofdrol gespeeld door Tom Cruise, een acteur die bij de meeste leerlingen wel bekend is, al was het alleen maar

13p 11 □

Gebruik bron 5, 6, 7 en 8.

Stel: om je klas goed voor te bereiden op het examen, neemt je geschiedenisleraar jullie mee naar een tentoonstelling met posters van films die te maken hebben met de Vietnamoorlog. Elke leerling vergelijkt twee filmposters. Schrijf deze vergelijking van de twee posters. Volg daarvoor de aanwijzingen A tot en met D. Neem voor de leesbaarheid de cursieve kopjes over.

Gebruik bron 5 en 6.

A De posters

De enige informatie die op de tentoonstelling gegeven wordt, zijn de jaren waarin de films uitgebracht zijn, namelijk 1968 en 1989.

- Welk beeld van de Vietnamoorlog roept bron 5 en welk beeld roept bron 6 op? Licht je antwoord telkens met een element uit de poster toe.

Gebruik bron 7 en 8.

B De films

Omdat je een goed verslag wilt schrijven, zoek je naar informatie over de manier waarop deze twee films tot stand zijn gekomen. Op een betrouwbare website vind je over elke film de achtergrondinformatie die je nodig hebt.

Leg voor elk van beide films uit:

- welk doel de maker heeft met het maken van zijn film en
- waarom deze film past bij de achtergrond van deze filmmaker.

Gebruik bron 7 en 8.

C Het Pentagon

Het Pentagon, het Amerikaanse ministerie van defensie, geeft de ene film wel en de andere film geen steun.

Beredeneer:

- wat het Pentagon met *The Green Berets* wil bereiken, en
- waarom *Born on the Fourth of July* geen steun krijgt.

Gebruik bron 5 en 6.

D Plaatsen in de tijd

Tot slot leg je uit of deze films kenmerkend zijn voor de manier waarop in de tijd dat ze gemaakt werden in de Verenigde Staten gedacht werd over de Vietnamoorlog.

Doe dit door:

- eerst een gebeurtenis uit 1968 te noemen, die bepalend was voor het beeld dat veel Amerikanen hadden van de oorlog;
- daarna uit te leggen wat de invloed was van deze gebeurtenis op het beeld van de oorlog;
- daarmee aan te geven of bron 5 past bij het beeld dat de Amerikanen in 1968 hadden van de oorlog;
- vervolgens kort aan te geven welke verandering na het einde van de Vietnamoorlog optreedt in het beeld dat de Amerikanen hebben van de oorlog;
- ten slotte aan te geven of bron 6 past bij het beeld dat de Amerikanen in 1989 hebben van de oorlog.

bron 5

Een foto van het affiche van de film *The Green Berets* uit 1968



bron 6

Een foto van het affiche van de film *Born on the Fourth of July* van regisseur Oliver Stone met Tom Cruise in de hoofdrol uit 1989



bron 7

De belangrijkste gegevens van de film *The Green Berets*

Titel	<i>The Green Berets</i>
Productiejaar	1968
Regisseur	John Wayne, bekend Western-acteur, was soldaat in de Tweede Wereldoorlog
Korte inhoud	De film volgt een succesvolle Amerikaanse elite-eenheid, de groene baretten. Zij vechten tegen de communistische Vietcong en dringen vijandig gebied binnen en ontvoeren daar een Noord-Vietnamese generaal.
Steun van het Pentagon (het ministerie van defensie)	Volgens de richtlijnen van het Amerikaanse leger werden scriptwijzigingen doorgevoerd in ruil voor hulp bij de opnames.

vanwege zijn vreemde eetgewoonten (zo verorbert hij regelmatig placenta's, hetgeen weer iets te maken schijnt te hebben met zijn lidmaatschap van de Scientology-kerk).

Wel vond ik dat het idee behoorlijk werd uitgebeend, het laatste gedeelte over het beeld dat de Amerikanen zouden hebben van de Vietnamoorlog, had van mij wel achterwege kunnen blijven, al was het alleen maar omdat *het* beeld van die oorlog natuurlijk niet bestond.

bron 8

De belangrijkste gegevens van de film *Born on the Fourth of July*

Titel	<i>Born on the Fourth of July</i>
Productiejaar	1989
Regisseur	Oliver Stone, zelf een Vietnamveteraan.
Korte inhoud	De film is gebaseerd op de autobiografie van Ron Kovic. Het eerste half uur speelt zich af in Vietnam, waar de hoofdpersoon ernstig gewond raakt. Het tweede deel van de film toont de reïntegratie in de maatschappij en de ontwikkeling tot anti-oorlogsactivist van Ron Kovic. Hierbij laat Oliver Stone 'the war at home' zien.
Steun Pentagon	geen

Los van wat kleine dingen, zoals het feit dat de excessen in My Lai weliswaar in 1968 plaatsvonden, maar pas in 1969 in de publiciteit kwamen en Boeddhistische zelfverbrandingen al eerder voorkwamen dan in de opdrachten werd gesuggereerd, is mijn enige bezwaar de onevenwichtigheid in onderwerpskeuze. Van de elf vragen over het conflict gingen er maar drie (eigenlijk twee) over Vietnam zelf, de rest betrof de situatie *back home* (en in Bulgarije).

En oh ja: moeten we in de toekomst, gezien vraag twee, weer meer jaartallen gaan stampen?

Ook het gedeelte over de Volksopvoeding riep bij mij weinig bezwaren op. In het algemeen kan gezegd worden dat leerlingen die goed zijn in tekstverklaring duidelijk in het voordeel waren. Dat gold bijvoorbeeld voor vraag 25. Voor het overige zat het venijn eigenlijk een beetje in de staart. In vraag 24 moesten de leerlingen aantonen dat de ouders van Jan Ligthart *niet* in aanmerking kwamen voor bedeling, maar het probleem is dat kinderen van bedeelde ouders pas na 1889 werden vrijgesteld van betaling van een schoolbijdrage. Met andere woorden: de leerlingen konden niet afleiden of de ouders van Ligthart in aanmerking kwamen voor bedeling en bijgevolg deze vraag niet correct beantwoorden.

Maar alles bijeen weinig ongenoegen dit jaar en dat is ook wel eens prettig, al was het alleen maar omdat je ook niet altijd zin hebt om de zuurpruim uit te hangen.

Ger van der Drift

2p 24

Gebruik bron 12.

Toon aan dat de ouders van Jan Ligthart niet in aanmerking kwamen voor bedeling.

Gebruik bron 12.

Een gevolg van de schoolwet van 1857 was dat kinderen uit verschillende sociale milieus bij elkaar op school werden geplaatst.

2p 25

Leg uit op welke wijze dit in de bron naar voren komt.

bron 12

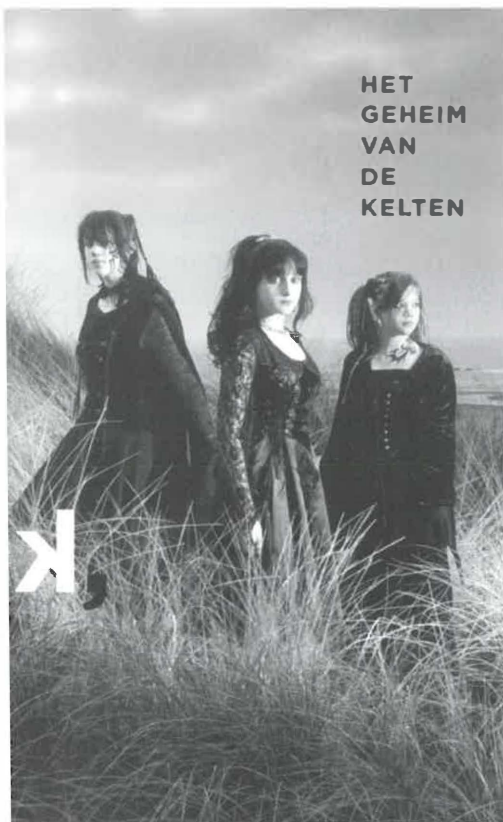
De onderwijsvernieuwer Jan Ligthart (1859-1916) groeit op als zoon van een verarmde kruidenier. In dit fragment vertelt hij over zijn jeugd rond 1870, als hij ongeveer twaalf jaar is

- 1 Al weken achtereen had ik mijn schoolgeld niet betaald. Weten de onderwijzers, die de
- 2 kinderen harde standjes geven als deze hun schoolgeld hebben 'vergeten', wat dat voor een
- 3 kind is? Ze kunnen er zeker van zijn, dat er thuis al heftige tonelen zijn afgespeeld. Het
- 4 kind wilde niet naar school zonder schoolgeld, en Moeder had het niet. Het kind treuzelde,
- 5 drong aan, huilde, werd brutaal, bleef tegen de muur hangen, en Moeder kon het geld toch
- 6 niet van haar rug snijden. Eindelijk zei Moeder: "Zeg dan maar, dat je 't vergeten hebt,"
- 7 maar het kind wist wel, dat noch de meester noch de kinderen dat geloven zouden. Ten
- 8 slotte, vijf minuten voor negenen, is het maar de deur uitgeslenterd, met roodbehuilde ogen,
- 9 zeurend naar school. En als het daar, kleurend van schaamte en gekrenkte trots, de
- 10 boodschap van Moeder verlegen naliegt, terwijl de omringende leerlingen zich in de
- 11 welvaart van hun ouders veilig voelen en wat vreemd en ongelovig kijken, krijgt het van
- 12 zijn meester nog een uitbrander. Hoe is het mogelijk!

TINEKE BOGAERTS

Limburgs Museum in Venlo: Het geheim van de Kelten

Celtic Mist



Tot en met 19 november is in het Limburgs Museum een tentoonstelling te zien over de Kelten. Wie waren dat eigenlijk? Waar leefden ze, wanneer en hoe? Hoe moet je aankijken tegen de huidige 'Keltische' cultuur met zijn tatoeages, sieraden, gothic meisjes, druïden en zonnewendevieringen. Zijn de Kelten nog onder ons?

Het antwoord op deze en meer vragen wordt gegeven vanuit de archeologie. Je begint de Keltentocht wel met al die Keltische dingen van tegenwoordig en eindigt hem bij de lapjesboom van St. Waldrick, maar daartussenin gaat het puur om archeologische vondsten.

Tijdens een persbijeenkomst werden we rondgeleid door Leo Verhart, conservator van het Rijksmuseum van Oudheden in Leiden, die samen met collega's van andere musea de tentoonstelling samenstelde. Na Venlo zal de expositie te zien zijn in Leiden, in het Rheinisches Landesmuseum in Bonn, in Museum Burg Linn in Krefeld, het Gallo-Romeins Museum te Tongeren en het Hunebeddencentrum in Borger. Samen met wat Limburgse persmensen en twee vertegenwoordigers van het Nederlandse Druïdengenootschap luisterden we naar deze rasverteller, bekend van de archeologieuitzendingen van Teleac.

Al bij de eerste vraag 'Wie waren de Kelten?' stuit je op moeilijkheden, aldus Verhart. Er zijn wel in een groot deel van Midden en West-Europa gelijksoortige vondsten gedaan. Keltische, dat kan je rustig zeggen. Grieken in de kolonie Massalia (Marseille) noemden de mensen ten noorden van de vestiging Keltoi, en ook de Romeinen spraken over Celtae, maar je moet je niet voorstellen dat het hier gaat om een groot en machtig volk dat vanuit een soort stamgebied alles onder leiding van hun koningen en druïden had veroverd. En het is de vraag of de mensen in onze streken zichzelf Kelten genoemd zouden hebben. Op basis van wat nu bekend is, zeg je: het gaat om mensen die leefden als boeren, in een stamverband, waarbij sprake is van verschil in rijkdom. Die rijkere, soms echte leiders, soms meer de eersten onder gelijken waarschijnlijk, werden gecremeerd en met allerlei voorwerpen bijgezet in een grafheuvel. Die voorwerpen komen deels met elkaar overeen: lange zwaarden, bronzen emmers/urnen, bepaalde typen sieraden, en dan

natuurlijk de overeenkomst in de manier waarop met doden werd omgesprongen. Het cremeren was nieuw in Europa.

Om het nog wat ingewikkelder te maken: sinds wo II met al dat Germaanse gedoe en mensen definiëren naar ras, spraken we in Nederland liever niet meer van Germanen, en dus ook niet van Kelten, maar benoemen we tijden. Het gaat hier om een beschaving in de ijzertijd.

We houden het erop dat die meebegraven zaken zo op elkaar lijken, omdat dergelijke voorwerpen toen in de mode waren en rijke mensen die geliefde zaken dus meekregen. Je zou het zo kunnen zien: bij ons wordt een doos gevuld met zaken die mensen over tweeduizend jaar terugvinden. Er is in die tijd van alles gebeurt, de ontdekkers weten niet meer precies hoe het in Nederland zat. Ze vinden een spijkerbroek, een cd met jazzmuziek, trimschoenen, een Ray-ban zonnebril ... en wat zeggen ze? In Nederland leefden tweeduizend jaar geleden Amerikanen. Nee dus, alleen was een Amerikaanse stijl in de mode.

Het Keltische van nu is eigenlijk fantasie: gebaseerd op negentiende eeuwse ideeën over verre voorouders, verkeerde interpretaties van vondsten en een voorliefde voor het geheime. Het komt vooral voort uit Engelse mode op dit gebied. In Ierland, Schotland, Wales is het Keltische, wat dat dan ook was, langer blijven bestaan. In onze streken hield de Keltische mode eigenlijk op na de komst van de Romeinen. Maar dat er in Schotland en Ierland wel sprake is van continuïteit is nog maar de vraag.

Reconstructie van de vorst van Oss. Het vuur heeft bij zijn crematie geen hoge temperatuur bereikt. Daarom is nog veel botmateriaal bewaard gebleven. Hieruit kon men opmaken dat het gaat om een man tussen de 40 en 60 jaar oud, met vergroeide rugwervels, wat wijst op een leven met weinig beweging. In onze tijd zijn dergelijke mensen meestal dik, dus is een dikke vorst gereconstrueerd. Zijn kleding is gebaseerd op andere vondsten: geruiten geweeftde wol. De speld op de mantel is van hemzelf. Zijn uiterlijk is fantasie.



Het gebogen zwaard van de vorst van Oss.



De harde feiten

Het stamgebied van 'de Kelten' ligt in Zuid-Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland, en Frankrijk. De Hallstatt-cultuur – zo genoemd naar het Oostenrijkse stadje waar de eerste vondsten werden gedaan –, die rond 825 v. Chr. tot bloei kwam, is de eerste fase van een cultuur die je Keltisch kunt noemen. Leiders kunnen door contacten met het Middellandse Zeegebied een machtige positie verworven hebben. Ze werden met pracht en praal begraven en over grote delen van Europa is die mode zichtbaar. Na 475 v. Chr. verandert de samenleving. Een elite van krijgers bewoont grote forten. Je praat dan over de La Tène cultuur, naar de vindplaats bij het meer van Neuchâtel in Zwitserland. Ook hun kunst en manier van leven, in vestingen, vinden we over een groot gebied terug.

De grafvondsten uit onze streken die hier tentoongesteld zijn, getuigen van een bepaalde levensstijl en van handel, of het uitwisselen van geschenken, met meer zuidelijke gebieden. Er zijn bij-

voorbeeld stukken bij die uit Thracië gekomen zouden kunnen zijn en fragmenten Grieks aardewerk.

De koning van Oss: de leider

Het belangrijkste graf in Nederland is dat van de 'koning' van Oss, uit ca. 825-600 v. Chr. Hij was begraven met naar Keltisch gebruik een grote bronzen emmer voor wijn tijdens een drinkgelag, een gebruik dat overgenomen kan zijn van de Grieken. Verder werden er kledingspelden, paardenbiten en onderdelen van paardentuig gevonden. En wapens, waaronder zijn voor die tijdkenmerkende lange zwaard, dat gebogen gevonden werd. Waarom? Daar kan je alleen maar naar raden. De ouderdom van het graf moet opnieuw bepaald worden. De C-14 methode blijkt een grote speling te kunnen hebben.

Andere vitrines laten uit deze vroege periode meer bronzen emmers zien, een grafvondst van een wagen en diverse sieraden. Daarna vondsten uit latere periodes, zelfs een goudschat.

Een wereld van boeren en ambachtsslui

Dan de gewone man uit de ijzertijd. Opgravingen van boerderijen laten zien hoe die in elkaar zaten. Er kwamen ook allerlei werktuigen boven de grond voor de landbouw, voor ijzerbewerking, en voor het vervaardigen van kleding. Er werd gesponnen, geweeft en genaaid, schoenen gemaakt en er werden glazen sieraden gedragen. Zelfs een luizenkam is aanwezig.

Contacten

Een volgend thema gaat over de vondsten die een indruk geven van de internationale contacten van deze mensen uit de ijzertijd. Potten voor de handel in zout, Marne-aardewerk, overal te vinden in de laat-Keltische periode, ook als imitatie – mode dus. Sieraden van barnsteen. De eerste Keltische munten voor de betaling van volgelingen misschien.

Wapens – de stammensamenleving voor de komst van de Romeinen moet behoorlijk gewelddadig zijn geweest. Er

zijn veel tekenen van strijd en offers. Slaven werden niet alleen door de Romeinen gemaakt, maar de stammen handelden ook zelf in overwonnen vijanden. Mensenoffers (het meisje van Yde), sporen van offerrituelen – wapens in bronnen, beken, vennen, plassen en rivieren, sporen van over het algemeen kleine heiligdommen.

Iets inhoudelijks zeggen op basis van materiële vondsten over de religie en de functie en macht van druiden is volgens Verhart echter niet te doen.

En dan komen de Romeinen en houden de Keltische vondsten op.

Het Nachleben is in onze streken niet erg imposant: een herontdekking van vroege voorouders tijdens de Renaissance, en dan de achttiende en negentiende eeuw met zijn romantische schilderijen en zijn zoektocht naar sprookjes en volksverhalen.

Interactief

Bij de tentoonstelling is ruime mogelijkheid om ook zelf bezig te zijn: dingen op te zoeken en vragen te beantwoorden. Daar zijn hele leuke bij, die ook wat inzicht geven in het werk van een archeoloog. Het programma voor een bezoek met leerlingen maakt daar ook gebruik van. Men is begonnen met de basisscholen, maar zo langzamenhand zal er ook wel een aanpak zijn ontwikkeld voor oudere leerlingen van vmbo, havo en vwo.



Een zeer informatieve film in het begin helpt om te plaatsen wat je gaat zien. De bezoekers krijgen een klein boekje, waarmee je de route goed kunt volgen. Er staat ook zo nu en dan wat ruimere informatie in. Men heeft afgezien van uitbundig gebruik van tekst bij de tentoonstelling. Zo'n boekje is wel zo handig.

Meer informatie over de Kelten, deze tentoonstelling en het lesmateriaal is te vinden op:

www.limburgsmuseum.nl

www.dekelten.nl

Boeken

Bij de tentoonstelling verscheen bij Matrijs een fraai uitgegeven en ruim geïllustreerd boek door Leo Verhart, *Op zoek naar de Kelten*.

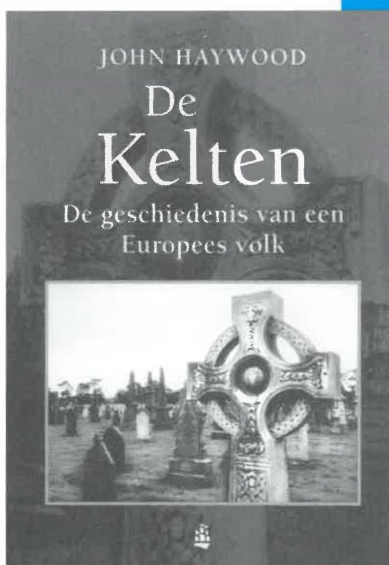
Archeologische ontdekkingen tussen Noordzee en Rijn.

Hier schrijft Verhart zijn Keltische verhaal met alle open vragen en offen en maren die daarbij horen. De Kelten een groot Europees volk? Wat Grieken en Romeinen erover schreven, de Hallstatt cultuur, de opkomst van een gelede samenleving, die het mogelijk maakte rijke mensen met pracht en praal te begraven. Maatschappelijke veranderingen en een nieuwe vorm van Keltische cultuur in La Tène. Verhart formuleert helder en houdt door zijn stijl van schrijven de lezer vast. Duidelijk is wat theorie is en wat een vast gegeven en waarom. Kaartjes en illustraties ondersteunen doeltreffend de tekst.

Daarna komen de mensen tussen Rijn en Noordzee aan bod aan de hand van vondsten en opgravingsgegevens. Als je een beetje geïnteresseerd bent in prehistorisch Nederland kom je heel wat bekende zaken tegen. Verhart bespreekt de vondsten op diverse sites. Het goede van dit boek vind ik dat die in een grote lijn worden geplaatst in relatie met andere vondsten en theoretisch helder onderbouwd. Al die losse vondsten, weer een boerderij, een veenlijk, een mes uit een bronnetje, zijn natuurlijk leuk. Maar hier wordt een verband gelegd tussen die verschillende zaken en met andere informatie over Europa toen. 208 blz., prijs: € 19,95

Een tweede boek, in de museumwinkel te koop, gaat uitgebreid in op de overzeese Kelten in Schotland, Wales en Ierland, Engelse Romantiek en keltomanie, de Keltische talen en Kelten nu en in de toekomst.

John Haywood, *De Kelten. De geschiedenis van een Europees volk*. Foute titel dus, maar als je iets wilt weten over de historisch ambiance van koning Arthur, de dappere Boudicca, de mythe van Merlijn en het geveerde volk (denk aan de film *Braveheart*) hoort dit er ook bij. Prijs: € 24,95.



Een boerin in de ijzertijd. Ze spint met een spintol.

Bespreking van:

Jan Blokker, *Waar is de Tachtigjarige Oorlog gebeven?*

(De Harmonie: Amsterdam 2006), 201 blz., € 19,-.

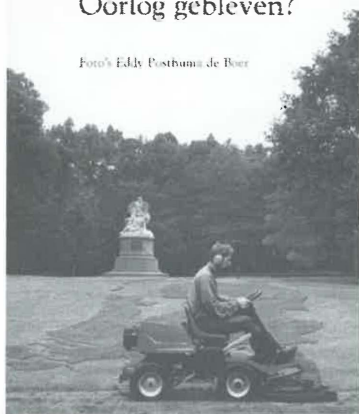
GER VAN DER DRIFT

Met illustraties uit de tijd zelf en foto's van Eddy Posthuma de Boer

Jan Blokker

Waar is
de Tachtigjarige
Oorlog gebeven?

Foto's Eddy Posthuma de Boer



Heimwee naar Heiligerlee

eens na met de leerlingen, tegen de achtergrond van rokende fabrieksschoorstenen en moderne windmolens die altijd kapot lijken te zijn.

Nog geen twee maanden later gaan diezelfde leerlingen naar Breda en daar kan eigenlijk een vergelijkbare conclusie worden getrokken.

Het echte *Spanjaardsgat*, waardoor het Turfschip de stad binnenvoer, bestaat niet meer en het is dat weer een andere collega het verhaal van Adriaan van Bergen zo goed kan vertellen, anders was elke relatie tussen de stad en de Opstand onvindbaar.

In de jaren zestig van de vorige eeuw besloot Jan Blokker in een zomervakantie met zijn kinderen de plaatsen te bezoeken die op de lagere school bij het vak Vaderlandse (waarom heb ik altijd de neiging dit woord met sch te schrijven?) Geschiedenis zo vaak werden genoemd. Het werd een teleurstellende ervaring. Nederland bleek weinig oog te hebben voor zijn verleden. De meeste *lieux de mémoire* betroffen de Tweede Wereldoorlog en daarvoor was er blijkbaar niets. En na de reis in zijn eentje nog een paar keer te hebben overgedaan, besloot hij de leemte die onderwijs, vvv

en ANWB hadden gelaten, zelf maar te vullen met voorliggend boekje dat half een gids is en half een ontdekkingsreis. En tussen de bedrijven door 'een lesje geschiedenis zoals de oude onderwijzers het gaven, dat wil zeggen:

Inderdaad, waar? Al vele jaren organiseert de school waaraan ik ben verbonden voor de eerste klassers een excursie naar Den Briel. Zo'n degelijk Hollands schooluitstapje, waarbij de kinderen met een gezonde tegenwind, pakje brood en appel op de bagagedrager, 15 kilometer wegrappen om uiteindelijk te ontdekken dat in de stad waar de Opstand eigenlijk is begonnen, van het roemruchte verleden niet veel meer is terug te vinden.

Natuurlijk: bij het binnenkomen passeren we het iets te zuinige beeldje van veerman Coppelstock, op het terras van *De Koffiepot* op het zestiende-eeuwse pleintje *Wellerondom* kun je een *Geuzenbol* bestellen en hoog in de gevel van het voormalige stadhuis is in potjeslatijn nog te lezen *Libertatis Primitiae* (Eerstelingen der Vrijheid). Maar dan heb je het wel gehad.

Van de Noordpoort, waarop de watergeuzen op 1 april 1572 hun vernielzucht botvierden, is niet meer te vinden dan een hoopje steen. Daar speelt een enthousiaste collega de scène nog wel



Lokale jaardagen halen soms de Opstand naar voren: hier het fileren van haringen op 3 oktober in Leiden door prominenten.



De route van Jan Blokker.

nooit helemaal compleet, nooit helemaal volgens de strikte regels van de wetenschap, misschien zelfs nooit helemaal waar, maar altijd opgedist met het plezier waarmee roemrijke verhalen verteld moeten worden’.

Blokkers reis verloopt tegen de wijzers van de klok in en begint in Den Briel, een stad die blijkbaar zo onbelangrijk is dat hij pas ver na Rotterdam voor het eerst op de wegwijzers verschijnt. Vervolgens staan de Zeeuwse steden op de routeplanner en in een daarvan botst hij op een van de grootste teleurstellingen. In Zierikzee is helemaal niets meer van zijn gading te vinden, sterker nog: het enige dat hij tegenkomt zijn een leegstaand restaurant en een wandelpad die beide zijn vernoemd naar notabene *de vijand* namelijk de Spaanse veldheer Mondragon. Deze hoogbejaarde tegenstrever van de Oranje's – hij stierf, letterlijk in het harnas, op de leeftijd van 93 jaar – heeft in de jaren van de Opstand een imago verworven dat een beetje doet denken aan dat van generaal Rommel in de Tweede Wereldoorlog. De enige vijand die geen schurk was dus.

En zo komt de auteur via Nieuwpoort, waar Maurits bijna zijn ondergang tegemoet ging dankzij de roekeloosheid van Oldenbarnevelt, terecht in Brussel, het zuidelijkst gedeelte van de reis. Op de Grote Markt laat hij zijn gedachten nog even gaan naar de terreurdaad waarmee Alva zijn visitekaartje afgaf: de onthoofding van Egmond en Hoorne. Maar zij zijn tenminste *niet* vergeten want in een Brussels park staan de heren

gebroederlijk en heel prominent op een en dezelfde sokkel. Kom er maar eens om in de noordelijke gewesten. Johan Huizinga zei het al in een toespraak: ‘Wij Nederlanders zijn ook voor onze eigen helden in de regel traag in het stichten van zichtbare gedenktekenen, behalve misschien voor al te verse grootheid’.

En dan achterlangs de *Hollandse Tuin* reizend komt Blokker uiteindelijk uit bij Heiligerlee, de noordelijkste plek, waar Lodewijk en Adolf van Nassau in 1568 de vijand de eerste, en voorlopig laatste, slag toebrachten.

Van de schaarse standbeelden in ons land, staat daar het grootste, oudste en waarschijnlijk lelijkste exemplaar. Maar er zijn wel kostelijke anekdotes aan verbonden. Om te beginnen was daar het comité dat de benodigde gelden bijeen moest sprokkelen om het standbeeld te kunnen realiseren. Toen dat eenmaal was gelukt (1868) kon men in Nederland geen geschikte beeldhouwer vinden. Maar wel in België. Dat lag echter gevoelig, want men was 1830 nog niet vergeten. Dus kreeg een Groningse kunstschilder officieel de opdracht en werd deze in het geheim uitgevoerd door de Belg Joseph Geefs.

Bovendien leidde het gebedel van het comité tot een heftige pennenstrijd tussen de dichter Alberdingk Thijm, die als katholiek niets van al de feestelijkheden rondom de onthulling moest weten, en de calvinist Groen van Prinsterer. Toen Thijm een paar jaar later ook nog eens, vanwege de moord op de Gorkumse martelaren, protesteerde tegen het eeuwfeest van de ‘bevrijding’ van Den Briel (1872) was de boot aan. De Nederlandse jubileumstemming kreeg al snel ‘hysterische, koortsachtige en moordzuchtige trekken’. Het Amsterdamse gepeupel verzamelde zich voor de woning van Thijm aan de Nieuwezijds Voorburgwal, roepende: ‘Als Alberdingk niet vlagt, dan gaat-ie in de gracht’.

Uiteindelijk eindigt de *tour de nostalgie* natuurlijk in Amsterdam, waarvoor Blokker weinig goede woorden over heeft. Puur uit geldelijk gewin bleef de stad tot 1578 de koning trouw. Men zag er zelfs geen been in de Spanjaarden te hulp te komen bij het beleg van Haarlem, al moet hier ter verdediging



Heiligerlee.

van de hoofdstad worden opgemerkt dat er nog geen nationaal gevoel bestond en de Amsterdammers er waarschijnlijk een ideale gelegenheid in zagen af te rekenen met een lastige concurrent. ‘Waar de boeren voor krom lagen – daar heeft Amsterdam ten slotte zijn Herengracht van kunnen betalen.’

Het is juist Haarlem waarnaar zijn sympathie *wel* uitgaat. Veel meer dan bij Alkmaar of Leiden is daar de Victorie begonnen. Weliswaar moest de stad zich na hardnekkig en langdurig verzet overgeven, maar voor de Spanjaarden was de inname van de stad toch vooral een Pyrrusoverwinning. Zowel in Brussel als in Madrid moest nu wel duidelijk zijn dat de onderdrukking van de opstand bepaald geen eenvoudige zaak zou worden.

Het is al met al een heerlijk boekje geworden waarvoor Blokker zeer zijn best heeft gedaan. Zelfs de Hoornbrug bij Rijswijk, waar Maurits in 1608 zijn evenknie Spinola ontmoette om de besprekingen over het Bestand voor te bereiden, is teruggevonden. Dus mocht u deze zomer nu eens niet naar Frankrijk gaan maar van plan zijn het zuurverdiende vakantiegeld in Nederland te verteren, dan is een binnenlands stedentripje aan de grootvaderlijke hand van meesterverteller Blokker van harte aanbevolen.

En dan het liefst op de fiets...

Boeken

Zojuist verschenen

Madelon de Keizer verkent, met de joodse schrijfster Carry van Bruggen (1881-1932) als gids, de verhouding tussen joden en niet-joden in het Nederland van de eerste decennia van de twintigste eeuw. *De dochter van een gazon. Carry van Bruggen in de Nederlandse samenleving 1900-1930*. Bert Bakker, € 19,95.

Jaap Polak en Ina Soep werden verliefd op elkaar in Westerbork. Een onmogelijke liefde: Jaap was getrouwd en beiden waren ten dode opgeschreven. Maar Jaap en Ina en hun liefde overleefden de kampen. Zij waren ook in staat geweest een uitgebreide correspondentie te voeren. *Tussen de barakken... Liefdesbrieven in Westerbork en Bergen-Belsen*. Verbum, € 22,50.

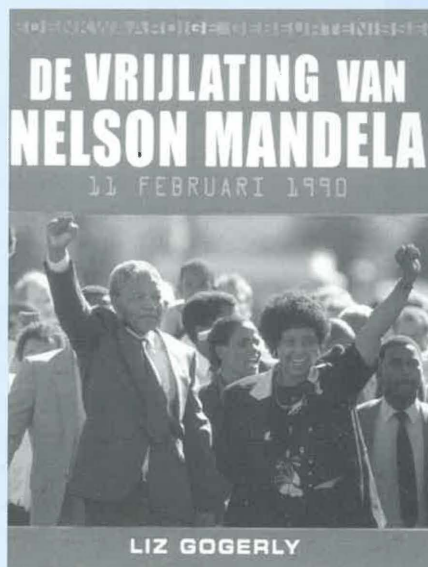
Twee persoonlijke verhalen uit de meest duistere episode van de Tweede Wereldoorlog. Van Marion Blumenthal Lazan *Vier gelijke stenen. Op de vlucht voor de holocaust* en van Helga Herzberg *Door het oog van de naald. Maastricht - Luik - Mechelen - Auschwitz*. Verbum, € 12,50.

In *Een hoofdstuk uit mijn leven* vertelt Barbara Honigmann over het leven van haar moeder Lizzy Kohlmann. Deze vrouw, geboren in Wenen en opgegroeid in Boedapest vluchtte voor de oorlog naar Parijs. Daar trouwde zij de dubbelspion Kim Philby. Na de oorlog vestigde ze zich in Duitsland. Naast een persoonlijk geschiedenis ook de geschiedenis van Europa. Contact, € 18,90.

Een jeugdroman die speelt in een van de spannendste periodes van de vaderlandse geschiedenis. Spaanse troepen verzamelen zich ten zuiden van de grote rivieren en hun onoverwinnelijke Armada bereidt zich voor op een grote zeeslag. Thomas is ongewild getuige van een samenzwering die de vrijheid van Holland bedreigt. Siebe Huizinga, *Het verraad van Holland*. De Fontein, € 9,95.

Vlugschriften zijn net honden. Ze kunnen flink bijten en zijn moeilijk te achterhalen. In vijftien korte studies aandacht voor deze libellen. José de Kruif. Marijke Meijer Drees en Jeroen Salman (red), *Het lange leven van het pamflet. Boekhistorische, iconografische, literaire en politieke aspecten van pamfletten 1600-1900*. Verloren, € 19,90.

Een Javaanse vorstenzoon vertrekt in 1913 naar Leiden om daar te studeren. Al in 1915 moet hij terugkeren om zijn oom als vorst op te volgen. Met zijn vooruitstrevende denkbeelden komt hij snel in botsing met het heersende koloniale gezag en het feodale stelsel. Met



deze historische gegevens schreef Madelon Djajadiningrat, *Vorst tussen twee werelden*. Met een voorwoord van Hella Haasse. Conserve, € 24,95.

Hoe letterkundige navorsingen over klassiekers als Karel ende Elegast en Reinaert de Vos in de negentiende eeuw het natievormingsproces in Nederland en België moesten schragen en dus tot tegengestelde uitkomsten moesten leiden. Joep Leerssen, *De bronnen van het vaderland. Taal, literatuur en de afbakening van Nederland en België*, € 22,50.

Alva had zijn tiende penning, Colijn zijn rijwielbelasting. Het koperen fietsplaatje is nog steeds symbool voor een van de meest omstreden belastingen uit de Nederlandse geschiedenis. Voormalig staatssecretaris van financiën Ferdinand H.M. Grappenhuis schreef *Over de loden last van het koperen fietsplaatje. De Nederlandse rijwielbelasting 1924-1941*. Van Wijnen, € 14,50.

Antonius Marcus Aurelius (121-180) was vanaf 161 keizer van het immense Romeinse Rijk. Hij was een groot veldheer, maar zocht tegelijkertijd de vrede. Tussen 170 en 180 noteerde hij tijdens zijn veldtochten in zijn legertent zijn twijfels en gedachten over het leven in een dagboek dat hij *Aan mijzelf* noemde. Bert Bakker, € 9,95.

Inge Broekman schreef *De rol van de schilderkunst in het leven van Constantijn Huygens (1596-1687)*, een bewerking van haar doctoraalscriptie. Verloren, € 13,00.



Aan het begin van de jaren vijftig was Nederland angstig, armoedig en door het verlies van zijn status van koloniale mogendheid onzeker over zijn rol in de wereld. Tien jaar later was het hard op weg naar de welbewuste en welvarende natie die even dacht het middelpunt van de wereld te zijn. Joshua Livo, *De adem van grootheid. Nederland in de jaren vijftig*. Bert Bakker, € 19,95.

Dat Britse vrouwen met hutkoffers en in omvangrijke japonnen in vroegere tijden de wereld rondreisden is bekend. Maar ook tal van hun Nederlandse seksegenoten zochten het avontuur buiten het vaderland. Esther Bakker verzamelde hun verhalen en leidde ze in. *Een reis kan alles veranderen. Historische reisverhalen van Nederlandse vrouwen*. Prometheus, € 12,50.

Vanaf de vijftiende eeuw noemde men ze in Noord-Italië de Sancti Monti, de heilige bergen. Er waren honderden kapellen, waar pelgrims hun toevlucht zochten voor boetedoening en loutering. Van Willebrord Nieuwenhuizen verscheen postuum *Dichter bij de hemel in Italië. Een reis langs de heilige bergen in de Alpen*. Bert Bakker, € 14,95.

Ars Scribendi heeft voor de schoolbibliotheek weer de nodige uitgaven. In de serie *Politieke & economische systemen* van Kate Stearman, *Feminisme* en van Richard Tames, *Nationalisme*. Beide deeltjes € 16,00. In de serie *Het Midden-Oosten* van John King, *Irak, toen en nu* en van David Downing, *Het ontstaan van het Midden-Oosten*. Beide deeltjes € 15,00. En in de serie *Gedenkwaardige gebeurtenissen* van Paul Dowswell, *De ramp in Tsjernobyl* en van Liz Gogery, *De vrijlating van Nelson Mandela*. Beide deeltjes € 14,00.

Abraham Kuyper was een man met een opdracht: als herboren christen ijverde hij voor de herkerstening van Nederland. *Abraham de Geweldige* vormde zijn 'kleine luyden' om tot 'mannenbroeders' en gaf daarmee de beslissende stoot tot de verzuiling. Jeroen Koch schreef de eerste biografie van deze predikant, journalist, politicus en theoloog, oprichter van de ARP en de VU, grondlegger van de Gereformeerde Kerken en hoofdredacteur van De Standaard. *Abraham Kuyper. Een biografie*. Boom, € 39,50.

'We zijn hen gelukkig kwijt,' zei minister-president Drees in 1958, toen Sicco Mansholt het ministerie van Landbouw verruilde voor de Europese Commissie. Maar voor Mansholt begon het toen pas: tegen de stroom in slaagde hij erin tot een gemeenschappelijk Europees landbouwbeleid te komen. Boeren droegen Mansholt-poppen van hem aan galgen mee, Adenauer en De Gaulle vervloekten hem en Nixon noemde hem 'that jackass in the European Commission'. Johan van Merriënboer schreef *Mansholt. Een biografie*. Uitgeverij Boom, € 29,50.

Hans Pols

Artikelenbundel

Maarten van Rossem, *De wereld volgens Maarten van Rossem* (Nieuw Amsterdam: Amsterdam 2005), 252 blz., prijs € 17,95.

Maarten van Rossem ligt goed in de markt. Dat weten zijn uitgevers ook. Hoe kan het anders dat op deze bundeling van oudere stukken de auteur wederom prominent op de cover prijkt? De boektitel getuigt ofwel van ijdelheid, ofwel van zelfspot. Ik houd het op het laatste. De toon van de meeste artikelen in dit prettig leesbare boek is er immers een van nuchterheid en relativering. Die kennen we inmiddels wel van deze rasverteller, die ook goed scoort met hoorcolleges op cd (zie *Kleio* 8/2005, 51).

Het eerste deel van het boek wordt gevormd door het essay *Typisch Nederland*, dat in 2004 verscheen tijdens de eerste Week van de Geschiedenis. Dat is niet strikt een historische verhandeling. Van Rossem levert commentaar op significante sociologische verhandelingen over de Nederlandse volksaard, zoals die van Peter Hofstede en Karel Davids. Per saldo vindt hij het huidige Nederland een zeer aangenaam land om in te wonen. 'Wie van regen en mooie wolken houdt en niet arm en niet rijk is, heeft het nergens beter dan in Nederland'.

Wel reden tot zorg geeft de democratie, die steeds meer tot een incidentendemocratie dreigt te verworden. Aan complexe maatschappelijke processen besteden politici lang niet zoveel aandacht als aan de agenda die door de sensatiezucht van de media wordt ingegeven. Als een zaak niet leuk of opwindend is, haken zij af.

Speciaal voor deze publicatie maakt Van Rossem zijn lezers deelgenoot van zijn persoonlijke leesgeschiedenis, vanaf Winnie de Poeh tot en met de boeken die hem inspireerden tot zijn Amerika-specialisatie. Vervolgens geeft hij meningen ten beste over diverse gebruikswaarden van het vak geschiedenis. Neem bijvoorbeeld de Grote Geschiedenis Quiz. Op het eerste gezicht een ludiek onderdeel van ons historisch besef, maar bij nader inzien van symbolische betekenis, namelijk als indicator hoe beroerd het ervoor staat met de historische kennis in ons land.

Veel van de stukjes zijn eerder verschenen in de GPD-bladen of in het *Historisch Nieuwsblad*. Soms zijn het herdenkingsstukjes, zoals bij de dood van Reagan of bij de veertigste verjaardag van de moord op Kennedy. Iets grondiger gaat hij te werk bij de behandeling van de groei naar mondialisering van de wereldeconomie, met centraal



de vraag waarom China geen industriële revolutie kende en het Westen wel. Van Rossem heeft jammer genoeg niet de gelegenheid te baat genomen om zijn soms gedateerde teksten eventjes nauwkeurig na te lezen, zodat er nu rare tijds aanduidingen in voorkomen als 'vorig jaar zomer was het dieptepunt...'; de lezer moet raden welke zomer.

Voor de hele bundel geldt: amusante leesstof, maar wel erg divers en bovendien op een zorgvuldig gekoesterde toon van relativering geschreven. Je vraagt je af wat er bij de gemiddelde lezer van zal beklijven.

Jan van Oudheusden

Verhalen van een oorlogscorrespondent

Robert D. Kaplan, *Aan de grenzen van het Amerikaanse imperium. Reizen met soldaten in het veld* (Spectrum, Utrecht 2005), 445 blz., prijs € 22,95.

Het Amerikaanse wereldrijk ziet zich genooddaakt zijn grenzen te verdedigen; ik bedoel niet die met Canada en Mexico, maar ver weg, want de vijanden schuilen in Colombia, Mongolië, Irak, Afghanistan, de Filipijnen. Op tal van afgelegen buitenposten zijn Amerikanen gelegerd om geheime missies uit te voeren. Hoe raakten ze zo ver van huis?

Dat te beschrijven is een kolfje naar de hand van de bekende journalist Robert D. Kaplan (*Balkanschimmen, Soldaten van God*) die al meermalen bewezen had niet bang te zijn voor vuile voeten. Als oorlogscorrespondent verbleef hij maandenlang tussen de jongens in hun barakken. Land voor land wilde hij nagaan hoe Amerika zijn inzet voor eigen veiligheid te velde uitoefent. Het begrip *embedded journalism* is voor Kaplan geen negatieve term. Er is eenvoudig geen andere manier denkbaar voor journalisten om een goede indruk te vergaren, dan door zich tijdelijk bij de commando's te laten inlijven. Het is wel riskant, want voor je het weet zit je in



Afghanistan als boordschutter in een pantservoertuig, met de jongens mee op Taliban-jacht.

Het boek verscheen in Amerika in 2004 onder de titel *Imperial grunts*. *Grunts* (letterlijk 'varkens') betekent zoiets als kanonnenvlees, en de term is niet alleen van toepassing op de infanteristen van de mariniers, ook op de sergeanten van de Speciale Eenheden van de landmacht die hun taken soms met ware doodsvrachting uitvoeren. Kaplan: 'Imperialisme is een vorm van isolationisme,

waarin de eis van absolute, onaantastbare veiligheid in eigen land ertoe leidt dat men de wereld veroverd, en in dat proces onderworpen wordt aan alle bekommernissen van de wereld [...] Wanneer een imperium vaste vorm aanneemt is dat een teken dat het zijn hoogtepunt nadert, en is een geleidelijke terugtrekking waarschijnlijker dan nieuwe veroveringen'.

Wat al die militairen nu precies uitspoken, wordt aardig beschreven. Op sommige plaatsen in het boek waant de lezer zich verdwaald in een verre buitenpost van de Amerikaanse cavalerie aan de frontier in het Wilde Westen, eind negentiende eeuw. De mannen hebben hun baard laten staan, wonen in forten, gaan op patrouille, proberen een modus vivendi te vinden met de inheemse bevolking, kankeren stevig op de legerleiding die ver weg is. Het zijn veelal ultrapatriottische jongeren die niets moeten hebben van hun softe leeftijdsgenoten voor wie elk offer voor het vaderland te veel gevraagd is. Opmerkelijk hoog is het percentage manschappen uit de voormalige Confederatie: alleen al de deelstaten Texas en Florida zijn goed voor een kwart van alle mannen en vrouwen die begin eenentwintigste eeuw de Amerikaanse strijdkrachten vormen. De zuidelijke neiging tot militarisme die zich al manifesteerde in de oorlog van 1812 is kennelijk nog steeds actief.

Het boek heeft gelukkig nog meer te bieden dan een inspectietocht langs de ferme jongens en de stoere knapen van Bush. Kaplan neemt namelijk de moeite de geschiedenis van diverse conflicthaarden helder te beschrijven, zodat je een verband gaat zien tussen bijvoorbeeld de strijd tegen de Abu Sayyaf-guerrilla's in het zuiden van de Filipijnen en de militaire inspanning die de Amerikanen zich ruim een eeuw geleden getroostten om de Filipijnse archipel te pacificeren. De bloedige realiteit van het Irak van 2003 en 2004 vergelijkt hij met de Indiase Sepoymunterij tegen de Britten in 1857. De lezer krijgt ook oog voor recente ontwikkelingen zoals het islamiseringsproces in Oost-Afrikaanse landen als Somalië en Eritrea.

Hoe solidair met de troepen Kaplan ook is, het maakt hem niet blind voor de alom zichtbare bewijzen voor het falen van de militaire presentie van Amerika: door de ongebruikelijke veiligheidsmaatregelen is de afstand tussen het Amerikaanse leger en de gemiddelde Irakees onoverbrugbaar, en de mensen daar hebben liever stroom en water dan democratie. Dat was geschreven nog vóór de foto's uit de Abu Ghraib-gevangenis werden gepubliceerd. We zullen nog veel stiller en vindingrijker moeten worden, zo concludeert hij, anders zijn we ons wereldrijk kwijt voor we er erg in hebben.

Anno 2006, nu het anti-Amerikanisme zich wereldwijd heeft genesteld, en een land als Irak – hoeksteen én toetssteen van Bush' *war on terror* – afstevent op een oorlog van allen tegen allen, klinken Kaplans woorden nog veel omineuzer dan in 2004, toen hij ze opschreef.

Jan van Oudheusden

Nederlands/Zuid-Afrikaanse verhoudingen

Willem-Pieter van Ledden, *Jan van Riebeeck tussen wal en schip. Een onderzoek naar de beeldvorming over Jan van Riebeeck in Nederland en Zuid-Afrika omstreeks 1900, 1950 en 2000* (Verloren: Hilversum 2005), 156 blz., € 15,-.

In 1652 landde een Nederlander, Jan van Riebeeck, met drie schepen op Kaap de Goede Hoop, het zuidelijkste puntje van Zuid-Afrika. Van Riebeeck was in dienst van de VOC en stichtte een nederzetting. De route naar Indië liep via de Kaap en het was daarom begrijpelijk dat de VOC daar een steunpunt wilde oprichten. Haar schepen konden er voedsel inslaan en de bemanningsleden kregen de mogelijkheid te herstellen van scheurbuik. Een beroemde Nederlander zou je denken, maar in Nederland weet bijna niemand meer wie Jan van Riebeeck was, stelt Willem-Pieter van Ledden. Noch in (jeugd)literatuur, noch in schoolboeken van rond 2002 is de auteur zijn onderwerp tegengekomen (134). En ook in Zuid-Afrika krijgt Van Riebeeck tegenwoordig weinig aandacht. Is dat altijd zo geweest?

Om daarop een antwoord te geven, onderzocht hij de beeldvorming over Van Riebeeck in Zuid-Afrika en Nederland omstreeks 1900, 1950 en 2000. Daarvoor bestudeerde hij schoolboeken, (jeugd)literatuur, wetenschappelijke publicaties en kranten, in zowel Nederland als Zuid-Afrika. Vervolgens werden de verschillende voorstellingen in een historische context geplaatst. Ieder ijkpunt begint derhalve met een contextbeschrijving, waarbij de situatie in Nederland en Zuid-Afrika en de verhouding tussen beide landen behandeld worden.

De eerste onderzochte periode is de tijd van de Boerenoorlog (1899-1902), tegenwoordig Anglo-Boerenoorlog of Zuid-Afrikaanse oorlog genoemd. Na de ontdekking van diamanten en goud wilden de Engelsen hun gezag in Zuid-Afrika uitbreiden. Dat ging ten koste van de Afrikaners, ook wel Boeren genoemd en hun republieken Oranje-Vrijstaat en Transvaal. Deze worden in 1902 verslagen. In Nederland wordt hartstochtelijk meegeleefd met de Boeren. Die zijn immers van Nederlandse afkomst. Straten en pleinen worden vernoemd naar hun generaals. Hun leider, Paul Kruger, bezoekt Nederland om steun te verwerven en wordt als een grote held ontvangen.

Ondanks alle belangstelling voor de Boeren, is men in Nederland echter niet in Van Riebeeck geïnteresseerd, constateert Van Ledden. Nederlanders vonden Rembrand en De Ruijter veel grotere helden. Van Riebeeck's komst in 1652 wordt in Zuid-Afrika echter als een begin van de Unie van Zuid-Afrika, die in 1910 wordt opgericht, gezien.

Het tweede ijkpunt is 1952. In dat jaar was het driehonderd jaar geleden dat Van Riebeeck landde. Vier jaar daarvoor had de Nasionale Partij van Malan de verkiezingen gewonnen. Het betekent het begin van het

apartheidsbeleid. De landing van Van Riebeeck wordt aangegrepen om de 'nationale eenheid' te bevorderen en daarom uitgebreid gevierd. Hij wordt de 'vader van de apartheid'. In Nederland leidde de viering opvallend genoeg tot een groot aantal publicaties over Van Riebeeck. Van Ledden ziet dat als een gevolg van de Tweede Wereldoorlog. Nederland was onzeker na de oorlog en was haar voornaamste kolonie kwijt. Men had behoefte aan "stamverwantschap", die de leegte kon opvullen. Van Riebeeck werd voor even een grote held uit de Gouden Eeuw. Dat duurde niet al te lang, al gauw overheerste de afkeer van de apartheidspolitiek. De gruwelijke gebeurtenissen in Sharpeville in 1961 – de politie schoot tientallen vreedzame demonstranten dood – betekenden het einde van de Nederlandse sympathie voor de Afrikaners.

In 2000, het derde ijkpunt, is er geen Apartheidspolitiek meer. Daarvoor in de plaats zijn andere grote problemen gekomen: verdeling van de welvaart, criminaliteit, aids. Van Riebeeck is niet meer belangrijk. Hij speelt geen rol van betekenis – niet in Zuid-Afrika en ook niet in Nederland. Van Riebeeck figureert nog wel in een aantal Zuid-Afrikaanse recente boeken, zoals *Stemmen uit zee* van Dan Sleigh (zie ook *Kleio*, januari 2005) en *Pieterella van die Kaap* van Dalene Matthee.

Het is jammer dat Van Ledden zijn oordeel over de Nederlandse schoolboeken en Van Riebeeck baseert op slechts drie methodes. Een iets uitgebreider onderzoek had geleerd dat *Pharos* (eerste druk 1998, tweede druk 2003) een hoofdstuk wijdt aan Zuid-Afrika en daarin ook Jan van Riebeeck noemt, zij het blijkbaar niet vaak genoeg om hem in het register op te nemen.

De visie op Van Riebeeck wordt meer bepaald door degenen die het beeld vormen en hun context, dan door de man zelf, concludeert Van Ledden. Het maakt uit of dat een Nederlander omstreeks 1900 is of een Nederlander omstreeks 2000. Het maakt ook uit of het een Afrikaner is, of een zwarte Zuid-Afrikaan, of een Zuid-Afrikaan van Engelse afkomst. En ook hier maakt het uit of dat in 1900, 1950 of 2000 is. Dat is geen opzienbarende conclusie. Maar de beschrijving van die politieke en cultuurhistorische contexten levert een helder overzicht op van de Nederlands-Zuid-Afrikaanse verhoudingen van 1900 – 2000.

Wim Rongen





DE LEIDSE NASCHOLING



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

- 10.00 - 10.05 **Welkomstwoord**
- 10.05 - 10.10 **Nieuws over het Centraal Schriftelijk Examen**
Drs. Elise Storck, voorzitter van de vaksectie geschiedenis HAVO/VWO van de CEVO
- 10.10 - 10.50 **Openingslezing**
Prof. dr mr Cees Fasseur, emeritus, Universiteit Leiden
'Van batig slot tot erteschild. Nederlands-Indië in de negentiende eeuw'
- 11.00 - 12.30 **Sessie met twee lezingen**
- Prof. dr Femme Gaastra, hoogleraar zeegeschiedenis, Universiteit Leiden
'Een koloniale gemeenschap van uitersten. Soldaten en kooplieden in dienst van de VOC'
 - Dr Marieke Bloembergen, post-doc Universiteit Utrecht
'Het Nederlandse koloniale geheugen. Van geheugenplaats naar gedeeld erfgoed'
- 11.00 - 12.30 **Workshops naar keuze**
- Prof. dr Leonard Blussé, drs Alicia Schrikker en dr Harry Knipschild, Universiteit Leiden
'Van Pruikeentijd naar Moderne Tijd: 1780-1830, de globalisering van de koloniale samenleving'
 - Prof. dr Wim Willems, Hoogleraar sociale geschiedenis, Universiteit Leiden (Campus Den Haag) en projectcoördinator bij het IMES aan de UvA
en dr Annemarie Cottaar, senior onderzoeker, UvA en coördinator van het Historisch Beeldarchief Migranten (HBM) 'Nederland - Indonesië: de postkoloniale verhoudingen'
 - Dr Stephan Klein, vakdidacticus ICLON, Universiteit Leiden en drs Johanneke van Marle, onderwijscoördinator van "Geheugen van Nederland", Koninklijke Bibliotheek
'De sigaar van Colijn. Moreel oordelen over Nederlands-Indië in beeld gebracht'
- 12.30 - 13.30 **Lunchpauze**
- 13.30 - 15.00 **Sessie met twee lezingen**
- Dr Freek Colombijn, Vrije Universiteit Amsterdam
'De betekenis van raciale scheidslijnen in de laat-koloniale samenleving'
 - Drs Dirk Vlasblom, journalist NRC Handelsblad 'De Nieuw-Guinea kwestie'
- 13.30 - 15.00 **Workshops naar keuze**
- Drs Wim Manuhutu, Moluks Museum
'Van tussenhaven naar eindbestemming: een halve eeuw Molukse geschiedenis in Nederland'
 - Dr Thomas Lindblad en dr Jeroen Touwen, Universiteit Leiden,
'Het Nederlands belang bij Indonesië'
 - Dr Frans Groot, vakdidacticus geschiedenis lerarenopleiding Hoge School Rotterdam, drs Josje Schokkenbroek-Smit, lerarenopleider ICLON/docente geschiedenis en gastsprekers vanuit herinneringskamp Westerbork 'Een bijzondere driehoeksverhouding: Nederlanders, Japanners en Indonesiërs in de periode 1945 - 1948 in theorie en praktijk'
- 15.20 - 16.00 **Slotlezing**
Prof. dr Wim van den Doel, hoogleraar Algemene Geschiedenis, Universiteit Leiden
'De ondergang van het rijk'
- 16.00 - 16.30 **Borrel/Uitreiking der certificaten**



Universiteit Leiden

De dag wordt georganiseerd door het ICLON en de
Opleiding Geschiedenis van de Universiteit Leiden
Locatie Geschiedenisdag: Pieter de la Courtgebouw, Wassenaarseweg 52, 2300 RB Leiden

Inschrijven is mogelijk via het aanmeldingsformulier op de website - www.iclon.nl/geschiedenisdag

Kleio

ing bepleen
onderwijs
integratie door veelheid aan opleidingen

Examen Havo en Vwo 2008

Het nieuwe onderwerp voor 2008 wordt 'Ten Oorlog! Europese oorlogen 1789-1919. Oorlog als maatschappelijk fenomeen'. De stofomschrijving is inmiddels gereed. Je vindt hem

op de site van het Examenblad www.eindexamen.nl

Daar is natuurlijk ook het nieuwe onderwerp voor 2007 te vinden: 'De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië', een lang verhaal met een uitgebreide literatuurlijst.

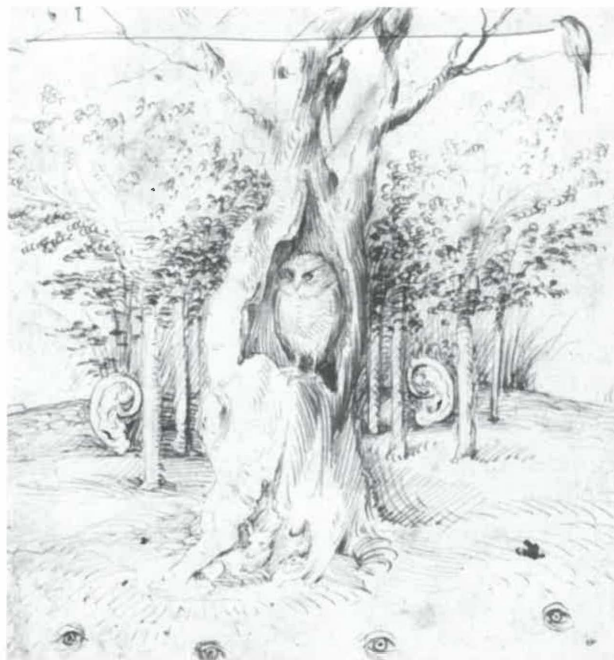
VGN-bijeenkomst 21 september 2006

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 en Domein C. 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. Tijd dus om aan deze veranderingen en de hieruit voortvloeiende vragen aandacht te besteden. Wij willen u hierover informeren en u de gelegenheid geven zich een mening te vormen.

Daartoe organiseert de VGN op donderdag 21 september a.s. van 14 tot 18 uur een bijeenkomst voor docenten havo en vwo, die als nascholingsbijeenkomst kan gelden. Zet dit alvast in uw agenda! Zalencentrum De Kargadoor, Oudegracht 36, Utrecht. Verdere informatie op de VGN-website: vgnkleio.nl



Jeroen Bosch (ca. 1450-1516), Het veld heeft ogen, het woud heeft oren.

Spoken is zilver, kijken is goud

Noord-Brabants Museum 's-Hertogenbosch

Tentoonstelling t/m 3 september over spreekwoorden en gezegden. 'De hond in de pot vinden', 'een oogje in het zeil houden', 'water naar de zee dragen': het zijn vaak eeuwenoude zegswijzen, die verwijzen naar al lang verdwenen gebruiken.

De tentoonstelling gaat in op herkomst en achtergronden van vele gezegden.

Kunstschrift heeft een thema-nummer hierover.

Zie ook:

www.noordbrabantsmuseum.nl

De Verdieping van Nederland

DE BRON, schrijvers geïnspireerd door historische documenten

In de gezamenlijke ruimte waar de Koninklijke Bibliotheek en het Nationaal Archief in Den Haag hun fraaie stukken tentoonstellen voor iedere geïnteresseerde, is nu een gedeelte gewijd aan de bronnen van literaire non-fictie.

De originele documenten die bijvoorbeeld Annejet van der Zijl inspireerden tot haar boek *Sonny Boy*, Hella Haasse voor *De heren van de thee*, Mike Dash voor *De ondergang van de Batavia*, zijn deze zomer te bekijken.

Rijksuniversiteit
Groningen



Vooraankondiging

- **Nascholing**
Indonesië en Nederland. Vier eeuwen contact en beïnvloeding.
Data: donderdag 9 en vrijdag 17 november 2006 (13.00 – 17.00 uur)
- **Bijscholing**
49 kenmerkende aspecten in 10 tijdvakken oftewel: De Rooij en het nieuwe eindexamen. Datum: 23 februari 2007

info: dr. Paul Holthuis
(p.holthuis@rug.nl)

Universitair Onderwijscentrum
Groningen
Landleven 1
9747 AD Groningen

RuG

Omdat je boeken maar op twee bladzijden tegelijk open kan leggen en ook andere documenten nu eenmaal gebonden kunnen zijn of op zijn minst een voor- en achterkant hebben, is digitaal in alles te bladeren.

Een aanrader als je in Den Haag bent in de vakantie. Het is vlak bij het Centraal Station: ingang Nationaal Archief, Prins Willem Alexanderhof.

Uit betrouwbare bron

De bibliotheken bieden gecontroleerde informatie aan voor leerlingen die werken aan een werkstuk of PO.

Je kunt die vinden op de website **schoolbieb.nl**
Wat hier staat, klopt echt, zeggen ze!

Lodewijk Napoleon en de Leidse Buskruitramp

Atlas van Stolk in Rotterdam

In juni 1806 benoemde Napoleon zijn broer tot koning van Holland. De voornaamste taak van de koning was de strikte handhaving van de handelsboycot van Engeland. Veel spotprenten hebben hiermee te maken. En voor Nederlandse grappassen was

er zijn uitspraak: 'Tek ben konijn van Olland'.

Overigens heeft Lodewijk zich hier persoonlijk niet gehaat gemaakt. In 1807 zette hij zich in bij de grote ramp in Leiden, waarvoor hij een rampenfonds instelde. Er was daar een kruitschip ontploft, dat gemeerd lag aan het Rapenburg. Er waren 151 doden en zeker 2000 gewonden. Er werden 218 huizen verwoest. Misschien is er op het moment nog iets van te zien. Enkele maanden geleden was men er bezig met opgravingen van benedenverdiepingen en kelders. Als catalogus bij de tentoonstelling fungeert een mooi geïllustreerd katern.

Atlas van Stolk is gevestigd in het Schielandshuis, Korte Hoogstraat 31.

CMO-scriptie-service

Een betere wereld in 2015

In 2000 werden door de VN acht millenniumdoelen opgesteld. Je kon erover lezen in het *Kleio*-themanummer *Geschiedenis en ontwikkelingssamenwerking*, juni 2005, nr.4 jg.46. Onlangs verscheen bij het Centrum voor Mondiaal Onderwijs in Nijmegen het scriptiepakket *Een betere wereld in 2015. Een reis rond de wereld in acht millenniumdoelen*. Er worden tien halteplaatsen in de wereld aangedaan, waarvan beschreven is hoe het daar ervoor staat met een van de doelen. Het materiaal is voor leerlingen van 10 tot 15 jaar. Het pakket van ca. 25 blz. tekst, tekeningen en foto's is te bestellen, losbladig of in een ringbandje, of te down-

loaden van de cmo-website. Voor verdere informatie: **www.cmo.nl**

Speciaal voor de bovenbouw VMBO zijn er modules per doelstelling gemaakt om te gebruiken bij het maken van een werkstuk. Verder is er informatie voor docenten op de speciale website **www.vmbosectorwerkstuk.nl** (Klik op de winkelwagen voor een bestelling.)

De Geschiedenis-verzamelaar

Als je de geschiedeniscommunity van Albert van der Kaap nog niet kent, moet je daar toch eens werk van maken. Albert heeft allerlei interessant nieuws en doorklikmogelijkheden op zijn website en je kunt je abonneren op zijn nieuwsbrief. In de nieuwsbrief van juni staat bijvoorbeeld een leuk idee om leerlingen voor te bereiden op het nieuwe eindexamen volgens De Rooy van Sipko Veeneman van het Christelijk Gymnasium Utrecht. Leerlingen vullen zelf de tijdvakken in de loop van de jaren steeds verder in.

Je meldt je aan via **mijn.digischool.nl**

Ere wie ere toekomt ...

Rectificatie

In *Kleio* 3 vertelde Aad Streefland over de uitreiking van de Yad Vashem onderscheiding aan de inmiddels overleden 'oorlogsouders' van Loek Israëls op zijn school in het bijzijn van leerlingen.

In het artikel staat dat dit voor het eerst zo gebeurde. Dat klopt niet: in 2004 werd op Het Streek/locatie Bennekom de onderscheiding uitgereikt aan oudirecteur G. van de Berg, voor zijn hulp aan twee joodse meisjes – nu oudere dames uit de vs – die er ook bij aanwezig waren.

Ook dat gebeurde op school met leerlingen erbij in een plechtige bijeenkomst. De sectie geschiedenis verzorgde een presentatie over Ede tijdens de oorlogsjaren en leerlingen hadden een tentoonstelling gemaakt.

Net als in Amsterdam kwam zo de oorlog op een indrukwekkende manier heel dichtbij.



Ze zijn terug ... Neanderthalers in Europa

**Drents Museum
t/m 29 oktober**

Vanaf 15 juli strijkt een groep Neanderthalers neer in het Drents Museum in Assen. In realistische scènes maken bezoekers kennis met levens-

echte figuren en dieren. Ze kijken je aan, maken werktuigen, gaan op jacht ... Met allerlei originele voorwerpen.

De tentoonstelling wil laten zien wat nu over deze mensen bekend is. Het is de



eerste grote overzichtstentoonstelling over deze vroegste Europese cultuur en was eerder te zien in Tongeren in het Gallo-Romeins Museum.

De Neanderthalers leefden tussen 150.000 en 30.000 jaar geleden in verspreide gebieden in Europa (ook in Drenthe) en het Midden-Oosten. De eerste vondsten werden gedaan in het Duitse Neanderthal, vandaar de naam.

De laatste 10.000 jaar leefden ze samen met de homo-sapiens waarvan wij afstammen.

De Neanderthalers zijn verdwenen. Erg veel is er nog steeds niet over bekend, maar men hoopt wel het beeld van de oermens die schreeuwend en zwaaiend met zijn knots uit zijn hol stormt, te doorbreken.

Zie ook:

www.drentsmuseum.nl

SLO is het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling. Wij geven op een actieve wijze inhoud aan leren en innovatie in de driehoek: overheid, wetenschap en onderwijspraktijk. In Nederland, maar met oog voor internationale ontwikkelingen. Door onze jarenlange expertise wijzen wij in staat trends, ontwikkelingen en maatschappelijke vraagstukken binnen de onderwijswereld te duiden en in een breder kader te plaatsen. Dat doen we op een open, innovatieve en professionele wijze samen met scholen, sectorraden, hogescholen, universiteiten en diverse vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven. In Enschede werken ongeveer tweehonderd professionals aan de kwaliteit van onderwijs.



De afdeling Tweede fase Voortgezet onderwijs, zoekt voor haar enthousiaste team een



1^e graads Geschiedenisexpert



Uw functie

U coördineert en organiseert onder andere leerplanpilots gebaseerd op de voorstellen van de commissie De Rooy en bent betrokken bij vakoverstijgende projecten als burgerschapsvorming en het ontwikkelen van profielcurricula voor de Tweede fase.

Wij zoeken een 1e graads bevoegd collega met

- een stevige inhoudelijke expertise, onder andere op het gebied van de adviezen van de commissie De Rooy
- ruime ervaring in het onderwijs en kennis van ontwikkelingen in het overheidsbeleid
- gedegen kennis van, ervaring met en feeling voor de onderwijspraktijk
- een blik op het werk die verder gaat dan de landsgrenzen
- uitstekende, zowel mondelinge als schriftelijke, communicatieve vaardigheden
- een interessant netwerk van relevante contacten en een gezonde werklust

Ons aanbod

In overleg bieden wij een (deeltijd- of fulltime-)contract aan op basis van een tijdelijke aanstelling of detachering.

Interesse?

Stuur of mail dan voor 30 juli 2006 een bondige sollicitatiebrief met uw curriculum vitae naar: SLO, afdeling P&O, t.a.v. mev. A. Döbber, Postbus 2041, 7500 CA Enschede, a.dobber@slo.nl. Voor meer informatie over deze functie kunt u contact opnemen met Mevr. Dr. H. Mulder, programmamanager Tweede fase, 053-4840613, h.mulder@slo.nl.

slo

Naar een brede lerarenopleiding?

Lerarenopleiders bijeen in Zwolle

FRITS ROVERS EN THIJS VAN VUGT

Onlangs heeft *Kleio* in een tweetal polemische artikelen aandacht besteed aan de tweedegraads lerarenopleidingen Geschiedenis. In november 2005 schetsen oud-lerarenopleider Cees Bol een somber beeld van de veranderingen in de Utrechtse lerarenopleiding. Door zijn eigen ervaringen uit de jaren zeventig en tachtig te vergelijken met de huidige praktijk aan de Hogeschool Utrecht wilde hij aantonen hoezeer de kennisoverdracht onder invloed van het in het beroepsonderwijs oprukkende competentieleren en de vermaledijde invloeden van het 'Nieuwe Leren' het kind van de rekening is geworden. Hij onderbouwde zijn stelling met kritische uitspraken die Rotterdamse studenten – grotendeels in duale trajecten in de scholen opgeleid – hadden gedaan tegenover Hans Pols, oud-lerarenopleider aan de Hogeschool van Rotterdam.

Yvo Smit en Frans Groot, respectievelijk verbonden aan de opleidingen in Utrecht en Rotterdam, kwamen in *Kleio* tegen deze pessimistische opvattingen in het geweer. Zij probeerden de gang van zaken aan de lerarenopleidingen in een realistisch perspectief te plaatsen: net als hun collega's in het voortgezet onderwijs doen de docenten aan de lerarenopleidingen juist alle mogelijke moeite om een evenwicht te vinden tussen kennis en vaardigheden binnen het vak en tussen theorie en praktijk van het leraarsberoep. Dat zij daarbij al decennialang geconfronteerd worden met steeds wisselende management- en onderwijsmoden en sterk fluctuerende opvattingen over vak en beroep, mag duidelijk zijn.

Er is anno 2006 binnen de lerarenopleiding echter meer aan de hand dan alleen de kwestie van het competentiegericht opleiden. De opleidingen worden geconfronteerd met processen van schaalvergroting van het HBO, het algemene streven naar kostenbesparingen en – conform Europese richtlijnen – het omzetten van curricula naar een structuur die past binnen het internationale Bachelor-Master-systeem (BAMA) en waarin studenten in een 'major-minor'-model keuzevrijheid dienen te krijgen. De vraag is hoe de opleiders van toekomstige geschiedenisleraren zich binnen dit geheel van maatschappelijke en onderwijskundige processen dienen op te stellen.

Jaarlijkse bezinning

Nederland telt acht tweedegraads lerarenopleidingen Geschiedenis. Samen zijn deze opleidingen goed voor zo'n vijftienhonderd studenten in voltijdse en deeltijdse trajecten. Sinds 1994 trekken de geschiedenisdocenten van deze opleidingen – aanvankelijk ruim tachtig, nu in het kader van de bezuinigingen en de verzakelijking ongeveer de helft – zich éénmaal per jaar gezamenlijk terug om zich op een landelijke studiedag te bezinnen op hun activiteiten. Waar gaat het met de lerarenopleidingen naartoe? Welke kansen biedt het meer op de schoolpraktijk gerichte opleiden van leraren? Welke bedreigingen liggen er voor het vak op de loer? Wat kunnen we van elkaar leren?

De thema's van de studiedagen, die bij toerbeurt door een instituut worden georganiseerd, bieden voldoende aanzet tot stevige discussies over het eendere en andere van de opleidingen, maar ze hebben vooral tot doel een landelijke standaard voor het opleiden van leraren geschiedenis te ontwikkelen en te bewaken. Dit jaar was het de beurt aan de Christelijke Hogeschool Windesheim in Zwolle om de jaarlijkse bijeenkomst te organiseren.

Twee modellen

Op 7 april jongstleden ontmoeten zo'n 35 opleiders elkaar in Zwolle. Het ochtendprogramma stond in het teken van de *Kleio*-polemie. Twee managers – beiden van huis uit historicus – namen daarbij het voortouw.

Marko Otten, directeur van Archimedes Lerarenopleidingen in Utrecht, hield een vurig pleidooi voor één van de Utrechtse opleidingstrajecten, namelijk het Samen Op Scholen (sos), en stelde zich zodoende op als een ware gelovige van het vraaggestuurde 'Nieuwe Leren'. De kern van het opleiden ligt dus in de beroepspraktijk van de scholen, overwegend vmbo-scholen, zelf.

Via een 'conceptuele leerlijn' houdt de student zich weliswaar net als voorheen bezig met vakinhoud en vakdidactiek (waarvoor zo'n dertig procent van de opleidingstijd is uitgetrokken), maar in het sos-model is ook deze leerlijn vraaggestuurd ingericht.

De leraar van de toekomst is voor Otten een breed opgeleide pedagoog, een *team player* bovendien, die flexibel kan inspelen op de behoeften van leerlingen en over de grenzen van zijn eigen vakgebied onderwijs verzorgt in een breed 'leergebied'.

Tegenover dit ideologisch doortimmerde Utrechtse opleidingsmodel plaatste Gert Jan van Setten, afdelingsmanager van de afdeling vo/bve van de Educatieve Hogeschool van Amsterdam, een 'Amsterdams model'.

In dat model, zo stelde Van Setten, wordt eveneens rekening gehouden met de diversiteit van het werkveld en de toenemende roep om pedagogen die de desintegrerende tendensen in onze samenleving te lijf kunnen gaan. Tegelijk echter hecht men in Amsterdam juist aan de noodzaak om goede vakdocenten op te leiden, al was het maar omdat een hoogwaardige kennisconomie niet zonder gespecialiseerde expertise kan.

FRITS ROVERS EN THIJS VAN VUGT
ZIJN VERBONDEN AAN DE LERAREN-
OPLEIDING VAN RESP. AMSTER-
DAM EN SITTARD EN MAKEN DEEL
UIT VAN DE COMMISSIE LERAREN-
OPLEIDINGEN VAN DE VGN.

De eerste twee jaar van de opleiding – daar waar de kennisbasis wordt aangebracht – zijn daarom voor elke student identiek, het derde en vierde jaar is een profilering naar VMBO, HAVO/VWO of de beroepskolom (MBO) mogelijk.

In dit model is het de student die bepaalt of hij uiteindelijk met een meer op vakverdieping, of met een meer op vakverbreding gericht profiel afstudeert.

In de discussie werd duidelijk dat een al te ideologische inkleuring van het opleidingsprogramma op basis van de ideeën van het Nieuwe Leren onder de aanwezige opleiders op veel bezwaren stuitte. Het Amsterdamse pragmatisme genoot de voorkeur, juist omdat deze formule ook ruimte biedt om de studenten in én met de scholen op te leiden, zonder het principe van de vakgerichte kennisoverdracht op te geven.

Alle lerarenopleidingen zetten in op een dergelijk tweesporenbeleid, maar de manier waarop dit beleid gestalte krijgt is zeer divers. De grootste zorg betreft de plaats van het (school)vak in een competentiegerichte opleiding. In het algemeen ziet men het aandeel van het vak in het curriculum – gebaseerd op een landelijk overeengekomen kennisbasis – het liefst vormgegeven via een investering van de helft van de totale studielast van de student (3360 uur).

Vakoverstijgende projecten

In het middagprogramma stond de vraag centraal op welke manier lerarenopleidingen zich rekenschap kunnen geven van hun verantwoordelijkheid om studenten voor te bereiden op een beroepspraktijk die méér van hen verlangt dan lesgeven in het vak geschiedenis alléén.

Op 22 april 2005 werd in Sittard, waar de vorige opleidersdag werd georganiseerd, al ruimschoots aandacht besteed aan de komende veranderingen in de onderbouw van het VO. In samenwerking met collega's van de opleidingen Aardrijkskunde werden toen de mogelijkheden onder de loep genomen om vanuit een eigen vakbesef bij geschiedenis- en aardrijkskundestudenten vakoverstijgende projecten op te zetten. Daardoor zouden de studenten immers niet alleen kernconcepten van 'het andere vak' kunnen opdoen, maar tegelijk ook materiaal in handen krijgen dat zij

in hun eigen onderwijspraktijk kunnen toepassen. Met name in het VMBO, maar niet alleen daar, wordt immers steeds vaker om samenwerking met andere vakken gevraagd.

In Zwolle werd 's middags de discussie hierover voortgezet naar aanleiding van voorbeelden van omgevingsonderwijs, dat zich immers goed leent voor dit soort vormen van vakoverstijgende samenwerking. In enkele workshops konden de deelnemers kennis nemen van initiatieven in het kader van onderwijs over de eigen omgeving, waarbij de opleidingen Geschiedenis en Aardrijkskunde, en soms ook Economie, intensief samenwerken.

De Sittardse opleiding hield een workshop over een breed opgezet project voor eerstejaars studenten geschiedenis, aardrijkskunde en economie over de ontwikkeling van de aardewerk- en glasfabriek van Petrus Regout, de Sphinx, in Maastricht tussen 1834 en nu. In heterogene studiegroepen presenteren de studenten de rol van natuur, arbeid en kapitaal als input in het bedrijf, de technische en organisatorische ontwikkelingen in het productieproces, de veranderingen in omvang en reikwijdte van verkoop en markt, steeds tegen de achtergrond van de maatschappelijke omgeving.

Zij gaan gedurende acht weken aan de slag met behulp van het archief van het bedrijf in het Sociaal Historisch Centrum voor Limburg en met literatuur en internet. Natuurlijk nemen zij via veldwerken ook een kijkje ter plaatse, maar helaas is Sphinx zelf om bedrijfseconomische redenen niet altijd bereid tot medewerking; korte reclamefilms en journaalfragmenten bieden dan een uitweg.

De studenten kiezen doelbewust een vraagstelling ten aanzien van de genoemde aspecten: de invalshoeken van de drie deelnemende vakken moeten duidelijk herkenbaar zijn. Ook in het eindproduct, dat niet alleen uit tekstuele informatie bestaat maar ook illustraties, kaarten en statistieken moet bevatten, komt dat element naar voren.

Een dergelijke opzet kan eenvoudig worden overgebracht naar andere bedrijven buiten de Limburgse hoofdstad, immers die voorbeeldfunctie zit eigenlijk altijd ingebakken in het lesaanbod van elke lerarenopleiding.

Vanuit de Amsterdamse opleiding werd het project 'Noord-Holland' gepresenteerd. In het project, dat deel uitmaakt van een vakverbredingsminor voor derdejaars aardrijkskunde- en geschiedenisstudenten, richten studenten zich in samenwerking met hun stagescholen op cultureel erfgoed waarvan tastbare overblijfselen zijn terug te vinden in het landschap, de steden en dorpen rond de scholen waarop de studenten stage lopen. Concreet gaat het in het project om vier aspecten van cultureel erfgoed: het cultuurlandschap, de gebouwde omgeving, de infrastructuur en de midelen van bestaan.

Voor de school levert dit project lesmateriaal op ten behoeve van omgevingsonderwijsprojecten. Voor de student betekent het echter veel meer: hij maakt immers dankzij het project kennis met de werkwijzen en benaderingswijzen van 'het andere vak'. De geschiedenisstudent leert aardrijkskundige vragen te stellen (wat? waar? waarom daar?) en maakt kennis met aardrijkskundige vaardigheden, de aardrijkskundestudent leert historisch te denken en te redeneren en oefent in de historische vaardigheden verzamelen, ordenen, verklaren en beeldvormen.

Ter afsluiting

Er werd al met al in alle workshops geanimeerd gediscussieerd over de aanpak, over de problemen en over de mogelijkheden voor dergelijke vakoverstijgende projecten, waarbij ook enkele studenten van de organiserende opleiding volop meededen. De meerwaarde van een invalshoek vanuit twee of drie samenwerkende vakken werd krachtig ondersteund, al kon lang niet iedereen ervan worden overtuigd dat een dergelijke aanpak op termijn misschien ook structurele consequenties moet hebben voor een verbreding van het curriculum aan de lerarenopleiding. Over één ding waren de lerarenopleiders het in Zwolle namelijk eens: samenwerking met andere vakken heeft alleen zin vanuit een sterk ontwikkelde eigen identiteit. Het blijft dan ook de taak van de lerarenopleidingen Geschiedenis om hun studenten een krachtig ontwikkeld vakbesef bij te brengen. Alleen dan valt over verbreding te praten.

Financieel jaarverslag 2005 en begroting 2006

In 2005 is voor de tweede maal een automatische incasso van de ledencontributies uitgevoerd. Het aantal bezwaren tegen deze aanpak is klein. Echter veel scholen en instellingen gaan niet akkoord met automatische incasso en zij ontvangen in april van het lopende jaar een rekening op naam.

De inpassing van nieuwe leden in het automatische incasso systeem is niet gedurende het lopende jaar te realiseren. Zij kunnen de contributie voldoen middels de acceptgiro, die zij tegelijk met de bevestiging van het lidmaatschap ontvangen. Over het jaar 2005 zijn er nog 79 leden, waaronder de nieuwe leden, die de contributie nog niet betaald hebben.

De automatisering van financieel beheer en ledenadministratie is in 2005 afgerond. We danken het administratiekantoor Adema in Stiens voor de voortvarende aanpak.

Het ledenbestand is in 2005 opgeschoond en de meerjarige wanbetalers 2002-2004 zijn inmiddels als lid uitgeschreven. Het ledenaantal is ondanks opzeggingen en opschoning van het ledenbestand verder gestegen van 2116 naar 2131 leden.

Zoals al aangegeven hebben nog niet alle leden de contributie 2004 en/of 2005 voldaan. Deze nog te ontvangen contributies zijn in de begroting voor 2006 opgenomen. Dit neemt niet weg dat het zaak is dat deze leden z.s.m. hun betalingsverplichting nakomen. In het voorjaar 2006 ontvangen de leden, die de contributie over 2004 en 2005 nog niet hebben voldaan, een betalingsherinnering.

In 2006 moeten wij ons als vereniging opnieuw inspannen om het ledenaantal op peil te houden of, nog beter, te verhogen. We verstevigen contacten met geschiedenisdocenten via e-mail middels de nieuwsbrieven vmbo en havo/vwo. In het bijzonder richten wij ons op de jongere generaties die de komende jaren het werk van oudere collega's overnemen. Een doel dat ook door andere vakinhoudelijke verenigingen vertegenwoordigd in het v v o wordt nagestreefd.

Sinds 2001 heeft de VGN de contributie niet verhoogd. In dezelfde periode is het vermogen van de vereniging ondanks dat gegroeid. De vereniging beschikt over 'de door leden gewenste veilige reserve' (Zie de balans in cijfers). Echter gelet op de ambities van de VGN en op de stijgende kosten voor drukwerk, de uitgave van *Kleio* en voor reizen, vergaderen en organiseren moet binnen enkele jaren met een bescheiden verhoging van de contributie worden rekening gehouden.

Op de nog openstaande contributies en de geïnde contributies uit het huidige en vorige boekjaar na vertoont de jaarrekening 2005 weinig verrassingen. Aan de kant van de baten vallen de inkomsten uit de vmbo studiedag op. Daarentegen kan de daling van de inkomsten uit advertenties ook dit jaar aan het dalende economisch getij worden toegeschreven. Verder zijn wij bezorgd over de negatieve opbrengst van de Didactiekconferentie. We gaan daarom dit jaar werken aan een aanpassing van het financieel beleid inzake deze conferentie.

Uitgangspunt dient te zijn dat verenigingsbreed de studiedagen, conferenties en andere scholingsbijeenkomsten kostendekkend zijn.

Tenslotte uiten wij onze zorg wanneer het gaat om het slordige en te late indienen van declaraties door een aantal van onze actieve leden. Om de financiële organisatie van de vereniging op orde te hebben en te houden, verzoeken wij hierbij een ieder zorgvuldig om te gaan met de in te dienen declaraties.

De indruk dat in 2005 weinig geld is uitgegeven aan PR is onjuist. De kosten voor een nieuwe ledenwervingsfolder zijn opgenomen in de jaarrekening 2005. Tineke Bogaerts zet verder met succes op nascholingsdagen restanten van *Kleio* in. De PR verloopt in toenemende mate ook via de website waarvoor extra geld is gereserveerd. De website zal dan ook vanaf april 2006 ingrijpend worden vernieuwd.

De begroting voor 2006 is zowel realistisch als veilig opgesteld. Zo is in de begroting het budget van een aantal commissies aangepast en voor het onderdeel advertenties blijft het begrote bedrag gehandhaafd op € 10.000,-. Het bestuur gaat er vanuit dat in verband met het aantrekkend economisch tij in 2006 de advertentie-inkomsten toch iets zullen stijgen. Ondanks wijzigingen blijft het saldo positief, te weten: € 1200,-.

Namens het VGN bestuur,

Maud Knook
penningmeester

Balans

Debet		Credit	
Giro	13064	Kapitaal	131039
Kapitaalrekening	125225	Projecten	8114
Debiteuren	3935	Reservering 50-jarig bestaan	10084
Overlopende posten	914		
Openstaande contributie	6099		
Totaal	149237		149237

De VGN-jaarrekening van 2005 en begroting 2006

	Begroting 2005	31.12.2005	Begroting 2006
Baten			
Contributies boekjaar	100000	92106	97000
Contributies huidig jaar openstaand	0	4999	2500
Contributies vorig jaar openstaand	0	1100	500
Abonnementen boekjaar	7500	9756	9800
Abonnementen boekjaar openst.	0	0	0
Contributies vorig boekjaar ontv.	0	4346	2000
Abonnementen vorig boekjaar ontv.	0	1457	250
Advertenties	10000	9515	10000
Verkoop losse nrs Kleio	50	64	100
Onvoorziene baten	500	2216	2000
Interest	3000	3309	3500
Totaal baten	121050	128868	127650
Lasten			
Kleio	67000	63651	65000
Kleio Uitgeverij	0	8192	8000
Verzendkosten Kleio	7500	7189	7500
Website	4000	2000	5000
Bestuur	6750	8223	7000
Administratie	6300	6417	6700
Portokosten	750	1047	1100
Kosten betalingsverkeer	150	183	200
Algemene vergadering	1000	0	1000
CE besprekingen	3500	3185	3500
Totaal 1	96950	100087	105000
<i>Commissies</i>			
cie pabo	1050	1800	1600
cie vmbo	750	170	750
cie havo/vwo	2050	2487	2050
redactie Kleio	2500	1079	2500
cie didactiek	2000	3894	2000
cie vavo	1050	676	750
cie lerarenopleiding	550	200	500
cie internationalisering	225	202	200
Totaal 2	10175	10508	10350
<i>Overig</i>			
Huib de Ruyterprijs	0	0	1000
Contributie EUROCLIO	1350	1210	1350
ledenwerving/PR	2500	902	2000
studiedag VMBO	0	-1236	0
reservering 50-jr, bestaan VGN	2500	2500	2500
ontwikkeling cd-rom Kleio art.	2000	0	0
ledenraadpleging	0	0	250
algemene kosten en onvoorzien	4000	484	4000
Totaal 3	12350	3860	11100
Totaal 4 Didactiekconferentie	0	5761	0
Totaal lasten	119475	120216	126450
Saldo	1575	8652	1200

DE VGN PER
31.12.2005.

Michiel de Ruyter een echte held

Amsterdam. Op een gure dag stonden aan de kade bij het Scheepvaartmuseum een groep kinderen en wat volwassenen over het water te kijken. Komt hij er al aan? 'Laten we nog even oefenen, jongens', riep een soort ceremoniemeester. 'Zeg mij na: hoezee, hoezee – En nog wat harder graag: hoezee, hoezee, hoezee ...' De aanwezigen raakten echt in de stemming.

Dit alles ter gelegenheid van de opening van

Michiel de Ruyter is terug! de grote zeeheld

In enkele zalen op de bovenverdieping van het Scheepvaartmuseum is te zien waarom Michiel de Ruyter in zijn tijd een beroemdheid was en wat latere eeuwen met die

klank- en lichtgebeuren dat een impressie moet geven van een zeeslag en alle ellende vandien. Op een balk lopen de namen van gesneuvelde voorbij. Er vielen heel veel doden en gewonden door de manier van strijden toen.

Ook De Ruyter zelf stierf op zee. Tijdens de slag bij de Etna (1676) verloor hij zijn een been en een voet. Hij schreef nog een dappere brief naar zijn vrouw in Amsterdam dat het eigenlijk toch wel meeviel, maar is een week later aan de complicaties overleden. Hij werd begraven in een praalgraf in de Nieuwe Kerk in Amsterdam. De sleutel van zijn grafkelder ligt er ook; die is nog steeds in het bezit van zijn nazaten.

Hierna uitgebreid aandacht voor het 'Nachleben'. In de negentiende eeuw kwam de verering opnieuw op gang: De Ruyter was ideaal als de toen zozeer gewenste nationale held. Penningen, prenten, jeugdboeken, schoolplaten, en in de twintigste eeuw posters tijdens wo II.

Bij de tentoonstelling hoort een audiotour en die is ook hard nodig. Men heeft afgezien van iedere vorm van achtergrondinformatie. Alleen de voorwerpen worden kort beschreven. Het komt nogal vreemd over, zo'n uit de tijd getilt onderwerp! Had De Ruyter geen werkgever? Waarom vocht hij tegen Engelsen? Wat deed hij in 's hemelsnaam bij de Etna? Niets over tactiek tijdens een zeeslag en de manier waarop men vocht. Hoe verliep zijn leven voor zijn zestigste? Hij moet toch een soort carrière gemaakt hebben? Wat was het voor iemand?

Als men iets had gedaan om dergelijke vragen in de tentoonstelling op te nemen, was het heldendom van De Ruyter beter uit de verf gekomen.

En alles wat je zelf nog vaag weet van vroeger, vind je niet terug: geen ruzie met Tromp en andere zeehelden, geen groot wiel waaraan hij moest draaien, geen informatie over het feit dat de twintigste eeuwse posters van de NSB waren bijvoorbeeld. Echt museaal op zijn ergst – je hebt je voorwerp en dat is het dan. De basisvormingstoets over de tocht naar Chatham was al informatiever. Maar luister naar de audiotour, dan wordt er meer duidelijk. Hij is er op twee niveau's. Wat korter voor kinderen en wat langer. Maar ook daarbij vroeg ik me af of je de man op deze manier nu wel recht doet. Of in ieder geval het gevoel hebt gekregen, waar het klaarblijkelijk bij het museum om ging: dit was een echte held.

Lesmateriaal bij de tentoonstelling is in de maak. In september komt er een lerareninformatiedag (zie de aankondiging daarvan hiernaast). Ga zelf eens kijken hoe dit onderwerp is in te passen in lessen over de Gouden Eeuw. Vertoon van macht en het gebruiken daarvan hoort immers ook bij het handelsverhaal. Verder ligt er de Amsterdam, waar die tweede pinksterdag een meevarend koopman vertelde over Hollands handelsstromen, en waar voor kinderen/jongeren verschillende programma's te volgen zijn.

Als je Michiel heet of De Ruyter is de toegang gratis.



Kwam Sinterklaas eraan? Op tweede pinksterdag? Nee, het was Michiel de Ruyter die aan wal stapte onder het hoezeegeroep, en een rode loper afliep naar de directeur van het Scheepvaartmuseum en Vice-admiraal J.W. Kelder, Commandant Zeestrijdkrachten, die zo vriendelijk was geweest om te komen kijken naar zijn illustere voorganger. De wel wat te jeugdige De Ruyter, maar goed gelijkend op de portretten door zijn prima geknipte pruik, maakte deel uit van een aantal beoefenaars van living-history, die het publiek al hadden bezig gehouden met gevechten, informatie over de manier waarop zij aan hun voorwerpen en kleding kwamen en met het afschieten van een kanon.

beroeemdheid deden. De tentoonstelling begint in 1666, de Ruyter was toen rond de zestig en luitenant-admiraal-generaal van de vloot. De Vierdaagse Zeeslag, waarin hij de Engelsen enorme schade aanbracht, was zijn eerste grote overwinning. Je betreedt een ruimte met een statige trap: onderaan de orde die hij van Lodewijk XIV kreeg – ook blij met de afgang van Engeland –, bovenaan een staatsieportret. Langs de muren authentieke stukken uit zijn tijd.

De volgende zalen laten zijn andere zeeslagen zien: grote schilderijen van de tocht naar Chatham (1667), de slag bij Solebay (1672), de slag bij Kijkduin (1673). In een donkere zaal tussen de portretten en de zeeslagen een

HISTOClips

Schooltv heeft iets nieuws voor de onderbouw in het vmbo: HistoClips. Korte, krachtige en boeiende afleveringen over uiteenlopende thema's. De serie wordt vanaf donderdag 5 oktober om 9.30 uur wekelijks uitgezonden via Nederland 2. Bij HistoClips is een handleiding met kopieerbare werkbladen verkrijgbaar. Prijs € 14,00.

De eerste 4 afleveringen:

1. De Romeinen in ons land
2. Lodewijk XIV – absoluut vorst
3. Het bestuur van Nederland
4. Jong in de jaren zestig

Attentie! De afleveringen 1 t/m 4 worden achter elkaar uitgezonden op donderdag 11 januari 2007 om 10.00 uur. Duur: 60 minuten.

Bestel de handleiding: www.schooltv.nl/bestellen

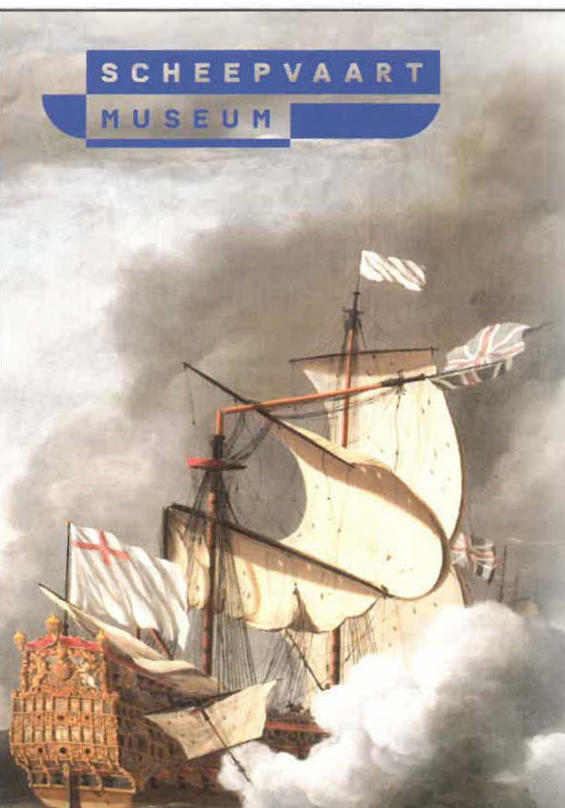


WEER iets GELEERD vandaag



SCHOOLTV

SCHEEPVAART
MUSEUM



Michiel de Ruyter is terug! De grote zeeheld

Veel mensen kennen hem nog wel: de grote zeeheld. Hij eindigde in 2004 zelfs op de zevende plaats in de verkiezing van de Grootste Nederlander Aller Tijden. Maar wie was hij eigenlijk? Wat heeft hij gedaan om zo bekend te worden? Hoe komt het dat er na bijna 4 eeuwen nog over hem wordt gepraat? En hoe vertel ik deze geschiedenis aan mijn leerlingen?

Volgend jaar is het 400 jaar geleden dat de beroemdste Nederlandse zeeman in Vlissingen werd geboren. Vooruitlopend op het Michiel de Ruyter jaar in 2007 vertelt het Scheepvaartmuseum in Amsterdam waarom De Ruyter als admiraal zo succesvol was en al eeuwenlang onze 'held' is.

Je beleeft de zeeslagen en ziet mooie voorwerpen waaronder een echte zilveren buit. Met een leuke audiotour luister je naar spannende verhalen! De tentoonstelling is geschikt voor de eerste leerjaren van het Vmbo, Havo en Vwo.

Het lesmateriaal is gereed na de zomervakantie en op

woensdag 20 september 2006

is er een docentenmiddag in het Scheepvaartmuseum. Deze middag staat in het teken van Michiel de Ruyter met een presentatie van het lesmateriaal, een achtergrondverhaal bij de tentoonstelling en een rondleiding.

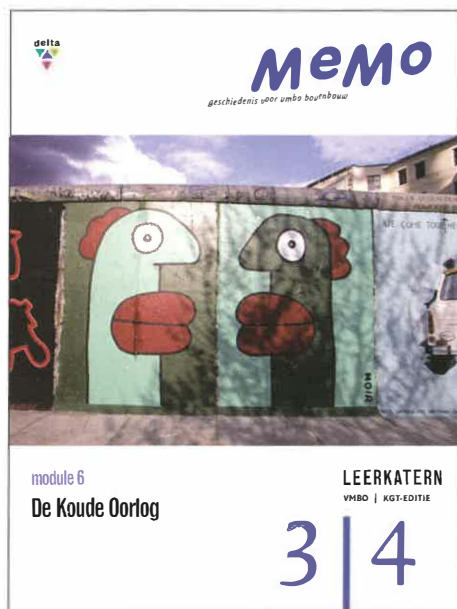
Aanmeldingen voor deze middag en meer informatie over andere lespakketten via: www.scheepvaartmuseum.nl

Te zien t/m 7 januari 2007

Nederlands Scheepvaartmuseum Amsterdam
Kattenburgerplein 1, 1018 KK Amsterdam
Telefoon: 020 5232 222
E-mail: publieksservice@scheepvaartmuseum.nl
Website: www.scheepvaartmuseum.nl

MeMo

de geschiedenismethode die u op het lijf geschreven is



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

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

Uw eigen signatuur

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

Actief & motiverend

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

Als een spannend verhaal

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

Uniek! Volledige ict-integratie

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

NIEUW! MeMo ePack

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

Benieuwd?

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