

KLEID

Het VMBO-
examen 2005

Middeleeuwse
biografieën

Aletta Jacobs
en wereldvrede



Peter Wester

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

Jan-Maarten de Wit

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

Maud Knook

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

Marjan de Groot-Reuvekamp

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

Wim Duyff

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

Wendy Hinke-Michels

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

Maas van Egdom

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

Administratie VGN:

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

VGN giro: 128701 t.n.v.
penningmeester VGN Stiens.

**Kleio is het blad van de
Vereniging van docenten
in geschiedenis en staats-
inrichting in Nederland
(VGN). Leden ontvangen
het gratis. Wilt u lid
worden?**

**Aanmelding is mogelijk
via de VGN-site.**

Contributies 2005:

- 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

E-mail: info@vgnkleio.nl
Website: www.vgnkleio.nl

Van de redactie

Tussen het komkommer-nieuws in de vakantiekranten prijkte de blijde mare. Geschiedenis blijft toch een verplicht vak in het profiel Economie en Maatschappij. Voor de bovenbouw van havo en vwo betekent het gelukkig een handhaving van het huidige aantal contacturen. Met zo'n bericht mag je tegenwoordig al in je handen knijpen, ervan uitgaande dat de Kamer het ministeriële voorstel overneemt.

Na twee themanummers (ontwikkelingssamenwerking en Eerste Wereldoorlog) is *Kleio* weer eens ouderwets gevuld met een bonte variëteit aan artikelen. Zo laat Alexander Albicher zien dat – ook bij onze zuiderburen – het politiek correcte denken merkwaardige schoolboekteksten kan opleveren, zelfs over een lang vervlogen periode als de Middeleeuwen.

Ook Sabine te Rietstap neemt de Middeleeuwen als uitgangspunt, maar dan om te tonen hoe creatief leerlingen de sfeer van toen kunnen uitbeelden.

Patty Bange rubriceert de zeven hoofdzonden, terwijl Anton van Hooft het fileermes zet in de speelfilm *Alexander*, en we Aletta Jacobs prominenten af zien reizen in 1915.

Huub Kurstjens bespreekt de uitslagen van het VMBO examen van 2005 en geeft tips voor 2006. Dat en nog veel meer biedt hopelijk boeiende leesstof en dus ook welkom munitie voor de inleidende beschietingen in het nog prille schooljaar. Veel plezier en succes ermee!

Jan van Oudheusden

Op de omslag: De middel-
eeuwse markt in Nijmegen
op 28 augustus j.l.
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

Huub Oattes,

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

Oscar Lansén,

medewerker en correspondent VS,
History Department UNC
Charlotte.

Stefan Boom,

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

Cees Bol,

Fazantenkamp 387,
3607 XC Maarssenbroek.
Tel. 0346 - 56 57 12
ceesbol@wanadoo.nl

Hans Moors,

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

Joke Noordstrand,

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

Ger van der Drift,

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

Hans Pols,

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

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 *Kleio*krant,
aktualiteiten, mededelingen van
commissies, aankondigingen
en dergelijke kunnen naar de
eindredacteur.
Neem voor informatie over
adverteren in *Kleio* contact op
met de eindredacteur.



In dit nummer



2 *Leerlingen werken zelfstandig aan ...*

Middeleeuwse biografieën

SABINE TE RIETSTAP

Een behoorlijke dosis werk vooraf, maar wel met het resultaat dat je onderbouw-leerlingen steviger gedoken zijn in allerlei aspecten van de Middeleeuwen, dan zij anders zouden doen. Het werkt echt!

8 *Over de valkuilen van het Vlaams geschiedenisonderwijs*

Verleden in de ban van het heden

ALEXANDER ALBICHER

In de geschiedenisles zou het over het echte verleden moeten gaan. Het kan toch niet zo zijn dat je in het kader van moderne doelen leerlingen sprookjes gaat vertellen?

12 *Greep uit de cultuur van de Middeleeuwen*

Dochters van Lucifer of: de zeven hoofdzonden

PETTY BANGE

20 *'Cholera-epidemie, dat heeft toch niks met geschiedenis te maken?!'*

De VMBO-examens van 2005

HUUB KURSTJENS

27 *Rondom Aletta Jacobs 2: Op pad voor de vrede*

Als vrouwen toen de baas waren geweest ...

ANNEMARIE KLOOSTERMAN EN HANS BOSCHLOO

Fragmenten uit de verslagen van Aletta Jacobs over haar bezoek in mei en juni 1915 aan ministers en regeringsleiders, waarmee tweede fase leerlingen aan de gang kunnen.



En verder

- 17 *Museumnieuws (Tineke Bogaerts)*
- 32 *Kleioskoop: Gapen bij Alexanders grootheid (Anton van Hooff)*
- 34 *Boek van de maand (Ger Jan Onrust)*
- 37 *Boeken*
- 40 *VGNatuurlijk*
- 42 *Kleiokrant*



Middeleeuwse biografieën

Vissen in de havo/vwo-vijver

In de Gouden Kom zet de commissie havo/vwo een nieuwe serie artikelen over didactiek uit, uitgetoetst in de onder- of bovenbouw van het havo/vwo. Vanuit de gedachte dat in elke geschiedenisles kennis en vaardigheden hand in hand gaan en dat je ze samen moet opbouwen, direct vanaf de eerste klas, komen dit schooljaar de volgende onderwerpen aan bod: In dit nummer tonen wij hoe je al in de eerste klas leerlingen zelfstandig middeleeuwse biografieën kunt laten schrijven. Verder willen we verslag doen van onze ervaringen met een APS-project op school waarin het 'nieuwe leren' gekoppeld wordt aan het aanleren van oriëntatiekennis zoals de commissie-De Rooy dat aanbeveelt. Een lid van de commissie zal schrijven over de digitale leeromgeving in Brainbox en hoe hij die inzet op zijn school, ondersteund door het UOCG, het onderwijscentrum van de Rijksuniversiteit Groningen. Ook een concrete ICT-opdracht, voor staatsinrichting, komt eraan. En ten slotte een praktische opdracht om kennis over Europa te activeren.



Graag horen we van uw ervaringen met het toepassen of uitproberen van deze voorbeelden. Heeft u zelf geconstateerd dat een didactisch idee van u of een collega werkt, zend het ons dan toe. Dat kan via het VGN e-mailadres: info@vgnkleio.nl

Sabine te Rietstap geeft geschiedenis aan het Stedelijk Gymnasium in Leiden.

Namens de commissie havo/vwo,
Ineke Veldhuis-Meester

Klas 1H, 2003, ergens eind maart: het begin van de les:

Docent: 'Jongens jullie krijgen een opdracht. Jullie moeten een middeleeuws leven verzinnen en wel voor een cijfer!'

Het moet een leven zijn dat klopt met de geschiedenis. Je mag alles verzinnen als het maar echt in de Middeleeuwen gebeurd had kunnen zijn. Om te bewijzen dat het klopt moet je een biografie schrijven en een fotoboek met tien foto's uit dit leven maken. Hier heb je een cd-rom met een website met plaatjes en uitleg erbij. Daarmee schrijf je de biografie en maak je het fotoboek. Je krijgt ook een opdrachtenboekje waarin staat hoe je een biografie schrijft.

Jullie gaan er met zijn tweeën thuis aan werken. Op school doen we dan leuke dingen.'

Leerlingen: 'Krijgen we dan ook huiswerk?'

Docent: 'Nee, dat niet.'

Leerlingen: 'Gelukkig.'

Resultaat uit klas 1H, 2003, ergens eind april:

Fragment uit het werk van twee brugklassers, een historisch verantwoorde biografie van een smid uit de dertiende eeuw:

'Ik zag oude mismaakte mensen die met holle ogen naar ons staarden, maar ik ontdekte ook een jongen van ongeveer mijn leeftijd waar ik niks aan zag. Waarschijnlijk zat de wond onder zijn kleding.

De jongen groette me, maar ik durfde niks terug te zeggen. We liepen door en toen ik omkeek zag ik dat de melaatsen zich wasten in de Zenne, waar wij net hadden gedronken. Nu kan ik niet slapen; ik zie steeds de gezichten van die mensen voor me. Morgen zal ik naar de kerk gaan en God bidden dat ik deze ziekte niet krijg. Waarom zouden ook jonge mensen die ziekte krijgen? Wat heeft die jongen gedaan? Misschien is het wel een straf van God, of het werk van de duivel ...'

(Uit: Het leven van Olivier Pieter Pieterszn (1232-1255), opgetekend door Rosa Breed en Marieke Keyzer. Een beschrijving met dagboekfragmenten vertaald uit het Nederlands.)

De leerlingencd-rom.

De foto's bij het artikel zijn gemaakt tijdens de middeleeuwse markt in Nijmegen op 28 augustus j.l. door Kees Bogaerts.



Plaatjes kijken en zelfstandig werken

Dit fragment is het resultaat van een opdracht die door alle brugklassers in koppels werd uitgevoerd, geheel zelfstandig, niet op school, maar thuis. Het is een opdracht waarbij leerlingen dargene leren wat ze willen leren, zonder toezicht en in een eigen tempo. Een tweedefase-zelfstandig leren-opdracht dus. Gewoon in de brugklas.

De website met opdracht heb ik in eerste instantie niet gemaakt om er een zelfstandig-werken project van te maken, maar uiteindelijk is het dat wel geworden. Ik heb de opdracht en de site gemaakt omdat ik leerlingen iets wilde laten doen wat ik zelf heel leuk vind aan de Middeleeuwen, namelijk plaatjes kijken! Het leerdoel was in eerste instantie dus niet zo hoogdravend, maar hoe meer werk er in het verzamelen, ordenen en vooral het beschrijven van de plaatjes ging zitten, des te meer wilde ik dit werk omlijsten met een gestructureerde opdracht.

De biografie-opdracht is een opdracht geworden die zich leent voor gedifferentieerd werken, die zelfstandig leren bevordert en die historisch zwijmelen bij het zien van eenige plaatjes aanmoedigt. Uit ervaring met andere opdrachten weet ik dat leerlingen het schrijven van een biografie erg leuk vinden. Al was het maar omdat ze volledige controle hebben over andermans leven, een niet veel voorkomende situatie voor brugklassers.

Als historisch verhaal is een biografie natuurlijk heerlijk gestructureerd, de deelvragen staan vast, geboorte, opleiding, klooster, eventueel trouwen, of een romantisch drama, beroep, toernooi of hongersnood, een spectaculaire dood, want bij 12-jarigen gaan mensen meestal vrij spectaculair dood (en ook geboortes hebben ze het liefst spectaculair). Behalve leuk is deze opdracht een goede opstap naar het schrijven van historische verslagen met hoofd- en deelvragen.



Stedelingen

Jullie gaan een stads leven beschrijven. Daarmee hebben jullie het wel getroffen. Alles komt voor in het leven van stedelingen. Liefde, geld, veel ziekte, opstanden, handel met vreemdelingen en natuurlijk stads vermaak. Ook is er een groot verschil tussen arm en rijk in een stad. Het makkelijkst is het om een man als hoofdpersoon te kiezen. Maar een stadse vrouw is ook een mogelijkheid.

Dit stencil is bedoeld om jullie een beetje op weg te helpen met de opdracht. Je krijgt een overzicht van jullie afdeling op de CD-Rom. Je krijgt wat tips zodat je wat makkelijker de goede informatie te pakken hebt. Ook krijg je nog een beetje advies over pagina's van andere afdelingen die interessant zijn voor het leven van stedelingen. Tot slot volgen er nog wat kleine huishoudelijke mededelingen over taalgebruik op de CD-Rom en de kwaliteit van de geprinte plaatjes.

Het Overzicht

Jullie kunnen hiernaast zien welke pagina's voor jullie stedelingen te vinden zijn op de CD-Rom. Er is veel over het dagelijks leven te vinden. Maar er zijn ook wel pagina's die het leven wat meer geur en kleur kunnen geven.

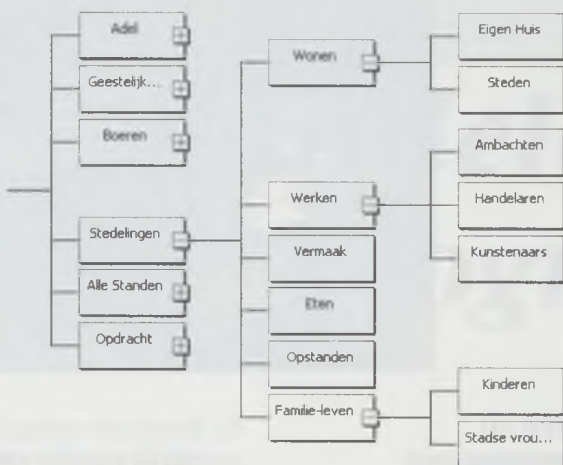
Tips

De pagina Werken zou het beginpunt voor deze afdeling moeten zijn. Je moet hier kiezen voor een loopbaan van je hoofdpersoon. In de stad werd namelijk wel onderscheid gemaakt op beroep. Het bezit en dus het beroep was belangrijk voor het succes (of juist niet) in de maatschappij.

Heb je het beroep gekozen, dan is de afdeling wonen of familie ook interessant. Jullie zullen op de afdeling Wonen/Steden best geïnteresseerd informatie kunnen vinden over de geuren en kleuren van de stad.

Het Familieleven was voor Stedelingen belangrijk. Wat vrouwen kinderen konden en deden ook. Dus hier is het nodige te vinden. Geïnteresseerd details vind je op de pagina's Vermaak en Eten. Gruweligheden en politiek vind je op de afdeling Opstanden.

Als je nog meer bloed, liefde en gruweligheden zoekt voor jullie leven, dan moet je op de afdeling 'Andere Standen' kijken. Hier vind je ook hele belangrijke informatie over het Geloof van de Middeleeuwen. Jullie stedeling is hoe dan ook gelovig geweest.



lende 'check-formulieren' voor de docent om het werk van de leerling op voorhand en naderhand te controleren.

3. een 'handig op weg'-blad

De leerlingen krijgen de stand (adel, geestelijkheid, burgers) toegewezen en voor deze stand krijgen ze tips over de stand in het algemeen op papier.

Instructie op school

Er is ongeveer anderhalve les nodig voor de uitleg en het opzetten van de opdracht. Met een beamer wordt de structuur van de site uitgelegd. Het opdrachtenboekje wordt doorgenomen, de koppels worden gevormd, standen worden verdeeld en tot slot worden werkafspraken op papier gezet.

Leerlingen vragen veel, sommigen begrijpen niet dat een site op een cd kan staan, anderen begrijpen niet wat er precies verlangd wordt. Vooral in het eerste jaar hadden we wat moeite om hierop concreet antwoord te geven. Het tweede jaar konden we voorbeelden laten zien van mooie biografieën, waarmee de opdracht in één keer duidelijk gemaakt kon worden.

Uitleg voor thuis, papier en digitaal

Het boekje bij de opdracht is gemaakt met de ervaringen van de tweede fase-projecten in het achter-



De opdracht in de praktijk

Om deze opdracht te maken krijgen de leerlingen mee naar huis:

1. een cd-rom met daarop een website

Deze website bevat vijf honderd plaatjes, die betrekking hebben op het dagelijks leven in de Middeleeuwen. Naar stand gerangschikt en daarna op onderwerpen als 'werk' of 'vermaak'. Alle plaatjes en onderwerpen worden uitvoerig beschreven.

Daarnaast zijn nog enkele algemene pagina's over onder andere geloof, ziekte en dood opgenomen.

Op de website wordt ook uitgelegd hoe de biografieopdracht in elkaar steekt en hoe de opdracht uitgevoerd kan worden.

2. een handleiding/opdrachtenboekje

waarin staat hoe de opdracht gemaakt moet worden en wat de eisen zijn. Hierin staan ook verschil-

P.9. we hadden op een gegeven moment maar een comp. ter beschikking

Deze leveren jullie elk apart in bij het verslag

SAMENWERKINGSOVERZICHT VAN: Tobias en Casper KLAS 1/2

Taken	Wie?	Wanneer?	Waar?	Afgekregen?
Samenwerkingslijst invullen en inleveren	allebei	25/3/02	bij Tobias	☒
Site bekijken	allebei	25/3/02	bij Tobias	☒
Hoofdpunten levensverhaal vaststellen	Tobias	30/3/02	bij Casper	☒
Site uitpluizen voor levensverhaal. Zowel tekst als plaatjes die bij verhaal passen.	Casper	30/3/02	bij Casper	☒

Samenwerkingsoverzicht van Tobias en Casper.

hoofd. Alle vaardigheden die nodig zijn voor deze opdracht staan beschreven, de eisen staan beschreven en er zijn werkformulieren waarmee het werk gecontroleerd kan worden. Uit ervaring hebben wij geleerd dat het belangrijk is dit soort uitgebreide handleidingen altijd te laten beginnen met een paginalange samenvatting van de hele opdracht.

Het boekje moet goed besproken worden in de klas. Toch is onze ervaring dat veel kinderen deze opdrachtboekjes snel 'kwijtraken'. Daarom is het hele opdrachtenboekje ook opgenomen in de site, met daarbij ook nog uitleg voor de 'kijk-specifieke' vaardigheden die bij deze opdracht horen. Deze hulp kan vanuit elke plaats in de site worden opgeroepen. De hyperlinks voor de instructies staan bovenaan in het scherm.

Vaardigheden uitleggen

De instructies komen op vele manieren terug, samengevat, op papier en digitaal, en er zit ook een letterlijke uitleg bij van alle vaardigheden die moeten worden vertoond. Van het uitleggen van schrijfstijlen tot het bijleggen van ruzies die ontstaan door het samenwerken, het staat allemaal beschreven. Het klinkt raar om op papier te lezen hoe je moet samenwerken. Toch hoort het echt in een opdrachtenboekje thuis. Doordat samen-

werken als vaardigheid wordt beschreven, kunnen leerlingen ook zien waar en hoe de samenwerking goed of slecht ging. Zo leren ze dat goed samenwerken niet afhankelijk is van een goed karakter of een gelukkig gesternte, maar dat zij zelf invloed kunnen uitoefenen op een geslaagde samenwerking. Kortom, dat het dus daadwerkelijk een vaardigheid is, en niet een talent.

Het is niet altijd eenvoudig om bespreekbaar te maken dat de ene leerling veel beter is dan de andere en dat deze ongelijke verdeling van talenten moeilijkheden bij het samenwerken kan veroorzaken. Leerlingen 'klikken' natuurlijk niet graag en zullen niet snel aan een docent vertellen hoe de samenwerking verloopt. Maar doordat een moeilijke samenwerking als 'officieel' probleem in het boekje staat, lijkt het net alsof het de gewoonste zaak van de wereld is om over dit probleem te praten. Bovendien biedt het boekje ook zelfhulp-oplossingen bij een falende samenwerking.

Uitleg op de site

Op de website wordt hulp aangeboden die is gericht op de aard van de vragen die vermoedelijk ontstaan tijdens het surfen en het zoeken van plaatjes. Bijvoorbeeld: Hoe haal je een plaatje van de site naar je tekstverwerker? Waar vind je welke pagina? Technische informatie dus.

Hoe begin je met verzinnen?

Het slimste wat je kunt doen is eerst maar eens op de site gaan kijken. Lees de inleiding helemaal door, zodat je weet waar tekst en plaatjes staan. Ook kun je hier zien hoe je de site moet gebruiken. Bekijk daarna wat pagina's en kijk plaatjes en lees wat teksten. De informatie op de site is ingedeeld op stand. Dus je kunt al snel veel vinden.

Hoofdpunten verzinnen

Dan ga je samen eens verzinnen wat je allemaal in het leven wilt laten gebeuren. Noteer dan de hoogtepunten van het leven. Het worden de tussenkopjes van het verslag.

Vervolgens ga je de site nog eens goed uitpluizen. Probeer zoveel mogelijk informatie per hoogtepunt te vinden. Zorg dat er plaatjes bijpassen.

Daarna schrijf je een levensverhaal van minimaal twee A4.

Op welke manier schrijf je een leven?

Er zijn verschillende manieren waarop je het levensverhaal kunt schrijven, bijv.:

1. De historische manier

Dan schrijf je zo: 'En daarna vluchtte hij (= jouw hoofdfiguur) naar de stad omdat hij geen boer meer wilde zijn'.

Je schrijft dus in de verleden tijd. Het voordeel is dat je meer gebeurtenissen kunt beschrijven (bijv. De heer organiseerde een horigentocht en vond zijn horigen terug). Het nadeel is: het is wat droog en als het leven niet zo heel spannend wordt, kan dat wat saai zijn.

2. Het dagboek

Dat betekent bijv.: alle woorden moeten in de tegenwoordige tijd. De laatste pagina (de dood) kan bijvoorbeeld door een zoon of dochter zijn geschreven. De hoofdstukken zijn gewoon dagen uit het leven. Het voordeel is dat je wat emotioneler kunt worden in de tekst. Het nadeel is dat het moeilijker is om veel te vertellen. Juist omdat je steeds een mening van de hoofdpersoon erbij moet doen.

Uit het werkboekje

Echtheid (Klopt het het levensverhaal historisch?)	1
Gebruik informatie site en plaatjes (hoe meer in het leven verwerkt hoe beter)	3
Keuze Afbeeldingen (Klopt het bij het verhaal?)	2
Originaliteit (Zijn er originele gebeurtenissen in het verhaal?)	1
Is het een lopend verhaal? (Is er moeite gedaan om mooie zinnen te maken? Leest het prettig? Zijn er tussenkopjes gebruikt?)	1
Is voldaan aan alle eisen? (Zie boven plus de samenwerklijst op tijd inleveren, logboek?)	1
Netheid	1
TOTAAL	10 pt



*Uit het werkboekje:
de beoordeling*

*Op de cd-rom: mooie
middeleeuwse plaatjes.*



Maar er staat ook informatie op de site die moet helpen bij de interpretatie van plaatjes. Hoe haal je informatie uit een plaatje? Hoe moet je een plaatje bestuderen en wat kun je er dan mee voor je verslag?

Wat doet de docent nog?

De docent doet precies dat wat hij bij PO's in de bovenbouw ook doet: begeleiden en controleren. Site en boekje worden besproken. Terwijl leerlingen de opdracht maken, kan er op school huiswerk-arm lesgegeven worden. Middeleeuwse onderwerpen kunnen aan bod komen op de meest frontale manier. Maar ook is het voor de hand liggend om spreekuur te houden voor problemen met de opdracht.

Vóór de inleverdatum wordt een tweetal momenten afgesproken waarop leerlingen de producten van hun werk, tot dan toe, mee naar school nemen. Aan de hand van de vorderingen wordt dan vanzelf duidelijk waar het goed gaat en waar niet. Door de afsprakenlijstjes zijn probleemgevallen makkelijker te controleren.

Ervaringen met de opdracht

Over het algemeen vinden leerlingen de opdracht leuk. Sommigen vinden hem ook echt vervelend. Dat

zijn dan vaak leerlingen die een strakke structuur nodig hebben. Het gedeelte waarbij leerlingen heer en meester worden over hun eigen 'middeleeuwer' vinden ze allemaal leuk. De ene zorgt iets beter voor zijn karakter dan de ander, maar iedereen laat zijn fantasie erop los. Ook houdt niet iedereen zich aan de informatie van de site (verzinzen is leuker dan verantwoorden). Het is wel belangrijk dat de docent de historiciteit van de opdracht benadrukt. Doet de docent dat niet, dan gaan leerlingen met hun fantasie alle kanten op.

Kan deze opdracht op elk schooltype?

Ik kan me voorstellen dat docenten die dit lezen denken: 'Als ik op een gymnasium les zou geven, zou ik ook leerlingen zo zelfstandig aan het werk kunnen zetten'. Misschien is dat zo. Gymnasia en andere scholen met toelatingsnormen die boven de 540 liggen, hebben natuurlijk een leerlingenpopulatie die er groten-deels voor gaat. Zeker in de brugklas. Deze zelfstandige en vrije

opdracht is hen dan ook meestal op het lijf gesneden.

Toch denk ik dat de opdracht ook toepasbaar is op leerlingen met een grotere behoefte aan inhoudelijke structuur. Structureren is met deze opdracht eigenlijk niet zo moeilijk. De biografie, die de leerlingen moeten verzinnen, kan allerlei logische beperkingen krijgen. Levensgebeurtenissen kunnen verplicht worden gesteld, met daarbij verwijzingen naar waar informatie gevonden kan worden. De titeltjes van de biografie kunnen bijvoorbeeld al geschreven zijn. Ook kunnen met de site opdrachten worden gedaan voor of ter vervanging van de biografie. Zoekopdrachten liggen voor de hand. Het zelfstandig leren-aspect kan gehandhaafd worden als er ruimte blijft voor zelf kijken en lezen en de instructie gericht is op gewenst leer- en omgangsgedrag.

Voor meer informatie kunt u mailen naar Sabine te Rietstap: terietstap@worldmail.nl

Deze leveren jullie apart in bij het verslag

SAMENWERKINGSLIJST VAN : KLAS:

Taken	Wie?	Wanneer?	Waar?	Afgekregen?
Samenwerkingslijst invullen en inleveren				☐
Site bekijken				☐
Hoofdpunten levensverhaal vaststellen				☐
Site uitpluizen voor levensverhaal. Zowel tekst als plaatjes die bij verhaal passen.				☐
Plaatjes kopiëren naar document				☐
Schrijven verslag				☐
Bijschriften Plaatjes.				☐
Plaatjes uitprinten met bijschrift				☐
Alles moet mooi worden opgemaakt				☐
Inleveren				☐

**Over de valkuilen van het
Vlaams geschiedenisonderwijs**

ALEXANDER ALBICHER

Verleden in de ban van het heden

De Belgische premier Guy Verhofstadt maakte enige tijd geleden bekend meer werk te zullen gaan maken van racismebestrijding. Momenteel zint de premier op maatregelen om het geschiedenisonderwijs dusdanig in te richten dat kinderen zich collectief bewust worden van de gruwelen die mensen in het verleden tegen elkaar hebben begaan, in de hoop dat de geschiedenis zich dan niet meer zou herhalen. Het Vlaams onderwijs is echter al decennialang bezig deze taak te volbrengen. Een analyse van vier leerboeken middeleeuwse geschiedenis toont bovendien aan, dat er ernstige bezwaren kleven aan dit geknutsel.

Een kijkje in de keuken van onze zuiderburen.¹

Net als in veel andere Europese landen, heeft ook in Vlaanderen het geschiedenisonderwijs begin jaren tachtig van de vorige eeuw een belangrijke omwenteling doorgemaakt. Het traditionele geschiedenisonderwijs was in de jaren zestig en zeventig steeds meer onder vuur komen te liggen. Alleen al het ver-grijsde jargon uit de tijd van onze overgrootouders, dat in de schoolboeken van toen nog altijd een ver-bazend taai leven leidde, gaf daar alle aanleiding toe. Nog in 1977 viel er in Vlaamse schoolboeken te lezen hoe

de ontdekkingsreiziger Stanley het in de Kongo opnam tegen 'wilde beesten en wilde mensen'. En midden jaren zestig mochten de allerkleinsten zich zelfs verheugen op lessen waarin werd verkondigd dat Leopold II '(...) de beste en de edelste verderger van de zwarte volkeren in het verre Afrika [was]'.² Nodeloos te zeggen dat een dergelijke inhoud, strekking en toon tegen het einde van de jaren zeventig al geruime tijd niet meer salonfähig waren.

In België werd met oog op herziening een commissie aangesteld, die in 1974 een rapport publiceerde met aanbevelingen omtrent de behandeling van de kolonisatie, de afwezigheid van niet-westerse geschiedenis, de betrekkelijkheid van de westerse periodisering en de sterk waardegebonden terminologie in geschiede-

nishandboeken. Het rapport pleitte daarom voor het 'toepassen van wetenschappelijke methodes binnen het geschiedenisonderwijs, om aldus een einde te maken aan alle vooroordelen, clichés en gemeenplaatsen (...)'.³

Het was deze nieuwe geestdrift die vanaf de jaren tachtig de grondslagen van het geschiedenisonderwijs volledig zou veranderen. Politieke (evenementiële) geschiedenis moest het afleggen tegen de egalitaire (totale) geschiedenis, bronnen namen de plaats in van verhalen en de 'alleswetende meester' werd vervangen door de coachende inspirator van vandaag. Zélf doen, zélf denken en zélf oordelen, waren de toverwoorden waarmee men de bevooroordeelde, subjectieve omgang met het verleden voor eens en voor altijd een halt toe zou roepen.

Alexander Albicher studeerde geschiedenis aan de UvA. Zijn afstudeeronderzoek was gericht op de beeldvorming in vier leerboeken middeleeuwse geschiedenis voor het derde jaar Algemeen Secundair Onderwijs in Vlaanderen.

Nu, vijftiengintig jaar later, is er wel het nodige veranderd aan het geschiedenisonderwijs. De voorgenomen plannen zijn ten uitvoer gebracht en men steekt in de handleidingen de loftrumpet van de vernieuwde geschiedenisdidactiek. Men heeft het verleden 'ontstof't, besteedt minder aandacht aan een 'massa van losse feiten', maakt 'processen aanschouwelijk' en 'oefent vaardigheden in'. Concreet betekent dit, dat de Vlaamse schoolboeken nu voor ongeveer tweederde uit bronnen bestaan en dat het verhaal tot een minimum is teruggebracht. Daarnaast is er meer aandacht dan vroeger voor niet-westerse geschiedenis, zijn de boeken rijker geïllustreerd en maakt men volop gebruik van historische romans, strips, televisie en internet.

Het brede geschiedenisonderwijs van nu pretendeert daarmee een totale, alle lagen van de samenleving doorkruisende geschiedenis aan te bieden, die bovendien leuk én wetenschappelijk verantwoord is.

Onrealistisch?

Dat klinkt goed, maar we kunnen ons afvragen of zoiets wel tot de mogelijkheden behoort. Wat ten eerste opvalt, is dat het soort geschiedschrijving waartegen men zich afzet, al heel lang niet meer bestaat. Juist in Vlaanderen had het geschiedenisonderwijs al een sterk sociaal-economisch karakter. Zo treffen we reeds in de leerboeken van kort na 1945 uitgebreide beschrijvingen van het feodalisme of het stedelijk leven aan, die we toch wel moeilijk evenementieel kunnen noemen. Het 'nieuwe' geschiedenisonderwijs is dus niet zo nieuw, of althans niet om de redenen die men geeft. Het lijkt er op dat men de schoolboekhistoriografie met deze retorische feestneus een wetenschappelijk verantwoord imago aan probeert te meten, waar we grote vraagtekens bij kunnen plaatsten. Het ontbreken van literatuurverwijzingen in het lesmateriaal en de handleidingen voorspelt op dit punt in ieder geval niet veel goeds.

Daarbij komt dat men binnen het Vlaams onderwijs sinds enkele jaren

met de zogeheten 'attitudinale eindtermen' werkt. Het doel daarvan is om de leerlingen te socialiseren ten aanzien van bepaalde maatschappelijke kwesties, wat neerkomt op een verplicht³ gestelde waardering voor democratische en humanitaire ontwikkelingen binnen de geschiedenis. Men is daarmee dus opnieuw een stapje verder gegaan, want er bestaat een subtiel, maar wezenlijk verschil tussen het *niet willen bevorderen* van ethnocentrisme en xenofobie, en het *actief stimuleren* van een open, democratische en menslievende houding met behulp van het verleden. Het probleem hier is uiteraard dat, hoe goed de bedoelingen ook mogen zijn, men onmogelijk vol kan houden dat op deze manier een objectieve omgang met het verleden wordt nagestreefd.

Hieronder ga ik na welke consequenties dat heeft voor het beeld dat men van het verleden schept.

Het verleden gevonnist

Een van de onderwerpen die een goed inzicht geven in de manier waarop moderne maatschappelijke kwesties in het geschiedverhaal zijn vervlochten, is de historisch gegroei-de verhouding tussen moslims en christenen, momenteel een erg populair onderwerp. De hoofdstukken hierover beslaan in sommige boeken maar liefst eenderde van de totale stof, en ze vallen gewoonlijk uiteen in twee delen: de geschiedenis van Moors Spanje en die van de kruistochten.

Geheel in de geest van de nieuwe didactiek heeft men zich ten doel gesteld om af te rekenen met bestaande vooroordelen over de islam. Dit doet men door de schijnwerper te richten op de culturele en wetenschappelijke prestaties van de moslims en op de betekenis daarvan voor de latere ontwikkeling van Europa. Tegenover deze 'verfinde beschaving' plaatsen de auteurs een veel minder verfinde christelijke beschaving, zeer onverdraagzaam tegenover moslims en joden, met de kruistochten als een absoluut cultureel dieptepunt. De boeken situeren de motieven voor de tochten in de opportunistische sfeer. Religieuze motieven worden afgezwakt en de kruisvaarders komen voornamelijk

naar voren als op land en buit beluste lieden, die zich onderweg schandelijk hadden misdragen en die ook in het Heilige Land niet in staat bleken om enige vorm van beschaving aan de dag te leggen.

'Slechts weinig Europese edelen leerden Arabisch of informeerden zich over de islam of de plaatselijke wetenschap', stelt een van de auteurs teleurgesteld vast.

Een enkeling beweert zelfs dat de kruistochten het oudste voorbeeld zijn 'van westerse overzeese expansiedrang, die uit was op territoriale uitbreiding, grondstoffen, werkkrachten, rijkdommen en allerhande handelsvoorraden'. De gebeurtenissen worden door deze auteur gekenschetst als 'een zwarte bladzijde uit de westerse geschiedenis' en hij stelt verbitterd vast dat deze 'in het Nabije Oosten ook vandaag nog lang niet vergeten [zijn]'.

De kruistochten hadden niets dan dood, verderf en een eeuwenlange vijandschap tot gevolg gehad, zo luidt de unanieme mening van de auteurs.

Hoewel de pedagogen onder ons waarschijnlijk tevreden zullen knikken bij lezing van dit verhaal, dat immers volop aandacht schenkt aan niet-westerse geschiedenis, dat historische rehabilitatie van moslims beoogt en een westers superioriteitsgevoel bestrijdt, zou er vanuit historisch oogpunt toch nog eens naar gekeken mogen worden. Bij nader inzien is dit beeld namelijk verouderd, eenzijdig, incorrect en vooral heel onzorgvuldig samengesteld. Zo dateert de neiging om de kruisvaarders in hoofdzaak economische motieven toe te dichten uit de jaren vijftig van de afgelopen eeuw.⁴ Later kruistochtonderzoek, dat de sociale betekenis van de tochten onder de loep nam, heeft echter allerlei nieuwe zaken aan het licht gebracht welke deze visie sterk relativiseren.⁵

Er bestaat tegenwoordig geen twijfel meer dat religieuze motieven een grote rol hebben gespeeld. Doordat de leerboeken weigeren dit te onderkennen, ontbreekt het hun aan de empathie die voor een beter begrip van het verleden noodzakelijk is. Zo kan men de mohammedanen roemen om hun fluwelen veroverin-

gen van christelijke gebiedsdelen, maar als daar niet bij verteld wordt dat de erkenning van Jezus als profeet binnen de islam van doorslaggevende betekenis was, of dat de erkenning van Mohammed als profeet voor de christenen een ontkenning van het geloof in Christus als verlosser zou impliceren, wat draagt zo'n onderwerp dan nog bij aan het historisch besef van de leerlingen?

Een ander voorbeeld is dat van de vierde kruistocht (1204), die uitliep op de plundering van Constantijnopel. In zijn ijver om aan te tonen dat de kruistochten niets meer waren dan een koloniale onderneming *avant la lettre*, stelt een van de auteurs dat de paus opdracht zou hebben gegeven tot plundering van de stad.

De waarheid is dat de kruisvaarders vanwege geldgebrek door Venetiaanse schippers werden betrokken bij een machtsstrijd in Byzantium – iets waarvoor de paus het complete leger excommuniceerde.

Het mag opmerkelijk genoemd worden dat de leerboeken uit de jaren zestig nog wel een juiste weergave van dit verhaal geven. Blijkbaar is men daarna zo gefixeerd op socialisatie dat het verleden naar believen aangepast wordt aan de morele wensen van vandaag.

De Kinderkruistocht

Dat deze opvoedkundige idealen soms leiden tot een veronachtzaming van historisch onderzoek, is ook te zien aan de bronnenselecties in de leerboeken.

Een van die boeken begint de les over de kruistochten met een passage uit *Kruistocht in spijkerbroek* van de schrijfster Thea Beckman, waarin enkele kinderen uit het door de graaf gevangen genomen kinderkrusleger ter dood worden gebracht. Op de vraag aan de leerlingen of infanticide een typisch middeleeuws verschijnsel was, luidt het antwoord in de leraarhandleiding ontkennend, omdat: 'kinderen in verschillende landen voor van alles en nog wat worden gebruikt. Ze moeten er (...) werken of dienst nemen in een leger, (...) worden ook seksueel uitgebuit. Ook vandaag worden er nog kinderen vermoord'.

Oók vandaag. Kennelijk was het lot van een gemiddeld middeleeuws kind dus niet veel beter dan dat van de huidige Liberiaanse kindsoldaten of Thaise kinderprostituees. Toch is er de laatste jaren uitstekend onderzoek verricht, waarin genadeloos afgerekend wordt met deze stereotiepe voorstelling van de middeleeuwse kindertijd, die een stuk minder wreed was dan voorheen werd aangenomen.⁶

Het is erg vreemd dat deze onderzoeken volledig worden genegeerd en dat men in plaats daarvan een kinderboek uit 1973 opvoert als bewijs voor de meest wilde veronderstellingen over kinderen in de Middeleeuwen. Op deze manier stimuleert men geen oprechte interesse in het verleden, maar slechts het instandhouden van stereotypen ter bevestiging van een modern zelfbeeld. En dat gebeurt in meerdere gevallen, want ook de levens van middeleeuwse boeren, vrouwen, armen en zieken blijft men omwille van het humanitaire contrast situeren in het stadium van de pre-menselijkheid.

Het verleden geactualiseerd

De strijd tegen stereotypen en vooroordelen uit de vroegere schoolboekhistoriografie wordt momenteel dus gestreden door ze te vervangen door een aantal verse clichés. Het verschil is dat de auteurs van nu natuurlijk geen enkel excuus meer hebben om zich niet te informeren. Er is dan ook meer aan de hand. Dat blijkt als we proberen na te gaan waarop het broodje aap-verhaal gebaseerd is, dat door de kruistochten een eeuwenlange vijandschap tussen de moslims en de christenen (lees: het Westen) zou zijn ontstaan.

Enkele boekauteurs hebben zich in dezen laten inspireren door een sociaal-maatschappelijke studie naar integratieproblemen onder Nederlandse moslims.⁷ In dit boekwerk wordt verkondigd dat de hinder die moslims ondervinden bij hun integratie terug te voeren is op een achttiende-eeuwse christelijke mythe van het 'islamitische gevaar', die na de val van het communisme weer actueel zou zijn geworden. De auteurs proberen daarmee historische argumenten te verzamelen voor het moderne

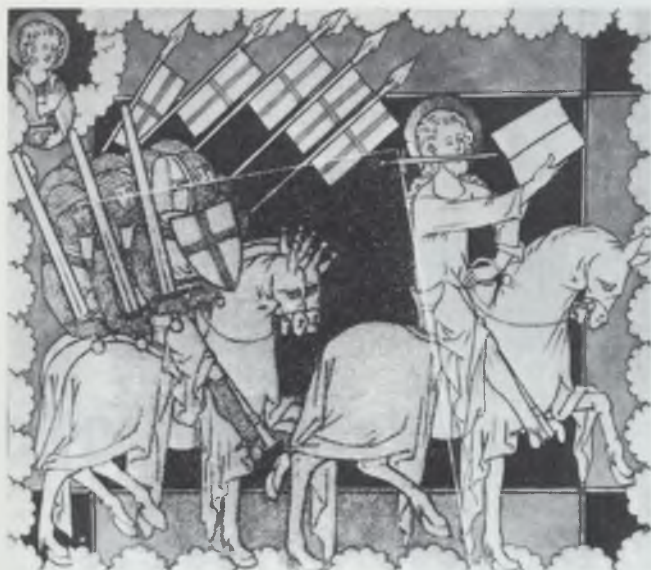
idee dat westerse vooroordelen over moslims aan de basis liggen van de huidige integratieproblemen. Dat idee wordt door de meeste leerboeken overgenomen. Een ervan reserveert binnen dat kader zelfs een volle pagina voor *The clash of civilizations* van Samuel Huntington en verlucht dit tableau op de pagina daarnaast met foto's van de brandende Twin Towers en grafieken van de huidige wereldolie-reserves. Een tamelijk suggestief verhaal voor een leerboek middeleeuwse geschiedenis!

Wat deze apocalyptische beschouwing der botsende beschavingen echter achterwege laat, is te vermelden dat moslims eeuwenlang nauwelijks interesse in hun eigen geschiedenis hebben getoond en dat de 'herinnering' aan Andalusië of de kruistochten gedurende die hele periode vrijwel non-existent is geweest. Pas met de Europese Romantiek, toen oosterse mystiek in mode raakte, maakte het Oosten via westerse oriëntalistische kennis met zijn eigen verleden, dat als een stok zou gaan fungeren om het Westen mee te slaan.⁸

Inmiddels hebben Vlaamse schoolboeken deze stok overgenomen om zichzelf ermee te kastijden, waardoor men enerzijds niet bereid is om zich in te leven in de standpunten van de middeleeuwse christen, en men aan de andere kant voetstoots aanneemt wat in Arabische bronnen wordt beweerd. Zo staat men er geen moment bij stil dat ook moslims bepaalde 'vooroordelen' over christenen hadden, of dat zij zich tegenover andere gelovigen dan christenen en joden een stuk minder coulant opstelden.⁹ De reden daarvoor is dat de leerboekauteurs geen kwalitatief goede analyses van Arabische kruistocht-literatuur hebben geraadpleegd, maar zich wederom hebben verlaten op eenzijdig, oppervlakkig, tendentiekus en niet historisch 'onderzoek'.⁹ De geschiedenis, zo lijkt het wel, is intussen zelf overbodig geworden.

Besluit

Zoals gezegd, is ook het Vlaamse geschiedenisonderwijs de laatste jaren ingrijpend veranderd – zij het niet helemaal op de manier die men



Christus als aanvoerder van de kruisvaarders (miniatur uit een Engels handschrift van de Apocalyps, begin 14e eeuw).

ons voorhoudt. In elk geval heeft een toename van het bronnengebruik niet geresulteerd in een grotere mate van objectiviteit, wat voornamelijk te wijten is aan de integratie van morele leerdoelen in de curricula.

De ideologie waarmee de onderwijsvernieuwers zich destijds afzetten tegen de toen heersende mentaliteit, is nu een integraal onderdeel van de lesstof geworden. Paradoxaal genoeg bezondigen de leerboeken zich daarvoor aan dezelfde fout, die men als bron van kwaad uit de nationalistische geschiedschrijving heeft willen verwijderen. De boeken van nu zijn even deterministisch, populariserend en politiek geladen als die van toen, en we kunnen ons afvragen of het huidige beschavingsoffensief niet berust op een overdrijving van zowel de eigen rechtgeaardheid als de perfiditeit van de nationalistische mens. Men zou zich meer zorgen mogen maken over de wetenschappelijke kwaliteit van de gehanteerde methoden dan over de juistheid van de morele principes.

Verdedigers van de nieuwe didactiek leggen een te sterke nadruk op de tegenstellingen tussen het onderwijs van vroeger en nu, waardoor de aandacht wordt afgeleid van een veel fundamentele verandering. Na de jaren zeventig is namelijk niet alleen de etnocentrische, maar de hele epistemologische grondslag van het traditionele schoolboek naar de prullenmand verwezen. Daarvoor in de plaats kwam een structuralistische benadering, die de rol van het indi-

vidu binnen de geschiedenis heeft geminimaliseerd en meer nadruk legt op processen die zich aan de invloed van de enkeling onttrekken. De leerboeken van nu zijn erop gericht, die processen in de geschiedenis te ontwaren. Met het oog op die doelstelling maakt men in toenemende mate gebruik van sociaal-wetenschappelijke modellen, en steeds minder van 'ouderwets' historisch onderzoek.

Daarin schuilt het werkelijke gevaar voor geschiedenisonderwijs, want als deze trend zich doorzet is straks niet alleen de 'feitjesgeschiedenis', maar ook de geschiedenis zelf aan de beurt.

Het kan moeilijk de bedoeling van geschiedenisonderwijs zijn om met verklaringsmodellen een geschiedenisloze wereld te creëren, waarin elke waarheid alleen nog afhangt van het gekozen perspectief.

Geschiedenisonderwijs zou jongeren juist attent moeten maken op de gevaren van een inlegkundig oordeel, in plaats van daaraan mee te werken. In de praktijk zal dat neer moeten komen op een kleinere en betere bronnenselectie in de leerboeken en een steviger band tussen de geschiedwetenschap en het onderwijs. Misschien is dat de enige manier waarop deze postmoderne zelfmoord nog voorkomen kan worden.

Noten

- 1 Dit artikel is gebaseerd op mijn afstudeerscriptie, getiteld *Dubbeldenk. Over beeldvorming in vier leerboeken middel-*

eeuwse geschiedenis uit het derde jaar Algemeen Secundair Onderwijs in Vlaanderen (Amsterdam 2004).

De gebruikte leerboeken, werkschriften en handleidingen zijn: Xavier Adams en Leon Cuppens, *Anno 3* (Tongeren 1999), Gorik Goris, *Storia 3*. (Lier 1999), Willy Schuermans, *Memo 3* (Antwerpen 2003) en Hugo van de Voorde en Paul Vandepitte, *Historia 3* (Kapellen 1999).

- 2 Antoon de Baets, *De figuranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Berchem 1994) 103-104.
- 3 Ten aanzien van deze eindtermen geldt slechts een inspanningsverplichting, maar omdat al de onderzochte leerboeken deze raad ruimschoots hebben opgevolgd is het in feite wel verplichte lesstof geworden. De studie die aan deze nicuwe, actievere socialisatie binnen geschiedenis ten grondslag ligt is: Werner Goegebeur e.a., *Historisch besef: hoe waarden-vol?! Ontwikkeling van een analyse-instrument* (Brussel 1999).
- 4 Steven Runciman, *A History of the Crusades*, 3 dln. (Cambridge 1951-1954).
- 5 Een goed leesbaar en recent standaard werk is dat onder redactie van Jonathan Riley-Smith ed., *The Oxford illustrated history of the crusades* (Oxford New York 1995).
- 6 Voor de geschiedenis van het middeleeuwse kind, zie: Nicholas Orme, *Medieval Children* (New Haven en Londen 2001). Voor een onthullend portret van het middeleeuwse boerenleven leze men Barbara Hanawalt, *The ties that bound. Peasant families in medieval England*, (New York, Oxford 1986).
- 7 W.A.R. Shadid en P.S. van Koningsveld, *De mythe van het Islamitische gevaar. Hindernissen bij integratie* (Kampen 1992).
- 8 Bernard Lewis, *History – remembered, recovered, invented* (New Jersey 1975) 71-74.
- 9 Zie bijvoorbeeld Carole Hillenbrand, *The crusades. Islamic perspectives* (Edinburgh 1999).
- 10 Het Arabisch bronnenmateriaal wordt voornamelijk ontleend aan: Amin Maalouf, *Rovers, christenbonden, vrouwenwenshenners*, die notabene denkt dat hij de eerste is, die de kruistochten vanuit Arabisch perspectief bekijkt. Daarbij negeert hij tweehonderd jaar onderzoek naar dit onderwerp. ■



**Greep uit de cultuur
van de Middeleeuwen**

PETTY BANGE

Dochters van Lucifer of: de zeven hoofdzonden

Lady Hunstanton: Are you going, Mrs. Allonby?

*Mrs. Allonby: Just as far as the conservatory. Lord Illingworth told me this morning
that there was an orchid there as beautiful as the seven deadly sins.*

*Lady Hunstanton: My dear, I hope there is nothing of the kind. I will certainly
speak to the gardener.*

Dit stukje dialoog is afkomstig uit het toneelstuk 'A woman of no importance' van Oscar Wilde (1854-1900). Het is natuurlijk als grap bedoeld, maar we kunnen er toch zowel een positieve als een negatieve beoordeling in vinden van de zeven doodzonden (of hoofdzonden).

Hoe precies de 'schoonheid' van deze zonden eruit zou moeten zien is lastig na te gaan: orchideeën bestaan in talloze soorten, maten en kleuren(!). Oscar Wilde ging er niettemin kennelijk van uit dat zijn gehoor in ieder geval wél wist wat hij bedoelde met zeven doodzonden.

Ook de hedendaagse mens heeft onlangs (opnieuw) kennism gemaakt met dit zevental (althans met de namen ervan), toen de firma Ola een serie ijsjes naar deze zonden noemde, daarmee ongetwijfeld niet bedoelend dat het eten van ijs een zonde zou zijn, of hoogstens een milde vorm van vraatzucht of gulzigheid (de hoofdzonde gula).

Dr P. Bange is universitair docente middeleeuwse geschiedenis aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

De zeven hoofdzonden

HET ZONDENSHEMA UIT DE 'SPIEGEL VAN SONDEN'
DOOR JAN DE WEERT (VEERTIENDE EEUW)

Het schema van de zeven hoofdzonden: hoogmoed/trots, gierigheid, onkuisheid/wellust, toorn/woede, vraatzucht/gulzigheid, jaloezie, traagheid, is allerm minst van deze tijd. Het is al eeuwen oud. Om precies te zijn: meer dan 1600 jaar geleden – in de vierde eeuw – komen we het voor het eerst tegen, niet in West-Europa, maar in het Midden-oosten. In 383 schrijft de Egyptische monnik Evagrius Ponticus (346-399) over de hoofdzonden. Deze vormen de basis van zijn morele leer. Zij zijn de krachten, de voornaamste categorieën van zondigheid waartegen een monnik moet vechten. Het is waarschijnlijk dat hij uit een oudere bron heeft geput, maar het is niet bekend uit welke.

In deze vroege tekst is nog sprake van acht hoofdzonden, maar uiteindelijk zal in de Middeleeuwen en daarna het schema uit zeven voornaamste zonden bestaan. Dit zondenschema zal een integraal deel worden van de westerse christelijke moraaltheologie, samen met onder andere de tien geboden en de werken van barmhartigheid.

Evagrius onderscheidt dus acht zonden of kwade geesten die zijn monniken kunnen kwellen: gulzigheid, onkuisheid, gierigheid, toorn, droefheid, traagheid, ijdele glorie en hoogmoed. In deze opsomming zijn droefheid en traagheid twee verschillende zonden; later zullen zij samen vallen. Jaloezie ontbreekt hier nog. De hoogmoed, die de belangrijkste hoofdzonde is, valt als het ware buiten het rijtje van zeven. Wanneer de monnik namelijk deze zeven heeft overwonnen, loert juist de hoogmoed: zij verleidt hem ertoe zich op de borst te kloppen omdat hij alle zeven andere zonden heeft kunnen weerstaan.

Westers cultuurgoed

Evagrius Ponticus is één van de zogenaamde woestijnvaders, monniken wier geschriften een belangrijke bijdrage leverden aan de christelijke spiritualiteit en moraal. Hoe werd nu deze literatuur in het westen, en buiten de kloostermuren, bekend? Daartoe moeten we de aandacht richten op Evagrius' leerling Johannes Cassianus. Hij werd circa

Hoogmoed

- ijdele roem
- zelfverheffing
- anderen de ogen uitsteken
- tegen de waarheid in gaan
- tegen meerderen in gaan
- verzuim door onbelloosheid
- verwaandheid
- zelfoverschatting
- ongehoorzaamheid

Gierigheid

- ambitie
- simonie
- woeker
- diefstal
- meeneed
- roof
- verkeerd vonnis (de rechter laat zich omkopen)

Nijd of jaloezie

- blijdschap als het een ander slecht gaat
- onrust stoken
- kwaadheid als een ander geprezen wordt
- rijken haten als men zelf arm is
- kwade dingen van anderen verzinnen
- haat van rijken voor degenen die even rijk zijn

Traagheid

- de tijd om iets te beginnen voorbij laten gaan
- halverwege met iets ophouden

- uit nonchalance iets verzuimen
- onvoorzichtigheid
- werk niet goed doen

Onkuisheid

- 'gewone' onkuisheid tussen ongetrouwen
- overspel
- incest
- zonden tegen de natuur: homosexualiteit, zelfbevrediging, bestialiteit
- verkrachting van een maagd
- schaling

Gulzigheid

- zeer veel en snel eten
- het beste stuk van de schaal kiezen
- op ongeschikte tijden eten
- als men op bezoek is het beste kiezen
- dronkenschap
 - schaamteloosheid
 - te veel praten
 - dwaasheid

Gramschap of toorn

- haat
- doodslag
- onvrede stichten
- uit toorn iemand onrecht doen
- kwaadspreeken
- ongeduld
- kwade wil die naar buiten kan komen
- woede



360 geboren in de Romeinse provincie Scythia minor, de huidige Balkan. Tussen 380 en 390 trad hij in in een klooster te Bethleem.

Vandaar uit voegde hij zich wat later bij de Egyptische monniken, bij wie hij ongeveer tien jaar leefde.

Vervolgens reisde hij naar Constantinopel, waar hij door Johannes Chrysostomus, een van de belangrijkste vroeg-middeleeuwse kerkleraren (ca. 345-407), tot diaken werd gewijd. Hij verbleef vanaf 404 enige tijd in Rome; in deze stad werd hij waarschijnlijk tot priester gewijd.

Kort na 410 stichtte hij in Marseille een mannen- en een vrouwenklooster. Hier ontpopte hij zich als schrijver en leraar van het ascetisch/monastieke leven. Hier ook schrijft hij *De institutis coenobiorum et de octo principalium vitiorum remediis*, 'Over de instellingen der kloosters en de remedies tegen de acht voornaamste ondeugden', dat uit twee delen bestaat. Het eerste gaat over het gemeenschappelijke leven in het klooster, het tweede over de acht hoofdzonden en hoe men die door ascese kan overwinnen.

Met name in dit laatste deel maakte hij Evagrius' schema in het westen bekend. In de *Collationes patrum*, gefingerde gesprekken met woestijnvaders, is de ascetisch/monastieke leer nog wat uitgesproken; ook hier komen de acht hoofdzonden aan de orde, maar wat beknopter dan in de *Instituta*.

Johannes Cassianus overleed tussen 430 en 435 in Marseille.

Evenals zijn leermeester maakt Johannes Cassianus een onderscheid tussen droefheid en traagheid en tussen ijdele roem en hoogmoed. Ook vermeldt hij hoogmoed als laatste, om dezelfde reden als Evagrius dat deed: het is juist de trots of hoogmoed die de volmaakten probeert te verleiden, wanneer dezen alle andere zonden achter zich hebben gelaten.

Deze werken van Cassianus zouden misschien niet zo'n invloed hebben gehad op het westerse denken als zij niet waren genoemd in de regel van Benedictus van Nursia (480-547), die wel de vader van het westerse monnikendom wordt genoemd.

In het laatste hoofdstuk, 73, van zijn Regel bespreekt hij de juiste lectuur voor monniken. In de eerste plaats is dat uiteraard de bijbel, gevolgd door de leer van de 'heilige vaders', dat wil zeggen de werken van de – Latijnse – kerkvaders, zoals Ambrosius, Hiëronymus en Augustinus, die allen min of meer tijdgenoten van Johannes Cassianus waren. In artikel 5 en 6 van dit hoofdstuk gaat hij verder: 'Dan zijn er nog de gesprekken van de vaders, hun instellingen en hun levensbeschrijvingen (hiermee doelt hij op de teksten van Johannes Cassianus) ... wat zijn dit anders dan documenten over het deugdenleven van goed levende en gehoorzame monniken'.

Johannes Cassianus schreef uiteraard uitsluitend voor zijn eigen monniken, maar toch raakte zijn werk, ongetwijfeld mede door deze verwijzing van Benedictus die in eerste instantie ook alleen voor monniken schreef, wijd verspreid in Gallië. We kunnen gerust concluderen dat het concept van de acht, later zeven, hoofdzonden via hem in het westen bekend raakte.

Paus Gregorius de Grote (590-604)

Maar er was nog een lange weg te gaan voordat de zeven hoofdzonden in de late Middeleeuwen, en daarna, in de verschillende volkstalen aan mensen voorgehouden werden. Een belangrijke, misschien na Johannes Cassianus wel de belangrijkste, schakel hierin is het werk van paus Gregorius de Grote (ca. 540-604, paus vanaf 590) geweest. In zijn *Moralia in Job*, een zeer uitvoerig moralistisch commentaar op het oud-testamentische bijbelboek Job, verwijst hij naar de zeven hoofdzonden, die hij *vitia capitalia*, hoofd-ondeugden noemt.

Dit werk is ook voor monniken geschreven, maar de invloed die ervan uitgaat beperkt zich niet tot monastieke kringen. De zeven hoofdzonden gaan vanaf nu een rol spelen in de algemene, maar nog steeds uitsluitend Latijnse, theologische en devote traditie.

De voornaamste verandering die Gregorius aanbrengt is wel, dat hij

de hoogmoed niet meer achteraan plaatst als laatste zonde die overwonnen moet worden, maar dat hij deze de 'aanvoerder van het duivelse leger' noemt en de wortel van de andere hoofdzonden. Deze opvatting verdringt volledig de eerdere visie van Evagrius, mede doordat een en ander nu het monastieke milieu ontstijgt. De hoogmoed valt voor Gregorius buiten de andere hoofdzonden, zodat er nu zeven hoofdzonden zijn. Dit zevental zal door latere middeleeuwse auteurs overgenomen worden, met dien verstande dat bij hen hoogmoed en ijdele glorie – die Gregorius nog apart noemt – samen gaan vallen, zodat hoogmoed de eerste en voornaamste van de zeven wordt.

De hoogmoed is het ergst omdat dit de zonde was van Adam en Eva in het paradijs. Zij waren zo hoogmoedig dat ze net als God wilden zijn en daarom zijn verbod, om van de boom der kennis van goed en kwaad te eten, in de wind sloegen. Zoals bekend was het gevolg de zondeval. Pas daarna komen de zes andere zonden.

Er is niet één vaste volgorde van de zonden die na de hoogmoed komen. Zelfs wordt de hoogmoed niet altijd als eerste genoemd, terwijl alle schrijvers dienaangaande het er wel over eens zijn, dat zij de voornaamste zonde is. Een handig, maar hoofdzakelijk theoretisch, geheugensteuntje is de afkorting, van de – Latijnse – woorden, *SALIGIA* die soms wordt genoemd: *superbia* (hoogmoed), *avaritia* (gierigheid), *luxuria* (onkuisheid), *ira* (toorn), *gula* (gulzigheid), *invidia* (jaloerie) en *acedia* (traagheid). In de late middeleeuwen, wanneer de geldeconomie een grotere rol gaat spelen, krijgt de gierigheid steeds meer de nadruk, maar zij verdringt in feite nooit de hoogmoed van de eerste plaats, ook al wordt zij soms als eerste genoemd.

Paus Gregorius laat de hoofdzonden volgen door verschillende 'dochterzonden', afgeleiden van de betreffende hoofdzonde. We moeten ons hierbij realiseren, dat een hoofdzonde eigenlijk te karakteriseren is als een bepaalde geestesgesteldheid, als een gemoedstoestand. Een daadwerkelijke zonde doet iemand pas als uit



De hel, op een dertiende-eeuws mozaïek in Florence.

deze beroering van het gemoed een handeling volgt. Toorn in het hart hoeft niet *per se* een doodzonde te zijn, maar als daar een moord uit voortvloeit is dat uiteraard wel het geval. Dochterzonden zijn soms, maar niet altijd, de concrete gevolgen van zo'n bepaalde geestesgesteldheid. Een paar voorbeelden uit de tekst van Gregorius kunnen dit laten zien.

Trots of hoogmoed kan gevolgd worden door ongehoorzaamheid of hypocrisie, jaloezie door haat of roddel. Toorn heeft onder andere blasfemie in zijn kielzog. Droefheid of traagheid kan kleinzieligheid of wanhoop veroorzaken. Gierigheid brengt fraude, meined en geweld met zich mee. Dochters van gulzigheid zijn bijvoorbeeld onreinheid en breedsprakigheid. Onkuisheid tenslotte kan de oorzaak zijn van eigenliefde en onstandvastigheid. Latere auteurs zullen dit schema van hoofd- en dochterzonden nog verder uitbreiden en specificeren.

Zeven hoofd- of doodzonden: een sluitend kader

Wie voor het eerst kennismaakt met deze zeven zonden kan wellicht denken dat er een zekere willekeur

ten grondslag ligt aan dit schema. Bij nader inzien moet men echter tot de conclusie komen dat dit kader zodanig sluitend is, dat zonden en overtredingen in alle soorten en maten een plaats erin kunnen vinden. Er is dus sprake van een buitengewoon slim geconcipeerd kader, dat alle menselijke ondeugden in gedachten, woorden en daden omvat, die men kan begaan tot schade van zichzelf en/of van anderen. En al is het oorspronkelijke schema gemaakt voor monniken, het is zodanig algemeen dat ook gewone, in de wereld levende mensen, zich er in alle omstandigheden door aangesproken kunnen voelen. Ongetwijfeld is dit ook de reden waarom in de middeleeuwse moraaltheologie de zeven hoofdзonden zo'n eminente rol hebben gespeeld.

De terminologie met betrekking tot deze zonden is overigens niet altijd even eenduidig. Zowel middeleeuwse als moderne auteurs (zie hiervoor Oscar Wilde) gebruiken de termen hoofd-ondeugden/-zonden en doodzonden door elkaar.

Een hoofdzonde hoeft niet *per se* een doodzonde te zijn – dat wil zeggen een zonde die wanneer hij niet

gevolgd wordt door oprecht berouw en biecht onverbiddeijk tot de dood van de ziel leidt – afhankelijk van factoren als intentie, omstandigheden, instemming of onwetendheid. Woeker bijvoorbeeld is geen hoofdzonde, maar wel een doodzonde. Omgekeerd is jaloezie, die niet naar buiten komt in daden niet noodzakelijk een doodzonde, maar het is wel een hoofdzonde.

De late Middeleeuwen

In de eeuwen na paus Gregorius schrijven vele theologen over de zeven hoofdzonden, meer of minder uitgebreid. Ik zal hier geen opsomming geven van allerlei namen, maar één auteur moet wel genoemd worden, omdat hij in de late middeleeuwen een grote invloed heeft uitgeoefend. Het betreft de Franse domiicaan Wilhelmus Peraldus of Guillaume Peraldus (ca. 1200 – 1271), die in het tweede kwart van de dertiende eeuw het traktaat *Summa de vitiis et virtutibus* ('Summa van ondeugden en deugden') schreef. Het eerste deel van dit traktaat, over de zeven hoofdzonden, werd aan het eind van de veertiende eeuw vertaald/bewerkt tot een Middelnederlands leerdicht *Spiegel der Sonden*. In dit werk wordt

Een keuze uit de voornaamste literatuur

M.W. Bloomfield, *The Seven Deadly Sins. An Introduction to the History of a Religious Concept, with Special Reference to Medieval English literature* (Michigan 1967).

J.H.J. Jacobs (ed.), *Jan de Weert's Nieuwe Doctrinael of Spiegel van Sonden* ('s Gravenhage 1915).

L.K. Little, 'Pride goes before avarice: social change and the vices in Latin Christendom', *American Historical Review* 76 (1971) 16-49.

Th. Tentler, *Sin and confession on the Eve of the Reformation* (Princeton 1977).

S. Wenzel, 'The seven deadly sins: some problems of research', *Speculum* 43 (1968) 1-22.

P. Bange, *Moraliteyt saelt wesen. Het laat-middeleeuwse moralistische discours in de Nederlanden, ter perse.*

In dit binnenkort te verschijnen boek over laat-middeleeuwse, Middelnederlandse moralistische teksten, wordt in één van de hoofdstukken uitvoerig aandacht besteed aan de zeven hoofdzonden in dit discours.



En onaangedaan blijft de heilige Antonius
(tekening van Jeroen Bosch).

de hoogmoed in het midden behandeld, maar zij wordt wel de koningin der zonden genoemd.

Met de vertaling van dit werk van Peraldus zijn we in de late Middeleeuwen aanbeland, waarin de hoofdzonden in vele volkstalige werken een voorname plaats innemen. Het lijkt soms wel of de auteurs er geen genoeg van kunnen krijgen. Vaak worden de (dochter-)zonden zeer gedetailleerd beschreven. Veel van deze teksten werden geschreven door dominicanen of franciscanen, die een grote rol speelden in de popularisering van de theologie, maar ook leken-schrijvers vinden de hoofdzonden dikwijls de moeite van het al dan niet uitgebreid bespreken waard.

In al deze traktaten en leerdichten – ik spreek hier alleen over de Middelnederlandse, dat zijn er genoeg – is de trots of hoogmoed traditiegetrouw de voornaamste zonde, al wordt ze niet altijd als eerste genoemd, gedachtig ook de bijbeltekst 'Alle ondergang vindt haar begin in de hoogmoed' (*Jezus Sirach* 10:13).

Gierigheid is een goede tweede, zoals boven al aangegeven, vaak onder verwijzing naar de tekst van Paulus' eerste brief aan Timotheus (1 Tim. 6:10), 'De wortel van alle kwaad is de hebzucht'. Zeker in de late middeleeuwen, zoals ook al eerder opgemerkt, wordt de gierigheid vaak het meest uitvoerig besproken, wat met name te maken heeft met de toeneemende welvaart, al zijn er nog velen die in armoede leven. Huizinga verwoordt dat als volgt in zijn *Herfsttij der middeleeuwen*: 'Geen kwaad is die tijden meer bewust geweest dan de hebzucht'.² Gierigheid of hebzucht is de zonde van een tijd waarin het geld een steeds grotere rol gaat spelen, met als gevolg simonie – het (ver-)kopen van kerkelijke ambten –, woeker, fraude.

De manier waarop de hoofdzonden in de moralistische literatuur van de late middeleeuwen aan de orde komen kan aan de hand van de veertiende-eeuwse *Spiegel van Sonden* (niet te verwarren met de bovengenoemde *Spiegel der Sonden*), een

leerdicht van de Ieperse chirurgijn Jan de Weert duidelijk gemaakt worden.

Uit dit schema blijkt wel, dat alle mogelijke zonden uit de 'dochters van Lucifer' kunnen voortkomen. Niet alle teksten zijn overigens zo uitvoerig als deze van Jan de Weert. Soms komen de zonden niet alle zeven aan bod, of worden ze slechts terloops genoemd. Dat neemt niet weg dat alle auteurs met een zekere mate van vanzelfsprekendheid naar een of meerdere van deze ondeugden verwijzen. Ze veronderstellen kennelijk, dat hun publiek in ieder geval enige basis-kennis van deze materie heeft.

Het doel dat zij ermee willen bereiken is hun lezers bewust te maken van de misstappen die ze kunnen begaan en vooral om te voorkomen dat zij deze begaan. Zij spreken het individuele geweten aan, maar ook dient dit schema van hoofd- en dochterzonden als model waarin het individu als het ware ingepast kan worden.

De zonden die zij noemen zijn van alle tijden, waardoor deze literatuur allerminst een theoretische indruk maakt. En zo kunnen mensen tot zelfkennis komen, via het besef van eigen zonden en deugden. Deze zelfkennis is vervolgens de weg om te geraken tot liefde voor God, het eigen ik, en de naaste, want daar draait het in deze literatuur steeds om, ook al wordt dit niet altijd even expliciet gezegd.

Sedert de vroege Middeleeuwen, toen Evagrius Ponticus de lijst samenstelde voor zijn monniken, is er eigenlijk niet zoveel veranderd. Het schema van de zeven hoofdzonden heeft de eeuwen getrotseerd, omdat dit sluitende kader mensen steeds in voldoende mate duidelijk kan maken waar ze voor moeten oppassen. Wij spreken heden ten dage niet meer in deze categorieën, of het moest enigszins badinerend zijn; anderzijds is wel duidelijk dat ook onze samenleving, de omgang van mensen met elkaar, pas echt goed en leefbaar kan zijn als wij niet hoogmoedig, gierig of toornig zijn.

Middeleeuwen in Nijmegen en Utrecht

De Mona Lisa's van de Middeleeuwen

Het 2000-jarig bestaan van Nijmegen wordt gevierd met heel uiteenlopende activiteiten. Zeer bijzonder is de tentoonstelling die vanaf 28 augustus tot en met 20 november te zien is in Museum Het Valkhof: 'De gebroeders van Limburg, Nijmeegse meesters aan het Franse hof 1400-1416'. Als de miniaturisten van het beroemde getijdenboek *Les Très Riches Heures du Duc de Berry*, dat bewaard wordt in het Musée Condé in Chantilly zijn Paul, Herman en Johan geen onbekenden, maar deze tentoonstelling geeft een overzicht van al hun werk en de Gelderse context daarvan.

Miniaturen, en zeker die van zeer hoge kwaliteit, worden over het algemeen maar sporadisch tentoongesteld. Zoals lang geleden kunnen slechts weinig mensen ze bekijken. Men is als de dood voor teveel licht en vochtige/warme/vuile lucht en een opengeslagen boek laat er maar een of twee zien. Het is heel bijzonder dat hier een overzicht geboden wordt van het totale werk van deze kunstenaars én zoveel 'Mona Lisa's' uit een van de topgetijdenboeken uit de Middeleeuwen te zien zijn.

De Nijmeegse achtergrond van de drie gebroeders, Herman, Paul en Johan, bleek pas in de jaren vijftig. Zij waren via een familielid rond 1400 aan het hof van Jean de Berry - broer van de Bourgondische hertog Filips de Stoute -, terecht gekomen.

Deze hertog was een man met een passie voor kunst en met onbeperkte middelen, die volledig beslag legde op de werktijd van de broers. Maar zij bleven ook Nijmegenaren. Ze gingen regelmatig naar huis, naar hun moeder, 'een arme weduvrouw', in het jargon van die tijd, waarmee ze met arm toch wel iets anders bedoeld moeten hebben dan wij nu doen: moeder en broers waren in het bezit van meerdere huizen in het hartje van Nijmegen.

De tentoonstelling gaat in op deze familiebanden. Het artistiek klimaat van Nijmegen en het hertogdom Gelre, de mensen rondom de broers en de techniek van het miniatuurschilderen.

De broers waren geen plotseling ontdekte talenten, maar zonen van een goudsmit en neven van een schilder, die van jongs af aan de ambachten in de familie moesten leren en aspecten daarvan bij het miniatuurschilderen zijn gaan gebruiken.

En wat ze uiteindelijk konden is goed te zien: zeventien bladzijden uit hun *Les Belles Heures* en nog vele bladen uit andere werken, die nu verspreid zijn over de hele wereld. *Les Belles Heures* is vroeger via de familie Rothschild terecht gekomen in de vs, in The Cloisters, de dependance van het Metropolitan Museum of Art in New York, en is recent uit elkaar gehaald in verband met restauratie. Daarom konden nu een aantal bladen worden uitgeleend. Iets uit *Les Très Riches Heures* is niet



aanwezig. Daar wordt niets van uitgeleend. Maar u kunt wel digitaal door het boek bladeren.

U loopt de nummers van de expositie aan de hand van een prima boekje, waarin voorwerp voor voorwerp wordt beschreven.

Kom 's morgens vroeg, men verwacht een behoorlijke drukte en de toegang is niet onbepaald. En als u van uw bejaarde vader of moeder een lecsloep kunt lenen: neem hem mee. Miniaturen zijn per definitie erg klein.

Er is wel een scholenprogramma, maar daar hadden Nijmeegse docenten zich al voor de grote vakantie voor op moeten geven. Dat zal wel vol zitten. En gezien de tijd: van negen tot tien uur 's morgens, heeft het weinig zin van ver te komen. Maar u kunt natuurlijk bij de afdeling educatie informeren (024-360 8805).

Zie voor nadere informatie en mooie plaatjes:

www.gebroedersvanlimburg.nl

www.museumhetvalkhof.nl



De catalogus

Voor liefhebbers een absolute must – een nieuw standaardwerk van 446 blz., 450 zeer fraaie kleurreproducties op extra goed papier. (Het boek weegt een ton, als je er wat langer mee loopt.) – 236 blz. met zeer

informatieve artikelen van verschillende auteurs over de afkomst en familiebanden van Paul van Limburg en zijn broers, de verschillende kunstvormen in de late Middeleeuwen, over de Franse hofcultuur, over inhoud en vorm van getijdenboeken, over materialen en technieken, de relatie met Italië, met de Zuidelijke Nederlanden; voor de rest de eigenlijke catalogus met een uitgebreide toelichting op ieder voorwerp.

Alles gebaseerd op recent wetenschappelijk onderzoek. Met een overzicht van het totale werk van de gebroeders Van Limburg, een uitgebreide literatuurlijst en een register.

Rob Dückers, Pieter Roelofs (red.), *De gebroeders van Limburg. Nijmeegse meesters aan het Franse hof 1400-1416* (Ludion, Gent/Amsterdam 2005) prijs € 34,90, gebonden € 49,90.

De Kruistochten

Er waart een nieuwe vorm van tentoonstellen rond. Je neemt een concept over met een 'ambiance' van een organisatiebureau, je vult dat met wat voorwerpen uit je eigen collectie, je roept naar de media dat deze tentoonstelling in het buitenland toch zo'n succes had en daarna is de opening. Daar lopen dan de bezoekers, aangetrokken door het onderwerp en de tamtam. Maar het bureau had het concept zo open mogelijk gehouden met oog op allerlei soorten klanten, het museum had over dit onderwerp toevallig niet veel in huis, de conservatoren stelden zich voornamelijk kunsthistorisch op. Wat houdt je dan over? Leegte – weinig samenhangende informatie, irritatie bij bezoekers die gemakkelijk voorkomen had kunnen worden als iemand even had willen nadenken over het geheel, en een te nadrukkelijk gestuurd beroep op emotie.

In de toelichting bij de tentoonstelling verklaart de directeur van het Catharijneconvent dat men bewust zoekt naar thema's die actualiteitswaarde bezitten, een duidelijke relatie met het christendom hebben en aantrekkingskracht kunnen uitoefenen

op een breed publiek. Maar is dat zo aantrekkelijk?

Lopen we deze grieven na voor het Catharijneconvent:

Concept en ambiance – alle kruistochten één pot nat, vrijwel geen informatie over 'de geschiedenis' daarvan. Je kunt toch rustig aannemen dat 'het brede publiek' dit niet meer zo helder voor de geest heeft staan? Deze tentoonstelling gaat niet over de kruistochten, maar over wat heilige oorlog met mensen doet, vroeger en nu.

Maquettes op schaal maar zonder rekening te houden met het gemak en de logica van toeschouwers. Een klein stadsmuurtje van Jeruzalem met daarbij passende zeer kleine belegeringswerktuigjes. Je kunt net niet meer zien wat ze moeten doen! Een zaal verder de ridders van de verschillende orden en hun islamitische tegenstanders in kostuum: reuzen van zo'n 2,40 meter, enkele staand, andere liggend (verslagen?), met kleding die keurig in de plooi is blijven zitten. De verdediging van Jeruzalem met allerlei soorten van afschuwwekkende kogels, bijvoorbeeld gevuld met slangen en schorpioenen. Waarom laat je daarbij iets zien waar nog geen kwart addertje in kan?

De tentoongestelde voorwerpen – mooi, prachtig, die Utrechtse houten beelden. Nog wat klein grut en daarmee was het op. Maar ja, geeft niet, de gemiddelde bezoeker vindt alles al snel teveel, denk je dan zeker als museumman of -vrouw.

Dan de historische feiten – een grote landkaart van de routes van de in totaal acht kruistochten.

Onduidelijk door slechte belichting. De rijkjes die werden gesticht na de eerste kruistocht. Onder het motto: 'ze lezen toch niets' verder geen enkele informatie.

In tegenstelling tot Nijmegen waar ook weinig aan de muur te lezen is, geen bijbehorend boekje. Koop je na afloop de catalogus, dan krijg je al die informatie wel, maar te laat.

En wat moeten wij hiervan leren? De cultuur en techniek van de Islamitische volken was enorm hoog! Zal best, maar om dat nu aan te

tonen met die paar voorwerpjes, die toevallig in Utrecht aanwezig waren of met modellen die door de minimale toelichting niet echt uit de verf komen? Ook hierbij is meer informatie nodig, bijvoorbeeld over de toepassing ervan in de praktijk en de plaatsen waar dat dan gebeurde. Dan krijg je ook gevoel voor de hoogte en omvang van die islamitische beschaving.

De bezoeker, ook wat getergd door het emotioneel vertelde verhaal in de koptelefoon, verlaat behoorlijk teleurgesteld het museum en hoopt dat men na de verbouwing weer bij zijn verstand gekomen zal zijn.

Dan de leerling: die zet de koptelefoon op (de gesproken tekst is voor jongeren, eigenlijk niet voor volwassenen) en volgt de nummers van de tentoonstelling. Hij hoort een verhaal van de secretaris van een bischop die meeging op de eerste kruistocht en daar van alles meemaakte, ook zaken van de andere tochten, maar een kniesoor die daar zwaar aan tilt. Het verhaal wordt door een toneelspeler verteld en is best leuk. Je hoort veel vreemde zaken en bevalt iets niet, uitklikken is zo gedaan en een ander nummer is gemakkelijk op te zetten. Er is in de klas al voorbereiding geweest op dit bezoek. De educatieve dienst vervaardigde lespakketten voor groep 7 en 8 en de onderbouw vo en voor de tweede fase.

In het onderbouwpakket gaat het om vier lessen. Een introductieles met behulp van een lang fragment uit *Kruistocht in spijkerbroek* van Thea Beckman, feiten over de tochten en de geloven, schrijfs over vijandbeeld en propaganda, het bezoek met het verhaal van de secretaris, en les 4 verwerking. Daarvoor zijn er meerdere suggesties. Een docent kan nemen wat hij wil. Een leerling heeft dus net les gehad over de kruistochten. De leraar kan met de historische feiten beginnen en hoeft niet al tegelijk te duiken in de verschrikkingen die die stomme westerlingen met zich meebrachten. Dat doet het museum vervolgens. Misschien moet je wel meer tijd gebruiken dan één les om dit stuk

Middeleeuwen te behandelen. Het heeft immers zijn eigen dynamiek, is niet alleen een onderdeel in discussies over huidige problemen. Op deze manier valt er aardig wat van te leren in combinatie met de tentoonstelling.

Het tweede fase-pakket draait om heilige oorlogen van vroeger, maar vooral van nu. De les over het hoe en waarom van de middeleeuwse kruistochten zult u zelf moeten geven. In les 2 slaat de actualiteit toe: vergeving vragen voor de kruistochten, kruisvaartmentaliteit aan de hand van krantenartikelen en het optreden van de George Bush na 11 september.

Tijdens het bekijken van de tentoonstelling wordt een vragenlijst bijgehouden over de voorwerpen die te zien zijn.

Terug op school zijn er verwerkingsopdrachten, waaruit u en de leerlingen kunnen kiezen. Voornamelijk gericht op problemen in de huidige samenleving, of ze kunnen een film bekijken en beoordelen in het licht van de tijd waarin hij is gemaakt.

Leerlingen zijn dus beter af dan de gemiddelde bezoeker. De historische informatie hebben ze al op school gekregen en die is tegenwoordig ook best wel genuanceerd. In het museum lopen zij rond met een bepaald doel voor ogen en de nabespreking heeft u zelf in de hand: meer historisch, knoertmodern? George W. Bush en zijn kruistocht of propaganda vroeger en nu?

Dat biedt dus een stevige verdieping van de lessen.

Het lesmateriaal is verkrijgbaar bij de educatieve dienst. Ga zelf vooraf kijken en haal het op. Uw lessen en de tentoonstelling moeten immers in elkaar passen. Een bezoek moet u goed plannen en zal niet erg lang duren. Verder is er in het museum niets te zien. Er wordt verbouwd. Maar misschien is dat alleen maar een voordeel.

Als de educatoren nu eens de mogelijkheid gehad hadden om ook over volwassenen na te denken en de tentoonstelling hadden kunnen uitbreiden met meer informatie over de

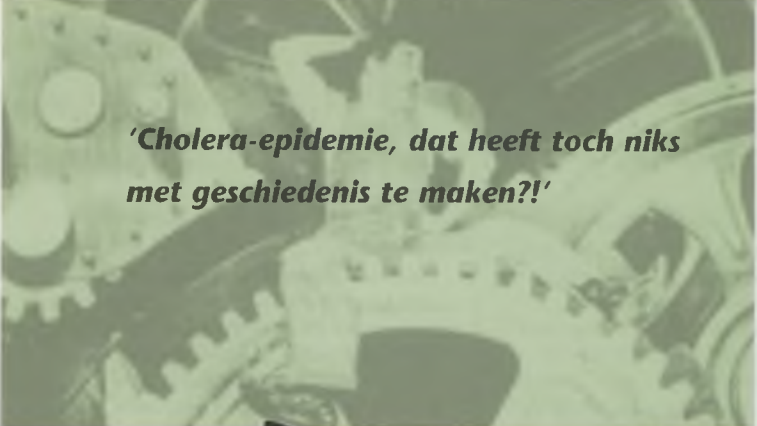
Heel veel informatie is te vinden in de bijbehorende catalogus, over de kruistochten zelf, en over al die links naar het heden die men zo graag wil leggen. De accenten zijn anders dan je in de lespraktijk gewend bent, en dat is echt interessant. (Waanders Uitgevers/Museum Catharijneconvent, 96 blz, vele kleurillustraties, prijs € 14,95.) Pas op: door de opmaak lijkt dit een kinderboek, maar dat is het beslist niet. Wel een wetenschappelijk verhaal voor een reeds uitgebreid geïnformeerde volwassene.



Voor technisch geïnteresseerden: wat er te zien is aan modellen is het topje van een ijsberg die ligt in het Institut für Geschichte der Arabisch-Islamischen Wissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt. Het vierdelige standaardwerk erover is aanwezig in de museumwinkel.

kruistochten zelf en met aanvullend materiaal bijvoorbeeld bij de technische apparaten, dan was er vast iets beters uitgekomen. Maar dat paste zeker niet in het concept ...

De tentoonstelling loopt tot en met 8 januari 2006.
Afdeling Onderzoek en Educatie:
030-231 3835.
www.catharijneconvent.nl



'Cholera-epidemie, dat heeft toch niks met geschiedenis te maken?!'

HUUB KURSTJENS

De vmbo-examens van 2005

Tijdens de vmbo-examens van het afgelopen jaar stonden twee onderwerpen centraal:

De Koude Oorlog (met als verrijksdeel Nederland en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog) en De industriële samenleving in Nederland (met als verrijksdeel

De verhouding mens en milieu).

Hoe hebben de leerlingen het er van af gebracht, sloten de examens voldoende aan op het gegeven onderwijs, welke problemen deden zich voor en welke veranderingen staan het geschiedenisonderwijs in het vmbo de komende jaren te wachten?

Het is altijd interessant de reacties van leerlingen te lezen op internet direct na afname van een examen. Het is even stoom afblazen, soms ongenueanceerd en recht uit het hart, maar wel een eerste graadmeter van hoe het examen gevallen is. Een greep uit enkele op elkaar volgende reacties van leerlingen op de chatbox van het Laks, door mij 'vertaald' in ook voor volwassenen begrijpelijke taal.

Over de cholera-vraag, vraag 24: *'Die vraag over die cholera-epidemie sloeg echt nergens op. Dat stond echt niet in het boek of zo. Dat kon je niet leren.'*

'Is best wel logische vraag, als je olie in het water gooit gaat toch niemand het meer drinken?!'

'Heb niet eens gelezen dat ze het gingen drinken!'

'Er stond ook niet dat ze het gingen drinken, maar dat kan je zelf toch wel bedenken?!'

'Die vraag over die cholera-epidemie was vaag hoor en dan nog met die olie. Heeft toch niets met geschiedenis te maken?!'

't Is geen biologie.'

'Die cholera was een inzichtvraag en ja, dat hoort ook bij geschiedenis.'

Over de bierbrouwer-vraag, vraag 20:

'Die vraag van die bierbrouwer was juist makkelijk. Inkoppertje zoals mijn leraar dat noemt.'

'Tja eigenlijk wel, maar ik had net als vele klasgenoten de conclusie getrokken dat de wasserij veel water verbruikt en omdat hij hetzelfde water gebruikt als de bierbrouwerij hadden zij dus minder water.'

'De bierbrouwer-vraag vond ik vaag want je kon allerlei dingen verzinnen en in het antwoordmodel staat maar één ding.'

'We moesten stof leren die helemaal niet voorkwam in het examen.'

'Wat zit je nou te zeike? Ik bedoel, dat was gewoon een inleefopdracht met die bierbrouwer.'

'Maar wat loopt iedereen moeilijk te doen over die bierbrouwerij en olie in het water. Je hebt een gezond stel hersens, verzin desnoods wat.'

En verder in algemene zin:

'Er zaten vragen in het examen die totaal nergens op sloegen, maar het examen op zich vond ik niet moeilijk, het was goed te doen in een tijdsduur van 2 uur!'

'Ik vind eigenlijk dat het niets te maken heeft met geschiedenis. Maar ja, verder was het wel een examen wat te doen was.'

Huib Kurstjens is werkzaam bij het Cito als toetsdeskundige, afdeling vo/vmbo geschiedenis en staatsinrichting.

De gegevens van de Toets- en Item Analyse op basis van de versnelde correctie

Deze gegevens zijn onmisbaar om een afgewogen oordeel te kunnen geven over de billijkheid, validiteit en betrouwbaarheid van het examen. Ook is het mogelijk om op basis van deze gegevens een vergelijking te maken met eerder afgenomen examens. Gevoegd bij het commentaar dat na afname op de examens gegeven wordt, leidt dit tot de vaststelling van de normering (de N-term) door de Cevo.

het vmbo-examen 2005 in cijfers:	GL/TL	KB	BB
gemiddelde score	37,22	30,66	27,37
gemiddelde p' waarde*	64,2	61,3	59,5
vastgestelde N-term*	0,5	0,9	1,2
% onvoldoende (na vaststelling door Cevo)	18%	16%	17%
aantal vragen	38	35	36
aantal woorden	2968	2220	2475
schaallengte	58	50	46
aantal kandidaten	13466	357	424
steekproefgrootte	2502	204	199

* De p'-waarde is het door de leerlingen behaalde percentage van de maximaal haalbare score. De gemiddelde p'-waarde heeft betrekking op het aantal kandidaten dat de betreffende vraag juist beantwoord heeft. In een formule uitgedrukt: gemiddelde p' waarde = (gemiddelde score x 100) : de maximale toetsscore.

* De N-term is de normeringsterm, een ijkvariabele die ervoor moet zorgen dat aan kandidaten in verschillende jaren en tijdvakken even zware eisen worden gesteld. De besluitvorming over de normering verloopt in drie fasen:

- 1 De vakmedewerker van het Cito geeft een advies aan de vaksectie van de CEVO, op basis van de analyses van de afnamegegevens.
- 2 De vaksectie voegt aan dit advies een inhoudelijke beoordeling van het examen toe. Die komt tot stand op basis van de reacties en commentaren van bijvoorbeeld vakverenigingen, platformen en het LAKS, maar ook rechtstreeks van docenten en leerlingen. De combinatie van het Cito-advies en de inhoudelijke beoordeling leidt tot een normeringsadvies van de vaksectie aan het dagelijks bestuur van de CEVO.
- 3 Het dagelijks bestuur van de CEVO verzamelt en beoordeelt de adviezen en stelt uiteindelijk de definitieve normering vast. Het resultaat is te zien in de (bovenstaande) vastgestelde N-term.

'Het examen was zwaar klote. Zelfs onze leraar geschiedenis gaat erover klagen.'

'Ik moet zeggen dat je je ook wel een beetje kan aanstellen. Zo moeilijk was het examen geschiedenis ook weer niet. Tegenwoordig is het niet alleen maar meer uit het hoofd leren, maar heb je ook een zeker inzicht nodig om sommige vragen te snappen.'

'Ik vond geschiedenis best makkelijk. Ik had onwijze jaartallen in mijn kop zitten stampen, wat dus niet nodig was.'

'Ik had het veel moeilijker verwacht. Ik vond het serieus een eitje.'

'Het examen viel hartstikke mee! Eindelijk een normaal examen!'

Mijn eerste reactie na lezing van deze chatbox-berichten was: nou, die leerlingen weten elkaar mooi te corrigeren en elkaars uitspraken te nuanceren. Als ze ook op deze manier tijdens de lessen hebben gewerkt, dan is dat helemaal niet

verkeerd. Het maakt één ding in ieder geval duidelijk: ze hebben anders goed in de gaten dat het bij geschiedenis altijd draait om interpretatie!

Docenten

Enkele reacties van docenten via het discussieforum van de VGN:

'Curieuze antwoorden bij vraag 6 en 24: in het correctiemodel staan twee antwoorden, maar er wordt helemaal niet gevraagd naar twee antwoorden!'

En verder in algemene zin:

'In eerste instantie niet het idee dat het echt moeilijk was.'

'Enkele vragen zijn mij vooral bij de industriële samenleving in Nederland nogal rauw gevallen.'

'Niveau niet slecht.'

'Het examen is goed te doen.'

'Geen al te lastig examen.'

De meest kritische commentaren waren:

'Dit was een bijzonder slecht examen.'

De vragen over het onderwerp Koude Oorlog gaan niet over de meest kenmerkende gebeurtenissen. Bij het onderwerp Industriële samenleving stonden werkelijk onmogelijke vragen. Bij beide examenonderdelen is er een te beperkte relatie met de stofomschrijving.'

'Ik kreeg het idee dat De Rooy al is ingevoerd in het vmbo.'

Media

De media hebben dit jaar niet veel aandacht besteed aan het vmbo-examen geschiedenis. Alleen in het *Nederlands Dagblad* stond een bespreking. Enkele opmerkelijke uitspraken daar:

'Met gemiddelde parate kennis kom je er niet bij dit examen. (...) Ik vind het een mooi examen. Een prettige afwisseling van open en meerkeuzevragen. (...) Als je dit examen beheerst, heb je lijntjes leren trekken door de geschiedenis én je begrijpt meer van de wereld van nu: Europa,

onze vrijheid en onze welvaart. En er zijn vragen bij waarvan je leert bronnen te beoordelen en de mening achter een film of cartoon te doorzien.¹

Toetstechnische gegevens

Het lijkt er sterk op dat de vmbo-examens geschiedenis dit jaar, enkele vragen uitgezonderd, overwegend positief ontvangen zijn door zowel leerlingen als docenten.

De commentaren gaan in alle gevallen slechts over één examen: het examen vmbo-GL/TL, tijdvak 1. De kritiek spitst zich daar vooral toe op enkele specifieke vragen/vraagvormen en de toepassing van het correctievoorschrift. Over de omvang, het niveau(verschil), het taalgebruik en het bronnenboekje zijn nauwelijks klachten gehoord.

Uit de terugkerende klacht over de niet relevant geachte inhoud van sommige vragen blijkt, dat er nog steeds onduidelijkheid bestaat over het examenprogramma en de bijbehorende vaardigheden. Alvorens dieper op deze punten in te gaan, is het zinvol eerst kennis te nemen van enkele psychometrische gegevens op basis van de versnelde correctie² (de zogenaamde TIA: Toets- en Item Analyse³).

GL/TL (Gemengde en Theoretische Leerweg)

Er was nauwelijks verschil in moeilijkheidsgraad tussen de beide examenonderwerpen. Meerkeuzevragen en voorgestructureerde vragen⁴ hadden gemiddeld een hogere P-waarde⁵ (waren dus gemakkelijker) dan de open vragen.

Vragen met bronnen hebben gemiddeld een hogere P-waarde dan vragen zonder bronnen. Dat betekent dus dat leerlingen die vragen gemiddeld beter gemaakt hebben dan de vragen zonder bronnen. Het verrijgingsdeel was beduidend moeilijker en meer op niveau dan andere jaren.

KB (Kaderberoepsgerichte Leerweg)

Tussen de beide examenonderwerpen is niet echt veel verschil in moeilijkheidsgraad. Opmerkelijk is wel dat de voorgestructureerde vragen, beoogd als relatief makkelijk, als slechtst gemaakte vraagvorm tevoorschijn komen. Ook hier het ver-

schijnsel dat vragen met bronnen een hogere P-waarde hebben dan vragen zonder bronnen.

BB (Basisberoepsgerichte Leerweg)

Opmerkelijk is dat het onderwerp Koude Oorlog aanzienlijk slechter is gemaakt dan het onderwerp Industriële samenleving in Nederland. De verschillen vraagvormen (open, gesloten, voorgestructureerd) ontlopen elkaar niet veel in moeilijkheidsgraad. Vragen zonder bronnen zijn ietsje beter gemaakt dan vragen met bronnen.

Voor alle leerwegen geldt dat jongens het examen beter gemaakt hebben dan meisjes. Een ander, meer zorgelijk fenomeen is dat na invoering van de nieuwe vmbo-examens in 2003 de standaarddeviatie sterk gedaald is.⁶ Dat houdt in dat toetsscores zich steeds meer om de gemiddelde score gaan bevinden en de examens steeds minder een spreiding tussen goede en slechte kandidaten laat zien. Ongetwijfeld heeft dit te maken met de invoering van het nieuwe examenprogramma met ingang van 2003 dat een veel globaler karakter heeft dan de uitgebreide stofomschrijvingen van vóór die tijd. Dieper doorvragen is er niet meer bij; daar leent het examenprogramma zich niet (meer) voor.

Kritiek op enkele specifieke vragen en vraagvormen

Veel kritiek was er op vraag 20 (de bierbrouwer-vraag) en vraag 24 (de cholera-vraag), beide afkomstig uit het GL/TL-examen, tijdvak 1. Om te beginnen vraag 20, de eerste vraag bij het tweede examenonderwerp. Leerlingen schrokken vooral door het jaartal 1582. Daar hoefden ze toch niets van te weten?

Eén van de uitgangspunten van de samenstellers van het examen is dat vragen uit het verrijgingsdeel geïntegreerd met het 'gewone' examenonderwerp in chronologische volgorde opgenomen worden in het examen. Daarom zou deze vraag niet op een andere plaats in het examen kunnen staan dan als eerste vraag.

Volgens critici zou de vraag ook niets te maken hebben met het examenprogramma. Maar...

De eindterm uit het verrijgingsdeel waar deze vraag op gebaseerd is luidt: *'De kandidaat kan voorbeelden geven van aantasting, vervuiling en uitputting van het milieu in de tijd vóór de Industriële Revolutie; voorbeelden uit Nederland vanaf de late Middeleeuwen.'*

Inhoudelijk past de vraag dus wel degelijk bij deze eindterm.

De vraag zou ook moeilijk zijn en te veel denkstappen bevatten.

Met een P-waarde van .56 is er niets mis met deze vraag en voor een leerling die het verrijgingsdeel van de Theoretische Leerweg doet, is het zelfs nodig dat er meer en diepgaandere denkstappen gezet moeten worden dan voor de andere vmbo-leerlingen.

Verder zou het correctievoorschrift te strikt, te eenzijdig en te onduidelijk zijn: er staat maar één antwoord in terwijl er meerdere juist zijn. De formulering 'Voorbeeld van een juist antwoord' houdt echter in dat ook andere antwoorden juist kunnen zijn, mits die 'op grond van aantoonbare, vakinhoudelijke argumenten als juist of gedeeltelijk juist aangemerkt kan worden' en de 'vakinhoudelijke argumenten (...) voor het vak geschiedenis en staatsinrichting afkomstig zijn uit gezaghebbende, wetenschappelijk verantwoorde publicaties'.⁷

Vermoedelijk is het onderliggende probleem van een andere aard: de leerlingen zijn misschien te weinig voorbereid op inzichtelijke vragen waarbij historische vaardigheden een rol spelen.

Dezelfde problematiek speelt bij vraag 24, de cholera-vraag. Bij deze vraag komt ook iets anders om de hoek kijken. Het betreft één vraag, waarbij normaal gesproken één antwoord verwacht zou kunnen worden, maar in dit geval kunnen er twee scorepunten toegekend worden. Wat de vragenmakers beoogd hebben is een soort redenering die in het antwoord van de leerling tot uiting moet komen en die gestuurd wordt door de vraag te beginnen met 'Leg uit', een vraagvorm die een lang antwoord verwacht, althans, langer dan gebruikelijk. Daarmee was de leerling niet altijd vertrouwd (en de docent blijkbaar ook niet) waardoor

er verwarring ontstond bij de beantwoording van de vraag. Toch hebben de goede leerlingen deze verrijkingsvraag goed gemaakt en de minder goede slecht. Een goed discriminerende vraag dus.

Bij een volgend examen zullen we proberen het beoogde antwoord meer te sturen in de gewenste richting van twee (denk)stappen door een instructie toe te voegen ('Let op! De uitleg moet uit twee onderdelen bestaan.').

Deze opmerking geldt ook voor de 'Leg uit'-vraag van vraag 6.

Een andere kritische opmerking had te maken met het zogenaamde stapel-effect bij sommige vragen waarbij een fout in de eerste vraag kan doorwerken in een vervolgvraag. Dat was het geval bij vraag 32/33 en 37/38. Deze vragen zijn lastig te corrigeren als dit probleem zich voordoet. Ook hier proberen we in de komende examens rekening mee te houden.

Ten slotte werd over de opbouw van vraag 14 opgemerkt dat die te ingewikkeld zou zijn voor leerlingen. De vele denkstappen die een leerling daarbij zou moeten zetten is voor een GL/TL-leerling te moeilijk. Het is echter geen oplossing bij deze vraag de student in de Verenigde Staten te laten wonen. Het verrijkingsdeel gaat namelijk niet over Vietnam en de Verenigde Staten, maar over Nederland en de Verenigde Staten, waarbij de politieke opvattingen in Nederland gerelateerd moeten worden aan de Amerikaanse politiek ten tijde van de Vietnamoorlog! De oplossing voor dit probleem is dus niet zo eenvoudig.

Waardering

Naast enkele kritische opmerkingen, was er ook waardering voor bepaalde vragen en vraagvormen. Het meest in het oog springend was wel de waardering voor vraag 28 en 29 (de Charlie Chaplin-vragen). De begrippen arbeidsdeling, kapitalisme en vakbeweging werden in verband gebracht met filmfragmenten uit *Modern Times* van Charlie Chaplin. Scènes werden beschreven en geïllustreerd aan de hand van foto's, omdat er nog geen filmpjes of animaties bij het Centraal Examen

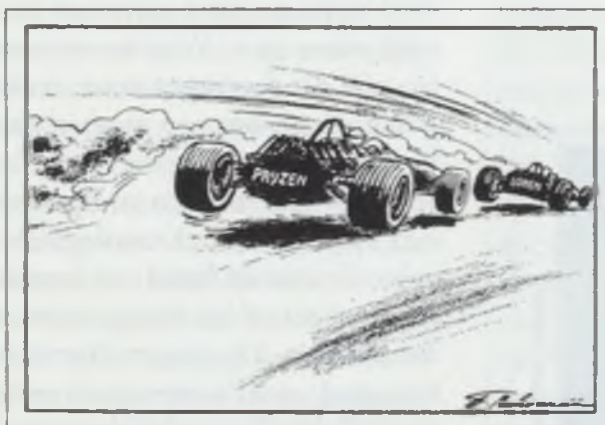
- 1p ○ 20 In 1582 spande een Haarlemse bierbrouwer een proces aan tegen een wasserij in de stad. De eigenaars hadden een conflict over het gebruik van water. De bierbrouwer vroeg de rechters om een oplossing van een probleem. De rechters gaven de bierbrouwer gelijk, maar ze wilden de wasserij wel laten voortbestaan.
→ Bedenk een reden waarom de bierbrouwer een conflict had met de wasserij.

- 2p ○ 24 In 1892 dreigde in Breda een cholera-epidemie uit te breken. Daarom besloot het gemeentebestuur olie aan het grachtwater toe te voegen.
→ Leg uit waarom het gemeentebestuur dacht op deze manier een cholera-epidemie te kunnen voorkomen.

- 1p ● 32 *Gebruik bron 26.*
Voor welke periode is de bron kenmerkend?
A voor de periode 1930-1940
B voor de periode 1940-1950
C voor de periode 1950-1960
D voor de periode 1960-1970

- 1p ○ 33 *Gebruik nogmaals bron 26.*
→ Geef een verklaring voor je keuze van de periode bij de vorige vraag.

bron 26



- 1p ○ 37 Verschillende milieubewegingen in Nederland komen op voor het milieu en bestrijden milieuvervuiling. Ook de overheid vindt het milieu belangrijk en neemt allerlei maatregelen. Toch zijn er tegenwoordig regelmatig conflicten tussen de overheid en milieubewegingen. Een voorbeeld hiervan is het conflict over het gebruik van kernenergie.
→ Noem een ander, actueel voorbeeld van een conflict over het milieu tussen de overheid en een milieubeweging.

- 2p ○ 38 → Geef voor beide partijen, de overheid én de milieubeweging, een argument dat zij gebruiken ter verdediging van hun standpunt in het conflict dat je in de vorige vraag genoemd hebt.

Doe het zo:

argument van de overheid: ... (geef een argument)

argument van de milieubeweging: ... (geef een argument)

- 2p ○ 14 Stel, jij bent een student uit de Verenigde Staten die in 1970 stage loopt bij een groot internationaal bedrijf in Nederland. Jij krijgt van het Amerikaanse Ministerie van Defensie een oproep om je als dienstplichtige te melden. Waarschijnlijk zul je daardoor moeten deelnemen aan de oorlog in Vietnam. Je vraagt een paar Nederlandse vrienden wat je moet doen. Sommige vrienden zeggen dat je je moet melden bij het Amerikaanse leger. Andere vrienden zeggen dat je niet moet gaan en de dienstplicht moet weigeren.
→ Welk standpunt kies jij: **melden** of **dienstweigeren**? Geef voor je standpunt **twee** verschillende **politieke** redenen.

1p ○ 10

Gebruik bron 5, 6 en 7.

De bronnen laten drie situaties zien: in de jaren 1945, 1963 en 1990.

→ Zet de foto's in de juiste tijdvolgorde.

Doe het zo:

eerst bron (situatie 1945) ...

dan bron (situatie 1963) ...

en ten slotte bron (situatie 1990) ... (vul nummers in)

bron 5
vertaling van de muurtekst: er is slechts EEN Berlijn



bron 6
een (voormalige) controlepost aan de grens



bron 7



GL/TL kunnen worden ingezet. Nu was het een probleem voor de leerlingen die de film nog nooit gezien hadden om zelf beelden te bedenken bij de scènes die beschreven waren. Zo dachten sommige leerlingen dat de foto van Charlie, gezeten op een tandrad, het gereedschap om moeren aan te draaien frivool achter zijn hoofd houdend, één hand in de zij en breeduit lachend, duidde op een positieve houding ten opzichte van het kapitalisme in plaats van dat hij gek geworden was.

Veel bijval oogsten ieder jaar de tijdvolgordevragen. Volgens vele docenten zijn dit de vragen waar het bij geschiedenis om zou moeten gaan: leren verbanden te zien tussen historische gebeurtenissen en het herkennen van de juiste chronologische volgorde aan de hand van bronnen. Dit jaar betrof het vraag 10 en 32 in het examen. De vragen discrimineren goed, maar scoren vaak onder de gemiddelde P'waarde. Vraag 10 kende een P'waarde van ,52 en vraag 32 van ,50, terwijl het gemiddelde van de hele toets ,64 was. Betekent dit dat leerlingen moeite hebben om chronologische ordening aan te brengen of dat de examenonderwerpen zich daar minder voor lenen of dat docenten te weinig deze vaardigheid oefenen met hun leerlingen? Nader onderzoek zou hier zeker op zijn plaats zijn, zeker als de tijdvakken van de De Rooy in de toekomst een rol gaan spelen in het centraal examen.

Ten slotte was er waardering voor het correctievoorschrift dat ruimer en opener was dan voorgaande jaren. Het bood docenten meer mogelijkheden om andersoortige, maar geen onjuiste antwoorden, goed te rekenen.

Het examenprogramma en de specificaties

Verontrustend zijn de opmerkingen van leerlingen die aangeven dat ze ter voorbereiding van het examen 'onwijze' jaartallen in hun hoofd hebben zitten stampen en stof hebben geleerd 'die helemaal niet voorkwam in het examen'. Vaak is dit ook een uiting van onzekerheid of een gevolg van het te laat beginnen met de voorbereidingen op het examen. Toch kan het ook iets zeggen over het examenprogramma en de uitwerking daarvan in schoolboeken.

Vroeger werden nog wel eens de stofomschrijvingen uitgedeeld aan leerlingen als een samenvatting van het geleerde. Dat is nu beslist niet meer mogelijk met het huidige examenprogramma. Het taalgebruik daarvan is absoluut niet geëigend voor vmbo-leerlingen. Schoolboeken geven hier en daar een andere interpretatie van de voorgeschreven eindtermen dan de examenmakers. De zeer globale aanduiding van de eindtermen laat die ruimte open. Voor een centrale toets is dat een probleem, omdat niet helder genoeg is wat er van een juist antwoord verwacht kan worden en wat wel en niet gekend en geleerd moet worden. Daarbij komt dat docenten vaak geen kennis nemen van de eindtermen, omdat zij ervan uitgaan dat de schoolboeken de examenstof wel dekken.

Om dit probleem enigszins op te lossen heeft de Cevo geprobeerd iets meer richting te geven aan de eindtermen door per examenonderwerp kort een toelichting te geven in de vorm van specificaties. Voorstellen hiertoe werden enige tijd ter commentariëring op de website van de Cevo gezet⁸ en de definitieve versies zijn te downloaden van het Examenblad⁹ of te lezen in *Kleio*.

Het is geen panacee voor alle kwalen, maar het geeft docenten, leerlingen, uitgevers en examenmakers meer houvast bij het voorbereiden van de examens. Zo merkte een docent op dat het belachelijk was dat er niets gevraagd was over de Cubacrisis terwijl dat een 'peiler' is in de Koude Oorlog. Op basis van het voorliggende examenprogramma

mag deze gebeurtenis echter niet expliciet bekend verondersteld worden. Op basis van de toegevoegde specificaties echter wél. Enige voorzichtigheid en terughoudendheid bij het maken van vragen over de Cubacrisis moet in deze dus in acht genomen worden.

Veranderingen

Het onderwijs is in beweging, zeker in het vmbo. Dat geldt niet in de laatste plaats ook voor de positie van het geschiedenisonderwijs. Uit de bijlage blijkt dat het geen vanzelfsprekendheid is dat op alle vmbo-scholen in GL/TL geschiedenis als examenvak aangeboden of gekozen wordt. Bij één op de vier GL/TL-scholen komt geschiedenis als examenvak niet meer voor. Bij BB en KB is de situatie nog dramatischer: slechts op één van de twintig scholen kan geschiedenis als examenvak gekozen worden. De tendens is dat in de beroepspraktijk (BB en KB) de algemeen vormende vakken steeds meer in dienst komen te staan van de beroepsgerichte programma's en zelfs daarmee geïntegreerd gaan worden. In de onderbouw komen steeds meer leergebieden voor; geschiedenis vormt dan een onderdeel van het leergebied Mens en Maatschappij. Vooral nog komt dit leergebied in de bovenbouw van het vmbo als examenvak niet voor.

Enkele veranderingen die de komende jaren voor het examenvak geschiedenis te verwachten zijn:

1. De examenonderwerpen voor het jaar 2006 zijn De industriële samenleving in Nederland (met als verrijking: De verhouding mens en milieu) en Staatsinrichting van Nederland (met als verrijking: Nederland en Europa). Dit tweede onderwerp wordt voor het eerst centraal schriftelijk getoetst. De omschrijvingen van de kern- en verrijkingsdelen en de aanvullende specificaties ervan worden in één van de komende Kleio-nummers afgedrukt. Deze specificaties kunnen verder gaan dan wat in schoolboeken aan de orde is gesteld. Niet dat er sprake is van uitbreiding van de examenstof, maar wel dat de specificaties wellicht tot onvoorziene

uitwerkingen in de leerstof leiden. Een voorbeeld ter illustratie. Als bij eindterm 1 de kandidaat veranderingen moet kunnen 'herkennen/beschrijven' die in 1848 werden doorgevoerd in het kiesrecht, in enkele grondrechten en in de bevoegdheden van staatshoofd, regering en parlement' kan dat alleen maar getoetst worden als duidelijk is welke bevoegdheden staatshoofd, regering en parlement hadden vóór 1848 en kregen na 1848. Het verdient daarom sterke aanbeveling terdege kennis te nemen van de specificaties.

2. Niet onbelangrijk, zeker in verband met het opstellen van de PTA's, is de wijziging in de toewijzing van de examenonderwerpen voor het jaar 2007.¹⁰ Letterlijk staat er in de officiële tekst:

'In 2003 is bekend gemaakt welke exameneenheden in de algemene vakken vmbo centraal worden geëxamineerd in 2006 en 2007. Bij de eerste voorbereidingen op het centraal examen geschiedenis van 2007 blijkt, dat te veel overlap zit in deze exameneenheden. Daarom is de aanwijzing voor dat vak aangepast. De exameneenheid GS/K/8, Cultureel-mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945, wordt voor 2007 vervangen door de exameneenheid GS/K/4, De koloniale relatie Indonesië-Nederland (alle leerwegen).

Parallel daaraan wordt bij de theoretische- en de gemengde leerweg de exameneenheid GS/V/4, Ontwikkeling van de gezondheidszorg in Nederland¹¹, vervangen door GS/V/1, Het Indonesisch-Nederlands conflict 1945-1949.

3. De aanwijzing van de onderwerpen 2008-2011 is in het voorjaar van 2006 te verwachten. De CEVO streeft naar twee dezelfde examenonderwerpen die gedurende deze periode geëxamineerd worden. Het is niet uitgesloten dat één van de twee onderwerpen de laatste twee tijdvakken van De Rooy zal bevatten, een overzicht van de twintigste eeuw. Dat zou ook tegemoet komen aan de veelgehoorde wens dat het bij het vak geschiedenis in het vmbo weer om 'echte' geschiedenis zou moeten gaan.

Hopelijk zal er in dit najaar meer informatie hieromtrent beschikbaar zijn.

4. De minister wil op uitdrukkelijk verzoek vanuit het onderwijs de mogelijkheid bieden aan enkele havo en vwo-scholen en aan scholen met GL en TL om deel te nemen aan een pilot waarbij sprake zal zijn van flexibele afname van de examens. De pilot met meerdere examenmomenten is één van een reeks maatregelen die de minister heeft voorgesteld in haar uitwerkingsnotitie Examens (december 2004).

De maatregelen in de notitie zijn bedoeld om, binnen de bestaande examenstructuur, meer maatwerk te bieden voor leerlingen en scholen daarbij meer ruimte te geven voor (de organisatie van) de afsluiting van het examen. De pilot heeft een looptijd van vijf jaar. Het jaar 2005-2006 is een voorbereidingsjaar voor scholen. In de jaren 2006-2010 zullen bij een groep van pilotscholen meerdere examenmomenten worden aangeboden.

Voor kandidaten van de deelnemende pilotscholen zal het mogelijk gemaakt worden om vanaf januari 2007 in één of meerdere vakken examen te doen. Dit geldt dus ook voor het examen geschiedenis en staatsinrichting GL/TL op deze scholen.

5. Het afgelopen examenjaar hebben tien scholen met een BB-leerweg deelgenomen aan een pilot met afname van beeldschermexamens bij de algemeen vormende vakken. Deze 'computerexamens' werken, onder geheimhouding bij afname, met verschillende varianten die gekoppeld zijn aan een toetsenbank die door het Cito beheerd wordt. Het komende jaar zal het aantal pilotscholen worden uitgebreid tot een honderdtal.

Het ligt in de lijn der verwachting dat alle algemeen vormende vakken, inclusief geschiedenis en staatsinrichting, vanaf 2007 steeds meer in de vorm van beeldschermexamens worden afgenomen. De eerste proefafname is redelijk succesvol verlopen. Voor geschiedenis leverde de afname door het geringe aantal kandidaten nog te weinig betrouwbare gegevens op. Technisch verliep de

Totaal aantal examenkandidaten:								
vmbo	BB	KB	GL/TL	Totaal:	aantal scholen:	BB	KB	GL/TL
2003	36075	26273	46288	108636		533	527	1148
2004	35966	27647	51733	115346		545	544	902
2005	32104	26956	51061	110121		540	549	916
Totaal aantal kandidaten geschiedenis:								
vmbo	BB	KB	GL/TL	Totaal:	aantal scholen:	BB	KB	GL/TL
2003	469	389	11729	12587		41	258 ²	813
2004	504	367	13380	14251		35	49	686
2005	424	357	13466	14247		32	37	691
Percentage kandidaten dat het vak geschiedenis kiest:								
	BB	KB	GL/TL	% scholen met gs.als examenvak:		BB	KB	GL/TL
2003	1,3%	1,5%	25,3%			7,7%	48,9%	70,8%
2004	1,4%	1,3%	25,9%			6,4%	9,0%	76,0%
2005	1,3%	1,3%	26,4%			5,9%	6,7%	75,4%
	totaal aantal kandidatengeschiedenis:				percentage kandidaten dat het vak geschiedenis kiest:			
	vmbo-totaal				vmbo-totaal			
2003	12587				11,6%			
2004	14251				12,4%			
2005	14247				12,9%			

- 1 Voor een vergelijkbaar overzicht met achtergrondinformatie over het examen van 2003, zie: *Kleio*, nummer 6, 2003, pag. 20-24 en over het examen van 2004, zie: *Kleio*, nummer 6, 2004, pag. 28-36.
- 2 Het relatief hoge aantal scholen is het gevolg van de mogelijkheid om voor de laatste keer een examen MAVO-C af te leggen.

afname voor geschiedenis zonder noemenswaardige problemen. De beeldschermexamens voor de BB-leerweg worden de komende jaren uitgebreid met meer technische mogelijkheden, waardoor het over twee jaar mogelijk zou zijn filmpjes en/of animaties op te nemen. Zo zouden bijvoorbeeld fragmenten uit *Modern Times* van Charlie Chaplin vertoond kunnen worden, waardoor de problematiek van arbeidsdeling, kapitalisme en vakbeweging meer aanschouwelijk gemaakt kan worden.

Conclusie

Het vmbo-onderwijs in het algemeen en de centrale examens in het bijzonder zijn sterk in beweging. Dat zal de komende jaren voor de positie en de inhoud van het geschiedenis-onderwijs de nodige gevolgen hebben. Het is aan de docenten en de VGN om de ontwikkelingen die zich daarbij voordoen goed in de gaten te

houden en waar nodig hierop te anticiperen. Het adagium is en blijft: historici, let op uw saeck!

Noten

- 1 *Nederlands Dagblad*, 26 mei 2005; artikel geschreven door Wim Houtman
- 2 Na correctie van de examens worden de resultaten van de eerste vijf of tien kandidaten via een formulier voor versnelde correctie met behulp van het Wolfstelsel doorgestuurd naar het Cito. Daar worden de resultaten door de computer verwerkt tot een psychometrische analyse. Het resultaat wordt een TIA (= Toets- en Item Analyse) genoemd (zie ook bijlage 1). Deze gegevens worden gebruikt om de examens te analyseren en de N-term (=normeringsterm) vast te stellen.
- 3 Een toets- en itemanalyse is een berekening van indices waarmee de psychometrische kwaliteit van de toets en de items kan worden beoordeeld op basis van de resultaten van een groep personen in een bepaalde gebruikssituatie.

- 4 Dit zijn vragen die gesloten van aard zijn, maar geen meerkeuzevragen. Denk bijvoorbeeld aan matching-vragen.
- 5 Zie het schema op bladzijde 21 voor uitleg over de P-waarde.
- 6 De standaarddeviatie is een maat voor de spreiding van getallen rondom hun gemiddelde. In het geval van een toets gaat het om de spreiding van toetscores om de gemiddelde score.
- 7 Zie het correctievoorschrift, bij 2: algemene regels, nummer 3.3 en bij 3: vakspecifieke regels.
- 8 Zie: <http://www.cevo.nl/>
- 9 Zie: <http://www.eindexamen.nl/>
- 10 Gepubliceerd in Uitleg en het Examenblad op 20 mei 2005 (zie: <http://www.eindexamen.nl/>)
- 11 Dit moet eigenlijk zijn GS/V/5 Verzuiling en ontzuiling in Nederland.

**Bronnen rondom Aletta Jacobs:
oefenen met vaardigheden**

2

ANNEMARIE KLOOSTERMAN,
STEFAN BOOM EN HANS
BOSCHLOO

Als de vrouwen toen de baas waren geweest ...

In 1915 bezocht Aletta Jacobs regeringsleiders van de oorlogvoerende landen en de

Verenigde Staten. Ook werd zij ontvangen door de 'vredespaus' Benedictus XV.

Van de gesprekken die ze met hen voerde, maakte ze op losse velletjes een verslag.

In Kleio 3 stond lesmateriaal over de rol van Aletta in de Nederlandse kiesrechtstrijd.

Nu gaan wij in op haar activiteiten in het buitenland

Met deze bronnen, die nog niet eerder gepubliceerd zijn, kan van alles gedaan worden. Wij kozen voor een praktische opdracht, die niet tot in detail is uitgewerkt. Het structuurbegrip interpretatie staat in deze aflevering centraal. De open opzet zal ertoe leiden dat leerlingen op verschillende manieren met deze bronnen aan de slag gaan. Daardoor zullen de vaardigheden die daarbij aan bod komen, per leerling verschillen.

Voorbeelden van wat scholen met dit materiaal doen, worden gepubliceerd op de websites www.alettajacobs.org en <http://www.iiav.nl>

Daar zijn ook meer bronnen en informatie te vinden. Al dit lesmateriaal is geschikt voor direct gebruik, maar leent zich ook voor bewerking door de docent. De leerling kan zelf de websites bezoeken om ideeën op te doen, meer te vinden over het leven van Aletta, illustraties over te nemen enzovoort.

Om verder te lezen

Mineke Bosch, *Aletta Jacobs (1854-1929), Een onwrikbaar geloof in*

rechtvaardigheid (Balans: Amsterdam 2005). In dit boek is een hoofdstuk gewijd aan het Internationaal Congres van vrouwen in Den Haag. In opdracht van dit congres bezochten Aletta Jacobs en een aantal andere vrouwen de regeringsleiders van de oorlogvoerende landen.

Klaske de Jonge, *Dames in de dieren-tuin. Het internationaal Congres van Vrouwen in den Haag, 28 april-1 mei 1915, leeronderzoek Nederland in de Eerste Wereldoorlog* (z.p., 2004).

Dit onderzoek biedt veel informatie over het congres en de reacties erop.

Marijke Mossink, *De levenbrengsters. Over vrouwen, vrede, feminisme en politiek in Nederland 1914-1940* (Amsterdam 1995). In dit proefschrift wordt een vergelijkend onderzoek gedaan naar twee Nederlandse vrouwenvredesorganisaties. Het Haags Congres van Vrouwen en het vervolg komen uitgebreid aan de orde.

W.H. Posthumus-van der Goot, *Vrouwen vchten voor de vrede* (Arnhem 1961). Dit boek behandelt

Potloodtekening van Aletta Jacobs, gemaakt door Isaac Israëls (1919).



vredesbewegingen, vredescongressen en het streven naar vrede in de negentiende en de twintigste eeuw, met nadruk op de rol van vrouwen.

Jane Addams, Emily G. Balch, Alice Hamilton, *Women at The Hague, The International Congress of Women and its results, Introduction by Harriet Hyman Alonso* (University of Illinois Press: Urbana and Chicago 2003). Dit boek bevat artikelen van drie vrouwen die aan het congres deelnamen en de regeringsleiders bezochten. De inleiding en de bijlagen bevatten gegevens over het congres.

Aletta Jacobs en de Eerste Wereldoorlog



Het Internationaal Congres van Vrouwen in Den Haag, 28 april-1 mei 1915. Namens dit congres bezochten Aletta Jacobs en een aantal andere vrouwen de regeringsleiders van de oorlogvoerende landen.

De foto is genomen in de congreszaal van de Haagse dierentuin. Er waren 1136 vrouwen (36 uit verschillende landen) en circa 300 waarnemers (mannen en vrouwen zonder stemrecht) aanwezig.

Achter de tafel zit het bestuur van het congres, v.l.n.r. Florence Holbrook (VS), Mia Boissevain (Ned.), Thova Daugaard (Denemarken), Fannie Fern Andrews (VS), Jane Addams (VS, voorzitter), Rosa Manus (Ned., secretaris), Aletta Jacobs (Ned., vice-voorzitter), Chrystal Macmillan (GB), Kathleen Courtney (GB), Emma Hansson (Noorwegen), Anna Kleman (Zweden) en, op het spreekgestoelte, Rosika Schwimmer (Hongarije).

Historisch kader

Omstreeks 1850 was het in Nederland en de andere Westerse landen niet netjes voor een vrouw om alleen over straat te lopen, in een restaurant te zitten, in het openbaar te spreken of om in eigen onderhoud te voorzien door buitenshuis te werken. Vrouwen hoorden thuis. Mannen deden het werk en bestuurden staat en gezin. Dit was de gangbare opvatting; de mening van mensen die de kranten lazen en in het openbare leven de toon aangaven, de 'publieke opinie'.

De praktijk was echter anders. Vrouwen werkten wél buitenshuis. Vrouwen waren wel zichtbaar in de openbare ruimte. Maar dat waren arbeidersvrouwen, vrouwen uit 'het volk'. Blijkbaar golden voor hen andere normen en waren zij onzichtbaar voor de makers van de publieke opinie.

Meisjes uit de 'betere kringen' werden over het algemeen goed opgeleid, maar voor een leven als representatieve echtgenote en moeder. Buitenshuis werken was taboe, ook voor vrouwen die ongehuwd bleven. Het is niet verwonderlijk dat vrouwen uit deze 'betere kringen' andere opvattingen kregen over de rolverdeling in de samenleving en deze gingen verspreiden.

Aletta Jacobs is in Nederland symbool geworden voor de vele vrouwen die naar verandering streefden. Zij zocht contact met vrouwen in andere landen die dezelfde strijd streden. Uit deze contacten groeide een krachtige internationale beweging, die in 1904 leidde tot de oprichting van de Wereldbond voor Vrouwenkiesrecht (International Women Suffrage Alliance, IWSA). De leden van de bond

maakten propaganda en organiseerden internationale congressen. Ze deden dit in een wereld die raar opkeek van vrouwen die zelf het heft in handen namen. Zij werden vaak belachelijk gemaakt, maar kregen ook steeds meer medestanders.

In 1914 hield de Wereldbond zich bezig met de organisatie van een groot congres, dat in 1915 in Berlijn gehouden moest worden. Maar toen brak de oorlog uit. Miljoenen mannen stonden tegenover elkaar in de loopgraven en miljoenen sneuvelden er. In de meeste landen kwam het politieke leven tot stilstand. De oorlog was belangrijker. De strijd voor gelijke rechten voor vrouwen, de kiesrechtstrijd, de strijd voor sociale verbeteringen, werden op een laag pitje gezet.

Een aantal vrouwen uit de Wereldbond vond dat er iets gedaan moest worden om de oorlog te stoppen en het moorden te eindigen. Juist vrouwen moesten zich inzetten voor vrede. Zij wilden een nieuw internationaal congres organiseren, maar nu om de vrede te bevorderen. Bij vrouwen uit de oorlogvoerende landen lag dit echter gevoelig. Was het geen landverraad als zij over vrede gingen praten terwijl de mannen aan het front stonden?

Toen de Wereldbond daarom geen initiatief nam, besloot Aletta Jacobs haar eigen contacten te gebruiken om in het neutrale Nederland een Internationaal Congres van Vrouwen te organiseren. Het werd gehouden van 28 april tot 1 mei 1915 in de congreszaal van de Haagse dierentuin. Vrouwen uit twaalf landen spraken daar over vrede.

De resultaten van het congres werden in een aantal besluiten vastgelegd. Het bestuur van het congres kreeg de opdracht die persoonlijk aan te bieden aan de regeringen van de oorlogvoerende en van de neutrale landen. Daarom gingen Aletta Jacobs en enkele andere vrouwen op reis naar Duitsland, Oostenrijk, Italië, Frankrijk, Groot-Brittannië en de Verenigde Staten. In Italië werd ook de paus bezocht. Een andere groep vrouwen ging naar de Scandinavische landen en Rusland.

Opdracht

Stel: je doet onderzoek naar de rol van vrouwen in de Eerste Wereldoorlog en je bent erachter gekomen dat er in 1915 een vredesinitiatief is geweest van Aletta Jacobs. Omdat je daarover meer wilt weten, ga je het naar het IIAV (Internationaal Informatiecentrum en Archief voor de Vrouwenbeweging), want daar worden de brieven en andere persoonlijke papieren van Aletta Jacobs bewaard. In dit archief vind je de losse velletjes papier waarvan de tekst hierna is afgedrukt. Ze zijn door Aletta zelf geschreven en vormen het verslag van de gesprekken die zij in de Eerste Wereldoorlog heeft gevoerd met de leiders van de strijdende landen. Je besluit om deze aantekeningen te gebruiken voor je onderzoek naar de rol van vrouwen in de Eerste Wereldoorlog.

Daarvoor moet je de volgende vragen beantwoorden:

- Wat was de positie van vrouwen en van de internationale vrouwenbeweging in de Eerste Wereldoorlog?
- Wat was het belang van Aletta Jacobs voor de vrouwenbeweging en de vrouwenvredesbeweging?
- Hoe werd er door de betrokken volken, mannen, vrouwen en leiders gedacht over de oorlog en de rol van vrouwen in de oorlog? Zijn er verschillen?

Wat ga je doen?

- Ga eerst na wat je schoolboek schrijft over de Eerste Wereldoorlog.
- Maak vervolgens een reconstructie van de gebeurtenissen in de bronnen, met daarin duidelijk aangegeven welke personen een rol spelen. Maak hiervoor een tijdbalk.
- Ga vervolgens na welke antwoorden je in elke bron kunt vinden op de vragen A, B en C. Vind je verschil in opvattingen? Wat zijn de verklaringen daarvoor? Wat zou je nog moeten uitzoeken om tot goede antwoorden te komen?
- Trek (voorlopige) conclusies met betrekking tot de hoofdvraag 'de rol van vrouwen in de Eerste Wereldoorlog' en de deelvragen A, B en C.
- Maak een verslag van wat je gedaan en gevonden hebt.

De Bronnen

De bronnen komen uit het handgeschreven verslag van de reis van Aletta Jacobs en andere vrouwen langs ministers en regeringsleiders in 1915 (uitgezonderd het citaat van Jane Addams in bron 2).

Het volledige verslag, foto's en meer informatie:

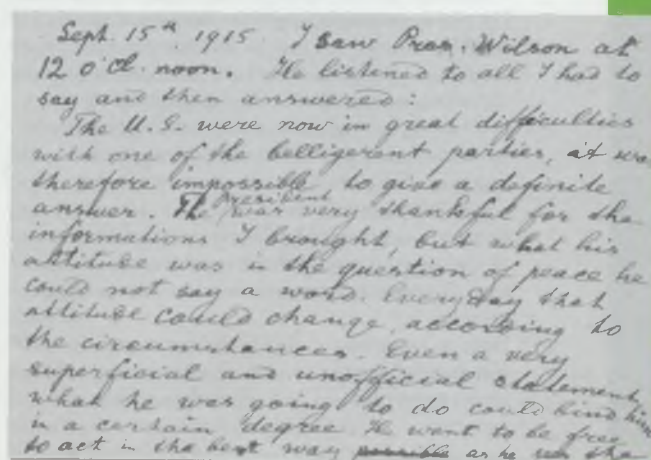
www.AlettaJacobs.org/extra/lesmateriaal

www.iiav.nl/nl/databases/onderwijs

1. Duitsland 19 mei – 23 mei 1915

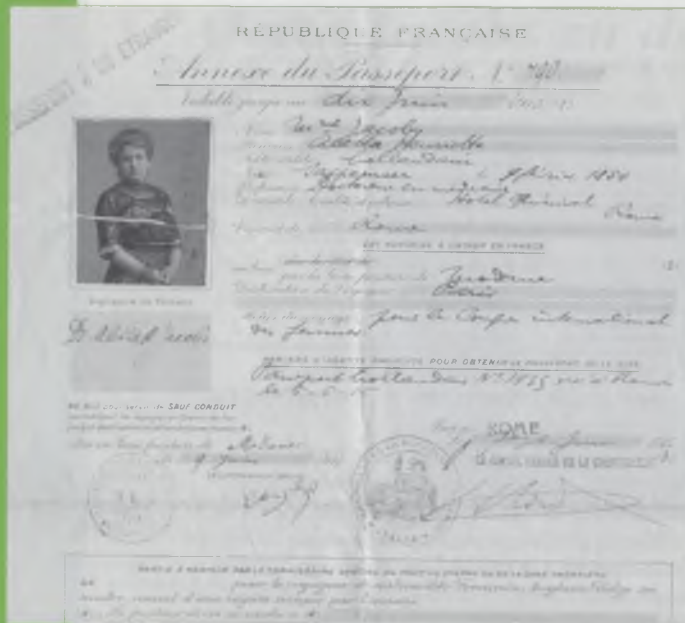
Woensdag 19 mei vertrokken Miss Jane Addams en Dr. Alice Hamilton van Chicago, Mevr. Van Wulfften Palthe van Den Haag en ik naar Berlijn. (...)

De Duitse vrouwen, die wij daar ontmoetten, waren uiterst onsympathiek door de wijze waarop zij uiting gaven aan haar gevoel van nationale trots, volkomen gemis aan medegevoel met het lijden van de in de oorlog betrokken volken en met de sterk uitgesproken wens de oorlog te laten voortduren tot Duitsland de overwinning had behaald.



Sept. 15th 1915. I saw Pres. Wilson at 12 o'clock noon. He listened to all I had to say and then answered: "The U.S. were now in great difficulties with one of the belligerent parties, it was therefore impossible to give a definite answer. He was very thankful for the information I brought, but what his attitude was in the question of peace he could not say a word. Every day that attitude could change, according to the circumstances. Even a very superficial and unofficial statement what he was going to do could bind him in a certain degree. He wanted to be free to act in the best way possible as he saw the

Vrijdag 21 mei hadden Miss Addams en ik een onderhoud met Von Jagow (de minister van Buitenlandse Zaken), om 3 uur, in zijn bureau. De kleine, zenuwachtige man sprak zeer goed Engels en ontving ons zeer vriendelijk. Nadat wij hem het doel van onze komst hadden medegedeeld en op enige resoluties in het bijzonder gewezen hadden, ontspan zich als vanzelf een gesprek over de oorlog en de kans op het sluiten van een spoedige vrede. Von Jagow voelde de wenselijkheid van een spoedige vrede zeer sterk, doch was van oordeel dat de eerste stappen daartoe door de neutrale Staten moesten worden gedaan en dat President Wilson daartoe het initiatief moest nemen. Hij was van oordeel dat mer het vormen van zo'n comité uit de neutrale staten niet snel genoeg begonnen kon worden en deelde de mening niet, dat wanneer zo'n comité in zijn eerste voorstel tot bemiddeling niet geslaagd was, dit comité niet met nieuwe voorstellen kon komen.



Op zijn droeve uiting dat deze oorlog een waarschuwend voorbeeld was voor de levende generatie, maar dat na een paar geslachten toch weer een oorlog zou uitbreken, omdat de militante natuur van de mannen hen tot oorlogvoeren dreef, had ik gelegenheid op te merken, dat vóór die tijd de vrouwen de macht zouden verkregen hebben om samen met de mannen de regering te leiden.

Von Jagow antwoordde: 'Dat is de enige hoop voor de toekomst, dat de zachtere gevoelens van de vrouwen uitdrukking kunnen vinden in de regeringskringen'.

Deze minister uitte ook nog zijn bevreemding, dat niet in alle landen de vrouwen gemeenschappelijk waren opgestaan om zich tegen deze oorlog te verzetten.

Zaterdag 22 mei werd Miss Addams alleen bij Von Bethmann Hollweg (de minister-president) ontvangen; van onze ambassadeur hoorden wij niets over een bezoek.

Ook dit onderhoud gaf de indruk dat tussenbeide komen van neutrale staten wenselijk werd geacht om te komen tot een *ehrenvollen Frieden für alle Länder* (een eervolle vrede voor alle landen). (...)

Zaterdag waren wij allen uitgenodigd bij de Amerikaanse gezant voor de middagdis en zondagmorgen 23 mei vertrokken wij naar Wenen.'

2. Oostenrijk 23 mei – 28 mei 1915

Uit het verslag van de Amerikaanse Jane Addams van het gesprek dat zij hadden met minister-president Von Stürgkh.

'Wij deden bij hem ons verhaal, en hij zei niets. Ik heb nooit erg veel zelfvertrouwen, ik ben nooit honderd procent zeker of ik het wel goed doe, en ik zei

tegen hem: 'Het schijnt u misschien wel erg dwaas toe dat vrouwen op deze manier rondreizen, maar per slot is de hele wereld zelf in deze oorlogstoestand zo ongewoon dat onze missie misschien wel niet vreemder of dwazer is dan de rest'.

Hij sloeg met zijn vuist op tafel. 'Dwaas', zei hij. 'Beslist niet. Dit zijn de eerste verstandige woorden sinds maanden die hier in deze kamer gezegd zijn'. Hij ging verder: 'Die deur gaat van tijd tot tijd open en mensen komen binnen en zeggen, meneer de minister, we moeten meer munitie hebben, we moeten meer geld hebben anders kunnen we niet doorgaan met de oorlog. Eindelijk gaat de deur open en komen er twee personen binnen die zeggen "Meneer de minister, waarom niet vechten vervangen door onderhandelingen?" Dat nu zijn verstandige mensen.'

Aletta zegt van dit bezoek:

'Woensdag 26 mei hadden Miss Addams en ik een onderhoud met Von Stürgkh, een onderhoud dat hoofdzakelijk door hem en mij gevoerd moest worden, omdat hij geen Engels sprak. Deze staatsman vond de taak, die wij op ons genomen hadden, 1^e om een internationaal congres van vrouwen samen te roepen en 2^e om de genomen besluiten persoonlijk tot de regeringen te brengen, hoogst sympathiek en datgene wat in de gegeven omstandigheden van de vrouwen verwacht werd. Hij kon niet begrijpen dat de wereld zolang werkeloos aanzag dat een deel van Europa vernietigd werd en hij spoorde ons zeer aan ons door niets te laten ontmoedigen in ons pogen om vrede te brengen.'

Aletta vervolgt:

'Donderdag 27 mei in ons onderhoud met Burian (de minister van Buitenlandse Zaken) liet deze zich nog beslist uit. Hij was van mening dat elke inmenging van nieuwe staten de vredessluiting zou bemoeilijken en vond dat er zo spoedig mogelijk een comité uit de neutrale staten moest gevormd worden die met besliste vredesvoorstellen bij de oorlogvoerende landen kwam. (...) Hij vond dat president Wilson niet de rechte manier om tussenbeide te komen gevonden had; men moest niet vragen "wilt gij onze tussenkomst", daarop moet elke partij antwoorden "neen", maar men moet met bepaalde voorstellen komen, worden die door een der partijen afgewezen op bepaalde gronden, dan kan men de voorstellen in zo'n richting wijzigen en zien of ze zo door beide partijen aanneembaar zijn. Het was mogelijk op die wijze tot een vergelijk te kunnen komen.

Die avond hadden wij in de Frauenclub te Wenen een vergadering van een veertig à vijftig leden der club, alwaar wij over het Congres en de verdere plannen van het internationale comité spraken. In deze kring vonden wij een willig en met ons streven sympathiserend gehoor.

Hebben wij in Berlijn niet veel kunnen merken van de bestaande oorlog, tenminste niet zó veel als wij ons hadden voorgesteld, in Wenen was dit anders. Het oorlogsbrood was er oneetbaar en het dagelijkse rantsoen (210 gram, in Berlijn 250 gram) ten enenmale onvoldoende voor de werkmans en de burgers uit de middenstand. Het volk en de dieren in de straten zagen er ondervoed en armzalig uit en de vele verminkten langs de wegen, de vuile, slordige kleding van de soldaten, alles en alles, gaf ons de indruk van een volk dat aan uitputting lijdt en zijn laatste krachten verbruikt. De straatedemonstraties, na het bekend worden van de oorlogsverklaring van Italië, werden door jonge jongens op touw gezet en waren van geen betekenis. Van nationale trots geen sprake, men kreeg in Wenen zeer sterk het gevoel dat men hoe vroeger hoe liever en onder alle enigszins aanneembare voorwaarden de vrede zal accepteren.'

3. Italië 3 juni – 9 juni 1915

Toen Aletta Jacobs en Jane Addams in Italië aankwamen, had dat land net de oorlog verklaard aan Oostenrijk-Hongarije.

'Wij kwamen 's middags om 5 uur aan in Milaan en konden 's avonds om 9 uur onze reis naar Rome voortzetten, alwaar wij donderdagmorgen om elf uur arriveerden. In Milaan hadden wij gelegenheid de opgewondenheid van het volk op te merken. Uit alle huizen hingen vlaggen, meestal van alle geallieerde mogendheden en onophoudelijk gilden de stemmen van krantenverkopers nieuwstijdingen, altijd van zege, door de straten. 't Was alsof heel de mannenwereld van Milaan zich op straat bevond. Grote patrouilles soldaten marcheerden af en aan, en aan het station heerste een ongewone drukte. De nachttrein naar Rome was overvol, van comfort geen sprake.'

In Rome spraken Aletta Jacobs en Jane Addams met minister-president Salandra en met Sonnino, de minister van Buitenlandse Zaken, maar:

'Het onderhoud met deze beide staatslieden leidde tot niets. De vrouwen in Italië zijn nog niet zo ontwikkeld dat de mannen onze besluiten reeds genoeg kunnen appreciëren en beide staatslieden gaven zeer terecht te kennen dat Italië na een week van oorlog nog niet over vredesonderhandelingen kon spreken.'

Daarna werd er met de paus, Benedictus XV, gesproken:

'9 juni elf uur werden wij op het Vaticaan ontvangen. In het zwart gekleed en met een zwart doekje over het hoofd begaven wij ons op weg. Na een korte tijd wachten, werden wij door de Paus ontvangen. Hij kwam ons bij de deur tegemoet, gaf ons allen vriendelijk de hand en leidde ons naar het andere eind van het grote vertrek, waar vijf stoelen in een kring gereed stonden. Op gewoon menselijke wijze

onderhield hij zich met ons. Hij had van ons bezoek bij Salandra in de kranten gelezen en wist ook van ons Congres. Hij steunde gaarne elke poging tot vrede en nam gaarne elke suggestie in overweging. Ons streven roemde hij zeer.

Mevr. Palthe begon met hem over medezeggenschap van de vrouw in de regeringen te spreken. Hij was van mening dat de vrouw zeer zeker meer te zeggen moest hebben in de opvoeding van de kinderen, in het onderwijs op de scholen enz., maar hij vroeg of wij ook menen dat de vrouw zitting moest hebben in de regering en toen wij dat toestemden, zette hij grote ogen op. Van die wens der vrouwen had hij blijkbaar nooit gehoord.

Na een onderhoud van meer dan een half uur, deed hij ons weer tot aan de deur uitgeleide en drukte ons allen de hand tot afscheid. Door een dubbele rij van kardinalen, bisschoppen, hoge militairen enz. bereikten wij weer de uitgang.'

4. Frankrijk 11 juni – 16 juni 1915

Zaterdagmiddag 13 juni spraken wij met Delcassé (de minister van Buitenlandse Zaken). Voor het eerst ontmoetten wij nu een regeringspersoon, die het woord vrede niet wilde horen. Zelfs onder de gunstigste voorwaarden zou Frankrijk nu geen vrede aanvaarden willen. Tientallen jaren was Frankrijk gebukt gegaan onder de last van Duitslands bedreigingen en oorlogsplannen en nu het land eenmaal tot oorlog was overgegaan, nu wilde het vechten totdat Duitsland geheel gebroken was en men Duitsland zo'n oorlogsschatting kon opleggen, dat het in geen eeuw aan een nieuwe oorlog kon denken.

Al onze redeneringen, dat het toch eenmaal moest komen tot vrede, dat Duitsland niet zo gemakkelijk te breken viel enz., maakte hem maar heftiger in zijn afweer van vredesbemiddelingen.

Viviani (de minister-president), die wij maandag 15 juni zagen, was kalmer, gematigder, pacifist en feminist, doch ook hij vond het voor Frankrijk thans onmogelijk aan vredesidealen te denken.

In Frankrijk vonden wij een zeer sterk uitgesproken geest van haat en vijandschap tegen Duitsland.

Gelukkig ontmoetten wij in Mme Duchêne en een kleine groep van jonge vrouwen enthousiaste sympathiebetuigsters voor ons streven. In hun gezelschap ademden wij weer een vrije geest.

Geheel anders was dit in de kring van vrouwen die wij bij Mme Schlumberger ontmoetten. Mme Siegfried, met haar sterk chauvinistische neigingen en haar haat tegen Duitsland en Duitse vrouwen, vond hier haar geestverwanten rondom zich. Men wilde ons overtuigen dat het standpunt door hen ingenomen de juiste was, dat de vrouwen in oorlogstijden zich te scharen hebben rondom hun regering en die niet mogen tegenwerken. Bovendien voelden zij zich allen eerst Françaises en daarna mens.

Gapen bij Alexanders grootheid

Laten we dan maar op de DVD wachten. Zo besloten de redactie en ik toen het onmogelijk bleek Oliver Stones *Alexander* nog in de bioscoop te zien; al na een paar weken was de film, die met veel bombarie was aangekondigd, uit de roulatie genomen. Mijn teleurstelling was niet al te groot. Studenten en collega's die wel snel waren geweest, meldden dat het een hele zit was. De filmrecensent van *NRC Handelsblad* sprak van een film met een groot gaapgehalte. Het was dus al meteen duidelijk dat de rolprent in zijn oorspronkelijke lengte, 168 minuten, ongeschikt was voor school. Dat zijn spektakelfilms meestal, maar een compilatie door de leraarshand kan ze nog heel bruikbaar maken. Zo heeft mijn 'teacher's cut' van *Spartacus* uit 1960 veel aan vaart en didactische bruikbaarheid gewonnen vergeleken met het origineel van drie uur en een kwartier.

Als bioscoopfilm is *Alexander* een spectaculair échec, maar redt hij het in de huiscinema? Toen de DVD begin augustus in de schappen lag, heb ik hem meteen gekocht. In mijn laaggespannen verwachtingen vroeg ik me alleen af of tenminste stukken van de film in het onderwijs te gebruiken zijn.

Al meteen vraag je je af waar het naartoe gaat. Het verhaal van Alexanders leven wordt niet chronologisch verteld, maar als de herinneringen van Ptolemaios, een van Alexanders maarschalken. Aan het eind van zijn leven dicteert hij zijn verhaal aan zijn

klerken in Alexandrië. Daardoor krijgt de film het karakter van één grote flash back, wat het drama niet ten goede komt. Naast Ptolemaios, wiens geschiedverhaal niet is bewaard, treden ook nog de biograaf Plutarchus en de historicus Diodorus Siculus op, wat mij betreft alleen als vertragende factoren. Waarom niet gewoon een rechtlijnig verhaal? Er is meer dan genoeg te vertellen.

Gemiste kansen

Niettemin wordt alle tijd genomen om Alexanders jeugd uit de doeken te doen. Alleen de manier waarop de jeugdige prins het paard Boukephalos weet te temmen is het aanzien waard. En dan opeens zijn we bij Gaugamela, waar in 331 na de slagen bij Granikos (334) en bij Issos

(333) de derde slag met de Perzen werd geleverd.

Nu is één veldslag natuurlijk wel genoeg. Maar waarom lieten de filmmakers allerlei dramatische mogelijkheden liggen, zoals het slingeren van een speer in Azië's bodem na de oversteek van de Hellespont, waardoor Alexander zich als een opvolger van de Griekse helden in de strijd met Troje plaatste?

Er worden in de film alleen verbaal toespelingen gemaakt op het Achillesyndroom van Alexander. Aan het doorhakken van de Gordiaanse knoop wordt voorbijgegaan, evenals de moorddadige belegering van het Phoenicische Tyrus. Ook de tocht naar het orakel van Zeus-Ammon in westelijk Egypte had mooie beelden kunnen opleveren en



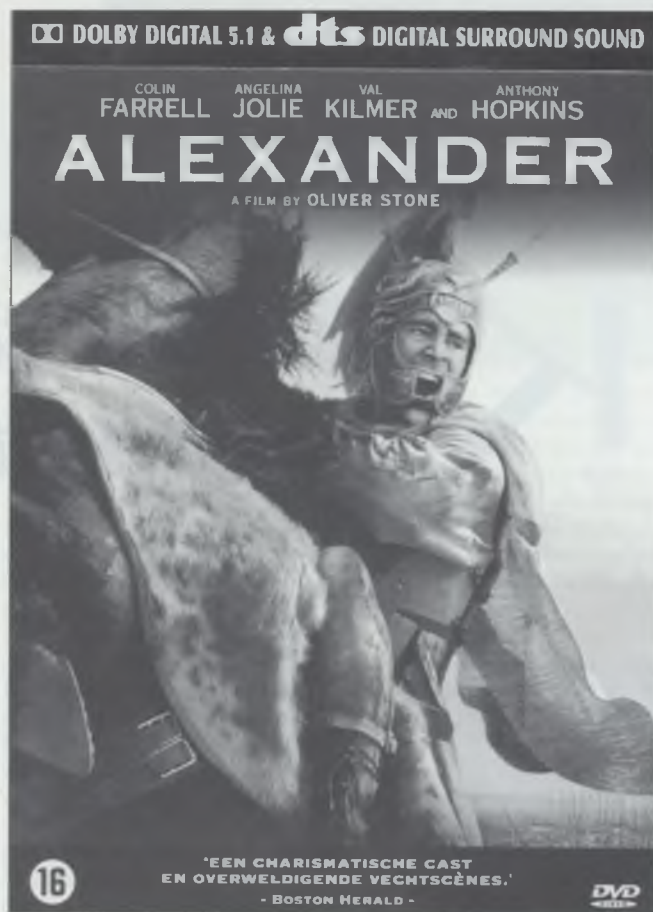
bovendien begrijpelijk kunnen maken dat Alexander zich als Übermensch beschouwde. Daar zou hem immers zijn onthuld dat hij een zoon van Zeus was.

In plaats van met beelden werkt de film merkwaardig genoeg met woorden. Nu wordt er veel pseudo-diepzinnig gekout en dan meestal in het halfdonker. Het veelvuldige clair-obscur zal wel dramatisch zijn bedoeld, maar het maakt de onbenulligheid van de meeste dialogen des te schrijnender. Bovendien gaan zulke passages in het lichte klaslokaal verloren. Maar ja, *Alexander* was natuurlijk voor de bioscoop bedoeld.

De slag bij Gaugamela is ontegenzeggelijk een hoogtepunt: de vaart en het rondspattende bloed deden deze toeschouwer even opveren uit de sofa waarin hij was weggezakt. Ook de slag met Poros' olifanten in India doorbreekt de verveling. De oorlog wordt niet mooier voorgesteld dan hij is en ook in de oudheid was; de ijzingwekkende militaire openingscènes uit *Gladiator* hebben school gemaakt. Alexander bezoekt heel modern de oorlogsgewonden en past op één zelfs euthanasie toe.

Visies en rode draden

Van een film over een overbekend thema als Alexander verwacht je een liefst eigenzinnige interpretatie. Maar juist in dit opzicht schiet Stones film te kort. Allerlei visies op Alexander worden wel aangestipt, maar geen ervan wordt uitgebuit als leidmotief. Soms lijkt de problematische verhouding met zijn vader Philippos de rode draad. Vervolgens is Alexander een nieuwe Achilles. Even later ontpopt hij zich als een Prometheus, die de vrijheid van het Westen aan het Midden-Oosten komt brengen. Maar deze prefiguratie van G.W. Bush maakt al weer gauw plaats voor de wereldburger die alle rassen en culturen wil samenbrengen. Ook al weer even wordt gezinspeeld op de verderfelijke invloed van het oosten. Dit oriëntalisme geeft bijvoorbeeld Couperus' Alexanderroman een samenhang. Als er maar één thema echt uit de



verf was gekomen, was de film misschien nog interessant geworden. Maar van alles en nog wat wordt slechts even aangeduid.

De enige rode draad is Alexanders homo-erotische vriendschap met Hephastion (wiens naam in de Nederlandse ondertitels wordt verhaspeld). Volgens de film wekte die de jaloezie op van Roxane, de vrouw uit Afghanistan met wie Alexander trouwde.

Een andere vrouw, Alexanders moeder Olympias, is in de hele film aanwezig, maar omdat ze in Macedonië blijft, zien we haar alleen maar als briefschrijfster. Mochten de filmmakers van de wetenschappelijke adviseur Robert Lane Fox, die een vuistdikke biografie van Alexander op zijn naam heeft staan, nu niet even van de historische feiten afwijken?

Dus ...

Stones *Alexander* is in alle opzichten een mislukte film. Is daarmee de nieuwe hausse in spektakelfilms, die met *Gladiator* in 2000 begon, alweer voorbij? Nog maar kort geleden stonden er zelfs twee

films over Hannibal op stapel. Volgens een bericht op het internet is Vin Diesels *Hannibal the Conqueror*, die bedoeld was in 2005 uit te komen, back on track. Maar erg overtuigend zijn de uitlatingen van Diesel niet: *'I don't want to jinx (= ongeluk brengen) our plans by being too specific, but if we keep our fingers crossed, we're going to try and get started this year', says Diesel, who admits he 'had meetings with Mel Gibson and some other producers so things really are happening this time'*. Ik moet het nog zien. De flop van Oliver Stones *Alexander* zou wel eens fataal voor verdere klassieke epics kunnen zijn. Ook tegen de huisbioscoop is de film niet bestand.

Omwille van de lezers van dit blad heb ik mij enkele avonden achtereen gedwongen om door te kijken. Telkens sukkelde ik in slaap. De paar passages die de moeite waard zijn, maken de 15 euro die de aanschaf van de DVD kost, niet verantwoord. Je blijft gewoon gapen bij Alexanders grootheid.

Kind van de toekomst

Ariane Baggerman en Rudolf Dekker, 'Kind van de toekomst.

De wondere wereld van Otto van Eck 1780-1798'

(Wereldbibliotheek: Amsterdam

2005) 624 blz., met veel

eigentijdse illustraties,

prijs € 27,50.

'Heden heb ik den ganschen dag thuis doorgebracht en deze week besloten met mijn gedrag gedurende dezelve na te gaan. Vele misslagen herinner ik mij en vele bestraffingen, vooral over mijn onbesuisd gedrag en mijner kuren, waaruit zo dikwijls een nutteloze onvergenoegdheid ontstaat. Ook veel goede voornemens, maar slechte uitvoeringen, zodat papa mij het verwijt heeft gedaan dat er geen dag is voorbij gegaan waarop hij geen ongenoegen over mij had, zelfs deze dag, niettegenstaande dat ik mij daartoe zo sterk verbonden had. Ik hoop dat ik evenwel de liefde van mijn ouders niet kwijt zal raken, want dan was ik ongelukkig.'

Het is 28 mei 1791 als de elfjarige patricierszoon Otto van Eck bovenstaande tekst in zijn dagboek schrijft. Als zo vaak heeft Otto op zijn kop

gehad en weet hij wat zijn vader wil lezen. Hij is immers het opvoedkundig project van zijn ambitieuze ouders, die de wijze lessen die de Verlichting over opvoeding en vorming leert, tot uitvoering brengen. Daar hoort een dagboek bij, met als resultaat 1560 pagina's dagverhaal en reflectie daarop, een verhaal dat eerder (1998) al integraal door de Rotterdamse historici Ariane Baggerman en Rudolf Dekker is uitgebracht en nu in *Kind van de toekomst. De wondere wereld van Otto van Eck (1780-1798)* van een wel zeer uitgebreide – maar ook zeer leesbare – inbedding is voorzien.

Kind van de toekomst is om uiteenlopende redenen de moeite waard om te lezen. In 2006 en 2007 zal Volksopvoeding in Nederland (1780-1901 voor havo en tot 1920 voor vwo) onderwerp van het examen zijn. Hoewel je Otto van Eck moeilijk tot 'het volk' kan rekenen (hij kreeg privéles) laat het boek heel goed zien wat de achtergronden van de onderwijsvormingen van de late achttiende eeuw en daarna zijn.

Je kunt deze stevige pil (624 blz.) tot je nemen omdat de illustraties met zorg zijn uitgezocht.

Je kunt het boek ook ter hand nemen omdat je Dekker en Baggerman kent als dé Nederlandse specialisten op het gebied van egodocumenten. Het is een goed leesbaar boek, met originele invalshoeken en met grote kennis van zaken geschreven. Inmiddels is het boek genomineerd voor de AKO-literatuurprijs 2005. Aan een bijbehorende website wordt gewerkt.

www.kindvandetoekomst.nl

Inhoud

Waar gaat het dan allemaal over? Over de nieuwe manier van – verlicht – opvoeden, over de functie van dagboeken daarin en over de literatuur die kinderen behoren te lezen. Over hoe de tuin bij de opvoeding ingezet kan worden en de verdere omgeving. Over wat voor personen het zijn waarmee Otto in aanraking kwam en de rol van een aantal van deze personen in de omwentelingen die Nederland meemaakte. Over god, ziekte en de dood; de dood die veel te vroeg kwam voor de veelbelovende – maar ziekelijke – jongeman die Otto van Eck was. Otto maakte deel uit van een experiment. Door zijn opvoeding moest duidelijk worden hoe maakbaar de mens en de samenleving was. Hij moest allebei deugden aanleren, vooral die van zelfcontrole. Negatieve gevoelens moesten uitgebannen worden, medelijden en mensenliefde worden bijgebracht. Otto's ouders wisten wat goed voor hem was, dus hij deed er maar beter aan hen (en dat vrijwillig natuurlijk) te gehoorzamen.

Otto groeide op, in de zomer op het landgoed De Ruit bij Delft, 's winters in een groot huis aan het Buitenhof in Den Haag. Otto's vader, Lambert Engelbert van Eck behoorde tot de rijkste inwoners van Den Haag. Zowel van vader- als moederszijde was Otto verwant aan Hollandse en Gelderse regentenfamilies. Pieter Paulus was Otto's favoriete oom en regelmatig zijn gesprekspartner. Lambert van Eck was politiek actief. Hij regelde de fluwelen revolutie in Den Haag, toen begin 1795 de Fran-

Ger Jan Onrust is docent geschiedenis op het Strabrecht College in Geldrop.

se troepen het regeringscentrum waren binnengetrokken. In 1797 werd hij voorzitter van de Nationale Vergadering, een functie die hem een jaar later, na de machtsgreep van de unitarissen, in de gevangenis deed belanden.

De familie Van Eck behoorde tot de verlichte elite. Die elite beschikte over goed gevulde boekenkasten. Natuurlijk werd Rousseau's *Emile* gelezen en waren Locke's denkbeelden bekend. Het waren echter vooral de geschriften van de Duitser Johann Bernard Basedow, een van de mannen die Rousseau's denkbeelden praktisch uitvoerbaar trachtte te maken, die de meeste invloed op de opvoeding van Otto hadden.

Otto's opvoeding was niet vrij, nee, deze had juist voortdurend een doel. Als Otto knipt, plakt, verft of timmert, dan maakt hij iets, iets nuttigs, voor zichzelf of iemand anders. En als dat goed is gegaan, dan wordt hij beloond, net als dat hij bestraft wordt als hij – naar de mening van zijn ouders – niet zijn best heeft gedaan. Dat alles, opdat Otto's geweten – een nieuw begrip, door Adam Smith geïntroduceerd als 'het mannetje van binnen' – gevormd wordt en hij als een modern mens de negentiende eeuw kan instappen.

Reflectie – er zijn meer zaken in het boek die doen denken aan het zogenaamd moderne 'Nieuwe Leren' van tegenwoordig – was essentieel in de opvoeding van Otto. *'Hoe weinig heb ik beantwoord aan de menigvuldige zorg die mijne ouders voor mij nemen, niet alleen om mij lichaamsgezondheid, goede houding, zindelijkheid en sterkte te verschaffen, maar ook om mijne ziel tot christelijke deugd op te leiden, God boven alles te beminnen en steeds mijn evenmensche te behandelen als ik wenschen zou van anderen behandeld te worden en alle kwade indrukken zo door hun voorbeeld te smoren'*, schreef Otto op zijn vijftiende verjaardag. Zo wilden zijn ouders het lezen.

Otto had daar niet altijd zin in. Integendeel, de tegenzin druipert er bij tijd en wijle vanaf. Soms geeft hij een boodschap mee, zoals bijvoorbeeld de mededeling dat hij zijn, in

Den Haag zeer drukbezette, vader mist.

Wat zijn ouders ook willen lezen is Otto's reflectie op de boeken die hij kreeg voorgeschoteld. Dagelijks las hij ongeveer vijf bladzijden in vier verschillende boeken. In totaal konden 35 titels worden gereconstrueerd.

Het was geen lichte lectuur. In zijn vroege jeugd groeide Otto op met De Perponchers *Onderwijs voor kinderen*. Later werd dit het *Manuel élémentaire* van Basedow. 's Ochtends werd begonnen met religieuze werken, de natuur werd bestudeerd en zeker ook de geschiedenis: Wagenaar's *Vaderlandsche historie* stond onder meer op het menu.

De natuur had Otto's aandacht, zeker toen de tuin van het Delftse landgoed, naar moderne Britse tuininzichten, op de schop ging. Otto was een geïnteresseerd toeschouwer van de werkzaamheden en hielp graag mee. Hij vond het zo leuk dat hij eigenlijk wel boer op een grote boerderij wilde worden, maar dat was nu net niet de bedoeling. Jurist moest Otto worden, net als vele van zijn familieleden.

Landgoed De Ruit was voor Otto, zoals het volgens filantropijn Basedow hoorde, het centrum van waaruit de wereld werd verkend. De eerste les betrof het tekenen van zijn eigen kamer. Via de Vliet, de waterweg waaraan De Ruit lag kon Otto zijn blik verruimen. Vooral met reisverslagen. Verder hield hij van de bezoeken aan de belangrijkste plaatsen van Holland.

Maar meestal zat hij thuis. Hij moest zich altijd in acht nemen. Een griepje was zo opgelopen en had bij Otto de nare bijkomstigheid dat het hem vrijwel doof maakte.

Natuurlijk was de familie Van Eck ook op de hoogte van de nieuwste medische mogelijkheden. Inenting werd op één lijn gesteld met geloofsvrijheid, elektriciteit, tolerantie, kinine en de *Encyclopédie*.

Maar wat nu aan te vangen met Otto? Kon deze zwakke jongeman wel tegen de koepokinenting. Ze kwamen er niet uit.

Het is kenmerkend dat Otto's laatste

aantekening mede over zijn gezondheid gaat. Op 20 november 1797 schreef hij: *'Gister om mijn zware verkoudheid niet in de kerk geweest (...) Gister slecht weer en sneeuw. Vandaag beter, met vorst, wind ooste'*.

Twee maanden later werd Lambert van Eck gevangen gezet en moest Otto een deel van diens taken overnemen. Otto kwijnde weg, zo zeer zelfs dat Lambert, onder permanente bewaking, naar De Ruit mocht. De diagnose luidde *phtisia consummata*, ofwel tuberculose. Nieuwe en oude medicijnen werden uitgetest. Op 29 maart 1798 bedankte Otto zijn ouders.



Lambert schreef: *'... lag teffens eene zo naieve schuldbekentenis van zijne gebreken en nalatigheden af, dat hij hoe langer hoe beminnelijker in onze ogen wierd, en een dankbaar genoegje over zijne geschiktheid voor een zaliger stand zich met onze droefheid mengde, over het gemis dat wij van een zo dierbaar kind lijden moesten'*.

De volgende ochtend stierf Otto in zijn stoel. Hij werd begraven op Ter Navelgong, een begraafplaats buiten de stad, ook al zo'n noviteit uit het einde van de achttiende eeuw.



ZOJUIST VERSCHENEN

In de jaren zestig dweepten duizenden progressieven in West-Europa met Mao Zedong. Maar veel kennis over China en zijn leider hadden ze niet; hun adoratie richtte zich vooral op het zelf gecreëerde beeld van de *Grote Roerganger*. En nu is hij ineens weer terug als afbeelding op T-shirts.

Dat is geen voorbode van de terugkeer van het revolutionaire sentiment, maar opnieuw een teken van betekenisloze mode en onwetendheid. Net als in de jaren zestig. Maar dan zonder politiek, want dat is nu niet meer in. Om mee te zwaaien en uit te citeren: *Het rode boekje* van Mao Zedong. Een onverkorte weergave van de Pekingse editie van 1965. De Boekerij, € 25,-.

Van Jung Chang, schrijfster van *Wilde Zwanen*, en haar echtgenoot Jon Halliday, *Mao. Het onbekende verhaal*. Hierin wordt een onbekende Mao beschreven voor de dweppers uit heden en verleden; voorzitter Mao was niet geïnteresseerd in ideologie of idealisme. Zijn enige doel was macht, die hij met intriges, chantage en geweld verwierf en behield. De Boekerij, € 39,95.

Voor op de lerarenopleidingen, een handzaam overzichtswerk van de geschiedenis van ons land in een nieuwe uitgave.

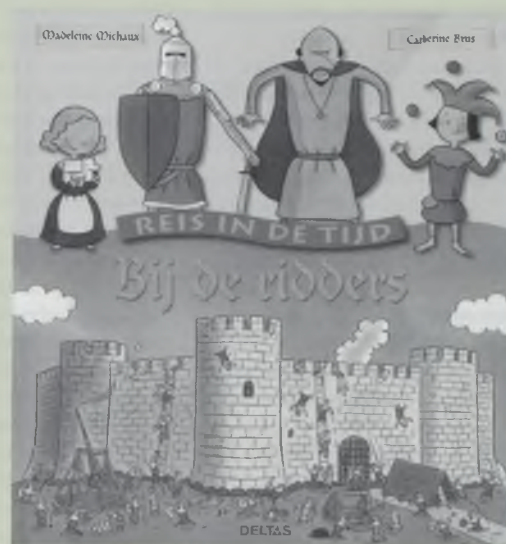
Liek Mulder, Anne Doedens en Yolanda Kortlever, *Geschiedenis van Nederland. Van prehistorie tot heden*. Hbuitgevers, € 24,50.

En een herdruk van *Geschiedenis van de twintigste eeuw*, € 24,50.

Arthur Japin onthulde met zijn historische roman *De zwarte met het witte hart* voor het grote publiek het bestaan van de Afrikanen die dienst deden in het KNIL. Over die ruim drieduizend Afrikanen en hun nakomelingen in Nederland, Ghana, Indonesië en elders op de wereld, schreef Ineke Kessel *Zwarte Hollanders. Zwarte soldaten in Nederlands-Indië*. KIT Publishers, € 22,50.

Lange tijd werd Eichmann gezien als de verpersoonlijking van de 'banaliteit van het kwaad'; een nauwgezette, ambtelijke uitvoerder van orders van hogerhand.

David Cesarani geeft Eichmann een gezicht en laat zien dat de kille bureaucraat veel sterker en actiever betrokken was bij de vernietiging van de joden in Europa dan tot dusver werd aangenomen. *Eichmann. De definitieve biografie*. Anthos/Manteau, € 24,95.



Van alle Nazi-leiders was Himmler een man om gemakkelijk te onderschatten: klein, mollig, bijziend, kinloos en ziekelijk. Maar hij was de perfecte bureaucraat, een sluwe vos die zijn tegenstanders meedogenloos uitschakelde. Richard Breitman, *Heinrich Himmler. De architect van de holocaust*. Verbum, € 29,50.

Andere titels bij uitgeverij Verbum over de Holocaust. Dieter Pohl, *Holocaust*. Een toegankelijke en bondige introductie van de moord op de joden van een jonge Duitse historicus. Prijs € 17,50.

De aangrijpende verhalen van vrouwen die de kampen overleefden in: Olga Lenyel, *Leven met de dood*, € 22,50 en Hanna Hammelburh-de Beer: *Ontmoetingen in de hel. Auschwitz-Gross Rosen*. Prijs € 9,50.

Voor elk tijdvak van De Rooy voldoende verhalen: van de prehistorie, de moord op de Vader des Vaderlands, de ongelukkige reis van de Batavia tot het 'Uche Uche Uche' van Robbert-Jasper Grootveld bij het Lieverdje in Amsterdam. Liek Mulder, *De kleur van het verleden. 70 verhalen uit de geschiedenis*. Walvaboek, € 15,95.

Nog een verhaal. Vooral voor leerlingen van de basisschool en het eerste jaar van de basisvorming. Simone Kramer, *De strijd van de Titanen. Het oerverhaal van de Griekse goden*. Ploegsma, € 19,95.

Voor groep 6/7 een kijk- en leesboek over het leven in een Middeleeuwse kasteel in strip-teken-stijl. Madeleine Michaux en Catherine Brus, *Reis door de tijd. Bij de ridders*. Deltas, € 12,95.

De Januskop van de moderne tijd: gehaat en gevreesd in het Westen, geliefd en bewonderd door de arme massa's in het Midden-Oosten. Iedereen kent zijn gezicht, weinigen hebben hem gezien. John Randal beschrijft hoe het leven van Osama bin Laden de fatale botsing tussen de islam van onze tijd en het Westen belichaamt. *Osama. De opkomst van een terrorist*. Bert Bakker, € 19,95.

Een chronologisch overzicht van de Tweede Wereldoorlog met informatie over de verschillende fronten praktisch per dag, met veel foto's in: *De Tweede Wereldoorlog. Dag na dag* door Anthony Shaw. Deltas, prijs € 24,95.

Na de Israelische invasie trekt Soead Amiry's opvliegerige 92-jarige schoonmoeder bij haar in. Saoud stuurt e-mails naar haar vrienden om te vertellen over haar leven in de stad Ramallah, die in een grote gevangenis is veranderd. Alledaagse zaken worden haast onmogelijke opgaven. Soead Amiry, *Sharon en mijn schoonmoeder*. Oorlogsdagboek uit Ramallah. Prometheus, € 15,00.

Irmgard A. Hunt beschrijft het dagelijkse leven van haar gewone kinderjaren op een ongewone plaats in een ongewone tijd. Ze groeide op in Berchtesgaden in de buurt van de Obersalzberg, in de schaduw van Hitlers 'Arendsnest' en haar ouders waren aanhangers van het Nazi-regime. Het boek is een eerlijke persoonlijke herinnering aan een verleden dat gemakkelijk zou zijn als het vergeten kon worden. *Op schoot bij Hitler. Een jeugd in een paradijs dat geen paradijs mocht zijn*. Bert Bakker, € 18,95.

Geschiedenis, samenleving, economie, cultuur en natuur van Ghana in de landenreeks van het Tropeninstituut. Heerko Dijksterhuis, *Ghana*. Kit publishers, € 11,90.

Op dvd: hoogtepunten uit de Polygoon bioscoopjournaals en alle jaaroverzichten uit de jaren vijftig, zestig en zeventig. Veel koninklijk huis en Delta-werken, maar ook Audrey Hepburn, de keuken van de toekomst, het Maagdenhuis en Blondie in Arnhem. Unieke tijdsdocumenten. *De onvergetelijke jaren 50, 60 en 70* (drie afzonderlijke dvd's). Bruna, prijs per dvd € 19,95.

De geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog om de hoek. Ieder dorp en iedere stad heeft een eigen verhaal. Maurice Blessing, Femke Deen en Marieke Prins verzamelen een aantal van deze verhalen. *Reisgids voor de Tweede Wereldoorlog*. Bert Bakker, € 18,95.

Hans Pols

SPINOZA

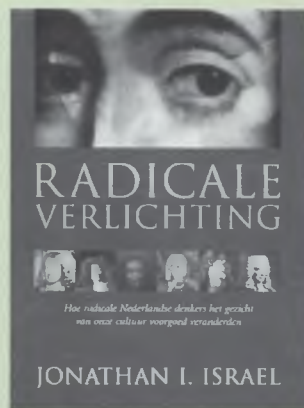
Jonathan I. Israel, *Radicale Verlichting. Hoe radicale Nederlandse denkers het gezicht van onze cultuur voorgoed veranderden* (Van Wijnen: Franeker 2005), 944 blz., prijs € 69,50 (na 31/12/05: € 79,50).

'Ieder weldenkend mens die zich verdiept in de wonderen van de natuur, waaronder de lichaamsbouw van het kleinste schepsel, begrijpt dat dit alles niet het resultaat kan zijn van het blinde toeval: heel de natuur toont het bestaan van zijn schepper aan.'

Is dit een citaat van Maria van der Hoeven? Van George Bush misschien? Of van Cees Dekker, die in 2000 het begrip *intelligent design* (ID) in Nederland introduceerde? Alledrie mis. Het zijn woorden van de jezuïetenvoorman Tournemine (1661-1739) die drie eeuwen geleden stevig van leer trok tegen het spinozisme. Spinoza vormde toen de steen des aanstoots voor alle palstaanders van de traditionele krachten. De ID-discussie woedde feitelijk al anderhalve eeuw voordat in de negentiende eeuw de storm over Darwins evolutieleer losbarstte.

De inkt van de vertaling van de omvangrijke studie *Radical Enlightenment* van de Britse historicus Jonathan Israel (bekend van *De Republiek 1477-1806*) was afgelopen voorjaar amper droog, of er ontstond discussie in hoeverre het VVD-Kamerlid Ayaan Hirsi Ali vergelijkbaar was met Spinoza. Spinoza verwierp namelijk in zijn *Tractatus Theologico-Politicus* en in zijn *Ethica* de gedachte dat God de wereld bestiert en wonderen laat verrichten. In interviews liet Israel zich verleiden tot de vergelijking. Spinoza én Hirsi Ali willen immers de moderne mens bevrijden van angst voor het hiernamaals. Beiden zijn naar Nederland uitgeweken vluchtelingen, door hun eigen geloofsgroep uitgekotst en zelfs met de dood bedreigd. De vergelijking met 'verlichtingsfundamentaliste' Hirsi Ali gaat evenwel mank, zo opponeerde Gied ten Berge (Pax Christi) in *Trouw*: 'Spinoza was helemaal niet van God los. Als pantheïst achtte hij God het wezen van de wereld. Hij bestreed wel de bekrompenheid in het eigen joodse milieu'.

Dat Nederlanders een ernstig gebrek aan historisch besef tentoonspreiden, weten we al. Volgens Jonathan Israel kennen de Nederlanders ook hun eigen verlichtingstraditie niet. Goed dus dat zijn boek uit 2001 nu vertaald is. Kernwaarden van tolerantie en vrijheid met universele geldigheid wortelen in de Republiek, zo maakt hij duidelijk. Ons land vervulde een voortrekkersrol in het ontstaan van de Europese Radicale Verlichting. Met een omhaal van woorden toont Israel aan dat de Europese Verlichting een in hoge mate geïntegreerde intellectuele en culturele beweging was, die zich over heel het continent manifesteerde. Het was geen randverschijnsel, maar een vitaal onderdeel van het politiek-maatschappelijke discours van eind zeventiende, begin achttiende eeuw. En de leer van Spinoza



vormde de intellectuele ruggengraat van de Radicale Verlichting.

Deze vormde een echte breuk met het verleden. Vanaf de late Middeleeuwen tot omstreeks 1650 was de westerse beschaving gegrondvest op geloof, traditie en gezag. Er bestond een door God gegeven sociale hiërarchie, de privileges waren in handen van adel en kerk, en de monarchie werd religieus gelegitimeerd. De censuur van de kerk en de absolutistische staat filterde afwijkende meningen. Dat laatste werd echter steeds moeilijker. Dankzij de wetenschappelijke revolutie van Galilei en Newton kreeg men oog voor mathematische wetten in de natuur. Door het rationalisme van Descartes ging men twijfelen aan traditionele waarden. Spinoza ging een stap verder. Hij verwierp geloof in bovennatuurlijke krachten en bestreed bijgeloof. Wonderen bestaan niet, zei hij, ze zijn een mentale constructie. Mensen moeten de natuur en haar vaste wetten juist doorgronden.

Na zijn dood (1677) verboden de Staten van Holland de verspreiding van deze filosofie, een decreet dat overigens werd ontdoken. Spinoza werd een cultfiguur. Zijn leerstellingen veroorzaakten een schokgolf door heel Europa. Navolgers en bestrijders kruisten de degens. In vele honderden bladzijden laat Israël een hele stoet filosofen en schrijvers aan het woord, onder wie Pierre Bayle, Baltasar Bekker (die de duivel dood verklaarde) en John Locke. De opmars van de verboden beweging doorkruiste Frankrijk, Engeland, Pruisen, Italië, de Scandinavische landen en de Baltische staten. Veel pennenvoerders moesten hun werk anoniem laten verschijnen.

Alom waren het de kerkelijke en wereldlijke autoriteiten die Spinoza's filosofie verguisden, maar onder wetenschappers, hoven en universiteiten rijpten de ideeën tegen de verdrukking in. In Frankfurt aan de Oder kwam het in 1750 tot een openbare verbranding van 'godslasterlijke' boeken. In heel Europa was de bestaande orde in een openlijke strijd gewikkeld met atheïsten, deïsten en materialisten, en Spinoza werd beschouwd als de strategische spil van die dwaalleren. Zoals de provocerende stellingen van La Mettrie die in *L'Homme Machine* (Leiden 1747) het menszijn verklaarde vanuit puur materialistische termen. De consternatie was groot. En de grote Diderot, auteur van de *Encyclopédie*, gebruikte handig zijn project om het spinozisme, hoewel ogenschijnlijk veroordeeld, onder de aandacht van het grote publiek te brengen.

Israël's betoog is overtuigend, al probeert hij in zijn epiloog naar mijn idee wel te geforceerd een link te leggen naar Rousseau en de Franse Revolutie. Die is moeilijk aantoonbaar. *Radicale Verlichting* is een imponerend boekwerk dat hoge eisen stelt aan de lezer. Toen het in 2001 in het Engels verscheen, prezen recensenten het als een historisch houvast te midden van de verwarring van het kosmopolitische en multiculturele heden (Arnold Heumakers, *NRC*). Dat was wat overdreven. Het boek biedt geen direct handvat voor het heden. Men moet het lezen om wat het in wezen is: een nauwgezette beschrijving van de aanstekelijke werking van radicale filosofische ideeën, die door geen edict of boekverbranding zijn te smoren.

Jan van Oudheusden

PATRIOTTEN

Joost Rosendaal, *De Nederlandse revolutie. Vrijheid, volk en vaderland 1783-1789* (Vantilt: Nijmegen 2005), 256 blz., € 19,90.

Ruim een jaar nadat Joost Rosendaal *Bataven!* publiceerde, waarin hij het lot van de Nederlandse patriotse vluchtelingen in Frankrijk in de periode van 1787-1795 bijzonder uitgebreid beschreef, verscheen van hem een boek waarin hij de hele bewogen periode tussen 1783 en 1799 in beeld probeert te brengen. Rosendaal definieert een revolutie als een periode waarin de samenleving vooral op politieke wijze verandert, of pogingen tot die verandering worden ondernomen. Daarom noemt hij genoemde periode in de Nederlanden dan ook revolutionair. Hij onderscheidt drie fases in de Nederlandse revolutie. Allereerst die waarin de patriottenbeweging actief is in de Republiek, dan, na de inval van de Pruisen en de vlucht van de patriottenleiders naar Frankrijk in 1787, de fase van ballingschap en herstel van het stadhoudelijk bewind en tenslotte de fase van de Bataafse omwenteling, na de verovering van de Republiek door de Fransen.

Niet als in *Bataven!* etaleert Rosendaal zijn uitgebreide kennis van de bronnen; hij kan eindeloos citeren uit geschriften en publicaties en talloze spotprenten laten zien. De stroom van citaten doet de lezer soms duizelen en geven het feit dat hij met hetzelfde citaat en bewering af en toe in herhaling vervalt, Rosendaal blijkbaar ook. Overigens blijkt uit de grote hoeveelheid gebruikte bronnen wel dat de strijd met de pen tussen patriotten en orangisten niet bepaald fijnzinnig gevoerd werd. Verwonderlijk is dat natuurlijk niet voor zo'n roerige periode. In ieder geval vallen de uitlatingen van Fortuyn, Wilders en Van Gogh en hun tegenstanders – Rosendaal haalt ze er zelf bij in een niet zo geslaagde poging te actualiseren – erbij in het niet.

Deze radicaliteit van de patriottenbeweging en de orangistische reactie erop, is een rode draad in zijn boek. Hij heeft die nodig om twee, min of meer, impliciete stellingen in zijn boek te onderbouwen: Nederland kende in de periode van 1783 tot 1799 een echte politieke revolutie en de patriotten in ballingschap waren de drijvende kracht achter de Franse aanval op de Republiek. Hiermee wil hij de eigenheid en de radicaliteit van de omwenteling in de Noordelijke Nederlanden aantonen. Het traditionele beeld, zoals dat door historici uit een grijs verleden gegeven werd en dat tot in deze tijd onze voorstelling van de gebeurtenissen aan het einde van de achttiende eeuw domineerde, is dat de politieke veranderingen uit deze periode allemaal uit het epicentrum Parijs kwamen. Het zal duidelijk zijn dat Rosendaal deze voorstelling in zijn boek mer alle middelen die hij aan bronmateriaal ter beschikking heeft te lijf gaat. En dat lukt aardig, want aan revolutionaire retoriek heeft het in de patriottentijd niet ontbroken.

Toch kan hij niet helemaal overtuigen. Hoe stevig was de patriottenbeweging in de samenleving verankerd en hoe sterk was ze, als ze zo eenvoudig door een Pruisisch legertje van twintigduizend man – Rosendaal spreekt uiteraard van een groot leger – weggevaagd werd. Ook van de burgeroor-

log die vooraf zou zijn gegaan aan de interventie van de Pruisen, was geen sprake; de schermutselingen uit 1787 mogen natuurlijk niet met veldslagen worden vergeleken. Feit is dat de omwenteling pas slaagde, toen de Fransen in januari 1795 de grote rivieren waren overgestoken. De politieke veranderingen vanaf dat moment volgden braaf de ontwikkelingen in de Franse hoofdstad.

Verder is Rosendaals bewering dat het vooral de niet-aristocratische patriotten waren die zich door de Verlichting lieten inspireren bezijden de waarheid. Ook in het Orangistische kamp leefden de nieuwe denkbeelden volop. Het is jammer dat Rosendaal te gedreven de eigenheid en radicaliteit van de omwenteling in de Noordelijke Nederlanden wil benadrukken. Door deze overdrijving kan hij niet overtuigen. Terwijl hij voldoende zou kunnen aantonen dat de oorspronkelijk Nederlandse patriottenbeweging radicale doelen nastreefde en de samenleving revolutionair wilde veranderen en dat ze dat met een typisch Nederlandse motivatie – christelijk geïnspireerd – en met typische Nederlandse middelen, die vooral gematigd waren, probeerde te bereiken.

Al zal Rosendaal dat laatste uiteraard willen ontkennen.

Hans Pols

ANDERS...

Charles Groenhuijsen, *Amerikanen zijn niet gek. Over Bush en baseball, misdaad en miljonairs, kerken en casino's, porno en politiek* (uitg. Balans, Amsterdam 2005), 264 blz., prijs € 16,50.

Het is jammer dat Charles Groenhuijsen zijn standplaats Washington inwisselt voor Hilversum (als dat doorgaat), want zijn reportages en analyses over de Amerikaanse politiek en maatschappij muntten doorgaans uit in helderheid. Bij zo'n afscheid hoort een journalistiek testament.

Groenhuijsens vermogen om een complexe maatschappij en een ingewikkeld politiek proces plastisch te beschrijven, blijkt niet alleen uit tv-reportages, maar ook uit de bestseller *Amerikanen zijn niet gek*. Zowat alle kenmerken van Amerika en de Amerikanen anno 2005 passeren de revue. Sport, gezondheid, tv, de kloof arm-rijk, immigratie, racisme, de wapenlobby, de doodstraf: in wezen bevat het boek een kritische bespreking van een aantal beelden die Europeanen van Amerikanen hebben. Borreltafel-vooroordelen wil Groenhuijsen kritisch onderzoeken. Dat de Amerikanen gul geven aan liefdadige doelen. Dat ze preuts zijn (maar tegelijk een bloeiende seksindustrie erop nahouden). Dat ze elkaar voor het minste of geringste voor de rechtbank dagen. Dat ze een roekeloze arbeidsmoraal tentoonspreiiden. En zo nog een paar dozijn. Tal van lotgevallen van individuele Amerikanen die de pers haalden, wisselen het betoog af. De auteur toont instinct voor de contradicties en contrasten en voor de hypocriete moraal, zoals de wat gelikte ondertitel van zijn boek al belooft.

Voor de geschiedenisdocent – voor wie Amerika altijd een onderwerp vormt dat kan rekenen op een geïnteresseerd publiek – vallen uit het boek van Groenhuijsen met gemak een aantal panklare lesthema's te halen. Zoals de



Bas van der Schot in het AD/UN (7 september 2005).

lawine van religiositeit die zich – aangeblazen door de rechtse politieke wind – momenteel over Amerika uitstort. 57 Procent gelooft in het scheppingsverhaal, slechts 33 procent hecht waarde aan de evolutieleer. Ook boeiend zijn de hoofdstukken over recente politieke ontwikkelingen: zoals het zelfvertrouwen van de rechtse coalitie, plastisch getypeerd als de optelsom van onder meer strenggelovigen, boerenkinkels, bierdrinkende mannen in pick-uptrucks, latino's die zweren bij *family values*, welgestelde zwarten, angstige huismoeders die zich na 11 september in *security-moms* hebben getransformeerd). Conservatieve radiopredikers als Rush Limbaugh (600 zenders van kust tot kust) trekken een miljoenengehoor met hun simpele boodschap: Reagan was de grootste president van de twintigste eeuw, en feminisme was uitgevonden om onaantrekkelijke vrouwen vooruit te helpen. Het gaat erin als koek. Links Amerika maakt intussen een ernstige crisis door.

Het slothoofdstuk over Amerika en de wereld (*Brute tiran of baken van hoop*) geeft prikkelende vergelijkingen tussen hoe Amerika en hoe Nederland het immigratievraagstuk aanpakken (*'The American Dream – waarom geen Dutch dream?'*). De moeite die Europeanen vanaf de Irakoorlog van 2003 – voor Amerikanen de dodelijkste sinds Vietnam – met de koers van de regering Bush hebben, inspireert Groenhuijsen tot wat gezochte alliteraties (vechten of vergaderen; raketten of resoluties) en beeldspraak (Amerika kookt; Europa helpt met de afwas).

Het boek geeft een momentopname weer en zal derhalve na korte tijd onvermijdelijk gedateerd aandoen; niettemin bevat het meer dan voldoende gespreksstof voor boeiende lessen Amerika.

Jan van Oudheusden

VGN *natuurlijk*

Voor u en voor ons is het nieuwe schooljaar 2005-2006

nu echt begonnen. Het VGN-bestuur wenst u een goed,

préttig en vruchtbaar jaar toe

In dit artikel informeren wij u over enkele belangrijke ontwikkelingen voor het geschiedenisonderwijs.

Verplicht vak in EM in 'de nieuwe Tweede Fase'

Op 19 juli is het wetsontwerp tot herijking van de profielen havo/vwo, samen met het advies van de Raad van State en de reactie van de minister erop, naar de Tweede Kamer gestuurd. De minister wijzigt in haar voorstellen de opzet van de Tweede Fase. Ze stelt een nieuw ingevuld verplicht (algemeen) deel voor, dat voor alle leerlingen hetzelfde is. Hieruit verdwijnt voor het vwo gemeenschappelijke geschiedenis 1. De profielen EM, NG en NT bestaan uit drie verplichte profielvakken, een verdiepingsdeel waarin leerlingen één profielkeuzevak kiezen en een vrij deel. In CM moeten leerlingen naast twee verplichte vakken in het verdiepingsdeel één maatschappijvak en één cultuurvak kiezen. Voor een overzicht van de voorgestelde opzet kunt u terecht op onze website www.vgnkleio.nl

De Raad van State toont zich bezorgd over het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw. In haar advies vraagt zij de minister ervoor te zorgen dat leerlingen in de N-profielen geschiedenis als keuzevak kunnen kiezen en niet alleen in CM maar ook in EM verplicht te stellen. De minister neemt nu het laatste deel van het advies over, het eerste deel wijst zij af onder verwijzing naar het recht van scholen wel of niet bepaalde vakken in het vrije deel op te nemen.

De studielast voor het vak geschiedenis in EM vwo zal 440 slu zijn, in CM vwo blijft het 480 slu. Het examenprogramma voor EM vwo zal daardoor licht afwijken van het examenprogramma CM vwo. Scholen kunnen kiezen voor 480 slu in zowel EM als CM, dan geldt het examenprogramma voor CM vwo.

De examenprogramma's maken geen deel uit van het wetsontwerp. Ze worden bij AMvB vastgesteld.

De VGN verwacht de eind(?)versie in de loop van september. Wij komen er in een volgende *Kleio* op terug.

Het bestuur van de VGN was verrast door de plotselinge koerswijziging. Bijna twee jaar hebben wij in Den Haag hiervoor aan de deuren geklopt. Vele brieven gingen uit. Het ministerie van OC&W reageerde niet. Volksvertegenwoordigers luisterden wel, maar volgden daarna al weer snel het argument van de minister en haar ambtenaren dat door de verplichtstelling van geschiedenis in EM 'de logica uit de voorstellen zou verdwijnen'. Tot onze verbijstering stelde de minister in een tweede versie opeens wel naast wiskunde twee economische vakken verplicht.

Onder andere op aandringen van de VGN liepen Tweede Kamerleden te hoop tegen dit voorstel. De minister keerde vervolgens terug naar haar oorspronkelijke plan van twee verplichte vakken, namelijk wiskunde en economie. Voor geschiedenis in EM leek de status van profielkeuzevak het hoogst haalbare.

Ondertussen ontstond de canondiscussie. Het debat over de gewenste canon bood ook de mogelijkheid om de zorg van geschiedenisdocenten over het geschiedenisonderwijs publiek te maken. In een aantal landelijke en regionale kranten, in radiogesprekken en tijdens openbare debatten wezen we erop dat de overheid, net als de samenleving, veel verwacht van het geschiedenisonderwijs maar tegelijkertijd de positie van het vak in de onderbouw en de bovenbouw uitholt. Daarnaast leverden we op verzoek journalisten, academici of andere spraakmakende Nederlanders voorbeelden uit de praktijk. Tot ons geluk maakten wij kennis met vele 'gelijk denkenden' in de samenleving.

De canondiscussie voedt de huidige maatschappelijke wensen op het gebied van geschiedenisonderwijs: meer, herkenbaar en beter geschiedenisonderwijs voor 10-18 jarigen. De Onderwijsraad verwees in januari 2005 naar deze wensen, de Raad van State in april. In het voorjaar liep de minister er nog omheen, nu erkent ze het gewicht er van. We rekenen erop dat de Tweede Kamer haar argumenten overneemt.

Na 20 juli ontving de VGN felicitaties met het behaalde succes van leden en van personen buiten de VGN. Het bestuur en de Commissie Havo/Vwo zijn er blij mee, maar geven ze ook graag door aan iedereen die met ons meedenkt en zich inzet voor het gewenste geschiedenisonderwijs.

De brief van de minister

De ongevraagde reactie van minister van der Hoeven (in *Kleio* 5/2005) op het artikel van Greetje de Vries (*Kleio* 3/2005) was een verrassing. We lazen eindelijk antwoorden op vragen die wij als VGN bestuur al eerder revergeefstelden. De VGN stelt deze handreiking van de minister op prijs.

Medio juli ontving de voorzitter van de VGN een antwoord van mevrouw van der Hoeven op zijn persoonlijke brief aan haar (gedateerd 18 april 2005) waarin hij zijn ergenis over de gang van zaken rond het nieuwe

examenprogramma en over de negatieve beeldvorming over het geschiedenisonderwijs en de rol van de VGN verwoordde. De minister gaat slechts op een beperkt deel van de bezwaren in. Desondanks is hij blij met het antwoord. Het stilzwijgen lijkt doorbroken.

Een verschil van inzicht tussen de geschiedenisdocenten in de VGN en OC&W blijft bestaan als het gaat om de vernieuwing van de basisvorming ofwel de nieuwe onderbouw. In haar nawoord (*Kleio* 5) heeft Greetje de Vries dit verschil al goed verwoord onder verwijzing naar voorbeelden uit haar eigen school. Greetje weerlegt de opvatting van de minister dat de voorstellen voor de vernieuwing van de basisvorming alle kansen bieden voor de uitvoering van de voorstellen van de commissie-De Rooy. De minister wilde tot nu toe niet horen dat zij al enige tijd in een spagaat zit; tussen haar geloof in de autonomie van de scholen/docenten en de roep om kwalitatief goed geschiedenisonderwijs dat om enige overheidssturing vraagt. Wellicht is er verandering op komst getuige enkele zinsneden uit haar brief aan de voorzitter van de VGN: *'De overzichtskennis in tien perioden maakt deel uit van de kerndoelen. Waar dat in de voorstellen van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming min of meer impliciet bleef (daar hebt u gelijk in), zal ik dat in de vast te stellen kerndoelen duidelijk en met zoveel woorden aangeven.'* In de memorie van toelichting bij het wetsvoorstel dat op 19 juli naar de Tweede Kamer ging, gaat de minister er vanuit dat *'geschiedenis door alle leerlingen havo en vwo wordt gevolgd in de eerste drie leerjaren (p. 18).'*

Geschiedenisdocenten op havo/vwo scholen waar geïntegreerde leergebieden snel worden ingevoerd, weten dat de praktijk daar vaak ver staat van wat de minister denkt en verwacht. Dit geldt in een nog sterkere mate voor vmbo scholen. Het lijkt de minister en andere politici te ontgaan dat goed geschiedenisonderwijs daar in een rap tempo verdwijnt.

We roepen onze vakgenoten op in het komende jaar via ons e-mail adres concrete voorbeelden van deze ontwikkeling aan te dragen, zodat wij daarmee vervolgens de minister en andere politici kunnen overtuigen dat goed geschiedenisonderwijs beknopte maar heldere kwaliteitseisen op landelijk niveau nodig heeft.

Geschiedenisdocenten, de VGN rekent op uw steun!

Op onze website vindt u een pagina over de nieuwe onderbouw. We willen u hiermee enig houvast bieden bij de discussie op uw school. Bent u het niet eens met onze opstelling, of heeft u aanvullingen, vermeldt ze dan s.v.p. op het forum van de site.

We zijn op zoek naar docenten geschiedenis die het komende jaar voor ons (beknopt) willen bijhouden wat er bij hen op school gebeurt en wat dit voor hun lessen betekent. Zo krijgen we als collega's de kans om verder te kijken dan de eigen school of kennissenkring. We willen de verhalen publiceren op de basisvorming pagina van de website.

Hebt u interesse? Meld u dan aan via info@vgnkleio.nl. U kunt uw reactie ook richten aan de secretaris van de VGN Jan-Maarten de Wit.

Het centraal examen geschiedenis havo/vwo

Greetje de Vries wijst er terecht op dat de overheid met het nieuwe examenprogramma geschiedenis voor havo en vwo ook hoge eisen stelt aan het geschiedenisonderwijs in de eerste drie jaar. De minister lijkt deze constatering te onderstrepen in de memorie van toelichting bij het voorliggende wetsvoorstel:

'De bovenbouw is niet bedoeld voor de uitbreiding van (...) algemene vorming uit de onderbouw, maar voor verdieping en een bepaalde mate van specialisatie' (18).

De minister wil na een pilot (zie voor de stand van zaken het komende nummer van *Kleio*) zo snel mogelijk de voorstellen van 'De Rooy' inzake een centraal examen gericht op oriëntatiekennis en vaardigheden ingevoerd zien. Om dit examen voor te bereiden wil ze nog enkele jaren de bestaande thematische benadering handhaven. De VGN vertolkt de wens van docenten tijd in te ruimen voor een goede borging van het gewenste geschiedenisonderwijs in de eerste drie jaar en voor een geleidelijke weg, met ruimte voor een doordachte invoering van het nieuwe examenprogramma in het schoolexamen en in het centraal examen. Voor het centraal examen biedt de VGN de minister een brug om de door haar gewenste situatie bereiken: een koppeling van brede oriëntatiekennis uit verschillende periodes met een diachronisch thema in het centraal examen gedurende een aantal jaren. (Voor een nadere uitwerking verwijzen we naar onze website.) Een geleidelijke weg biedt ook mogelijkheden om de voorstellen van de canoncommissie in de programma's voor schoolexamen en centraal examen in te passen. Een goed gesprek hierover tussen OC&W en de VGN zou toch mogelijk moeten zijn.

De canoncommissie

Op dit moment wordt er in opdracht van de regering door de commissie-Van Oostrom gewerkt aan een historische en culturele canon voor de Nederlandse samenleving en in het bijzonder voor de inhoud van het primair en voortgezet onderwijs.

Het VGN bestuur benaderde de voorzitter van de canoncommissie, professor F. van Oostrom, met twee vragen.

- Zit er ook een geschiedenisdocent in de commissie?
- Wordt het vmbo examenprogramma met opzet niet genoemd in de aanstellingsbrief van de minister?

De VGN ontving geruststellende antwoorden. In de commissie zal 'het kennisdomein onderwijs' en daarin ook het geschiedenisonderwijs goed vertegenwoordigd zijn. Het gebrek aan aandacht voor het vmbo examenprogramma ziet de heer van Oostrom als een omissie die zo spoedig mogelijk rechtgezet moet worden.

De betreffende brieven vindt u op onze website.

Peter Wester (voorzitter VGN)

Jan-Maarten de Wit (secretaris VGN)

Kleiookrant

ing bepleit
ca-onderwijs
gratie door veelheid
ronduit 'ongewens' dat universi-
taire instellingen zich telkens la-
het creëren van
al behaalt uiteindelijk
een redelijk perce
de eindstreep. Bij
is meer

Strips kopen?

Als aanvulling op het artikel over strips in *Kleio* 5:

De meeste strips die in de afgelopen jaren uitkwamen, zijn vaak nog te koop in de plaatselijke stripwinkel, of te bestellen via de boekhandel. Het werk van Jacques Tardi en Hugo Pratt verschijnt bijvoorbeeld bij de bekende stripuitgeverij Casterman. adressen zijn te vinden op www.stripboekpagina.nl Een goede online-stripwinkel is www.stripnet.nl

Voor de oudere strips zoals de Eerste Wereldoorlog-uitgave van Illustrated Classics, zullen winkels met een stripantiquariaat (zoals Bul Super in Delft, of Eppo in Eindhoven) of strip- en boekenbeurzen moeten worden afgestruind. Internet-marktplaatsen bieden ook uitkomst.

Recente beursinformatie is te vinden op de agenda van www.stripschrift.nl

Daar zijn tevens in het archief besprekingen van diverse, in het artikel 'Balloons en kogels' genoemde albums, terug te vinden.

Een prima strip over de WOI: *De nieuwe avonturen van Mick Mac Adam*. Onlangs verscheen deel 3, *De Knockers*, bij uitgeverij Arcadia. De tekenaar is de Belg André Benn, het verhaal is van de Fransman Luc Brunschwig. En bij de Belgische uitgeverij Dupuis verscheen recent een vierluik over WOI. *Rik Sanders*

Click the Globe

Educatieve cd-rom, editie 2005

Hoewel vooral geschikt voor het vak Maatschappijleer kan deze cd-rom ook gebruikt worden bij de andere M&M-vakken, waaronder geschiedenis. Armoedebestrijding op zes gebieden staat centraal: ontwikkelingssamenwerking, onderwijs, vrede/veiligheid en goed bestuur, handel, milieu en water, aids en reproductieve gezondheid en rechten.



De leerlingen maken kennis met de dilemma's waar beleidsmakers en ontwikkelingsexperts mee worstelen. Is kinderarbeid altijd fout en afkeurenswaardig? Geven we de ontwikkelingslanden ongelimiteerd toegang tot onze markten als dat ten koste gaat van onze eigen economische positie? Interessant is ook de mogelijkheid om met simulaties de effecten van beleidsmaatregelen

te zien. Welke gevolgen heeft een bezuinigings- of investeringsmaatregel? Leerlingen ontdekken dat het niet meevalt om een verbetering op één vlak te creëren zonder daar elders weer de nadelen van te ondervinden. Er zijn meestal geen simpele oplossingen voor grote problemen.

Click the Globe is een gebruiksvriendelijke cd-rom die de leerlingen op een aantrekkelijke manier helpt om de problemen en mogelijkheden van Ontwikkelingssamenwerking te verkennen. Zie voor de wijze van bestellen:

www.minbuza.nl/ontwikkelingssamenwerking

Het canon-debat

Als bijdrage in de discussies over de canon zijn de lezingen die gehouden werden bij de presentatie van *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*, van Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen van het ivgd, gebundeld verschenen. De standpunten van Wilschut in het artikel 'Zinvol, leerbaar en haalbaar' heeft u al in *Kleio* kunnen lezen. Daarnaast vertellen Wijndand Mijnhardt, hoogleraar Cultuurgeschiedenis aan de UU, in 'De zinloosheid van een nationale canon' en Maria Grever, hoogleraar Theorie en metho-

Dit is geschiedenis

De toekomst van geschiedenis in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

den van de maatschappijgeschiedenis aan de EUR, in 'Wat doen we met de canon', wat in hun optiek een goede aanpak zou kunnen zijn. Zie voor de verkrijgbaarheid van Arie Wilschut (red.), *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* www.ivgd.nl

Daar vindt u ook informatie over het boekje *Dit is geschiedenis. De toekomst van geschiedenis in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*, dat vorig schooljaar gratis via *Kleio* werd verspreid. Handig! Duidelijk staat daar te lezen waarom geschiedenis belangrijk is, wat de kern is van het schoolvak, wat het programma zou moeten zijn en wat de rol van de docent daarbij is. Verder wordt ingegaan op geschiedenis in het leergebied M&M, mocht uw school daar-

voor kiezen. Hoe zou zo iets eruit kunnen zien? U leest het hier.

Net met lesgeven begonnen? Bij de redactie van Kleio zijn nog enkele exemplaren blijven liggen.

Mail Tineke Bogaerts:

c.bogaerts@hccnet.nl

Dag Pap, tot morgen

*Lezing door Salo Muller
'Tot vanavond en lief zijn hoor'*

In het Verzetsmuseum in Amsterdam is tot en met 27 november een tentoonstelling te zien over de smokkel van ongeveer vijfhonderd joodse kinderen uit de crèche tegenover de Hollandse Schouwburg, waar de Amsterdamse joden zich moesten aangeven voor tewerkstelling in Duitsland. Hoe was het in de crèche, hoe werden ze eruit gehaald, wie deden dat? Waar kwamen ze terecht, hoe kijken de overlevenden tegen hun jeugd aan en welke invloed heeft de oorlog op hun latere leven gehad?

Op zondag 16 oktober vertelt Salo Muller, bekend als fysiotherapeut van Ajax in de jaren zeventig, over zijn antwoord op deze vragen. Hij was een van de geredde kinderen en schreef over zijn ervaringen het boek *Tot vanavond en lief zijn hoor*.

Plaats: Verzetsmuseum, Plantage Kerklaan 61.
Tijd: 14.00 uur (zaal open 13.30 uur).

Kosten: voor lezing en museumbezoek € 7,-, houders van een museumkaart betalen € 5,-.

Reserveren is zeer gewenst; bel 020-6202535 of mail info@verzetmuseum.org

Educatieve Omroep

TELEACNOT

Overleven in ontwikkelingslanden

Voor klas 1 en 2 van het vmbo start op woensdag 5 oktober om 10.45 uur een 10-delige Schooltv-serie over ontwikkelingslanden. Nu op het vmbo al vaak wordt gekozen voor het leergebied, kan dit ook interessant zijn voor de geschiedenisdocent. Zie ook Kleio 4 van afgelopen juni, met allerlei informatie over ontwikkelingsproblematiek.

De thema's hebben veel weg van de millenniumdoelen en worden ingevuld in verschillende ontwikkelingslanden. Er is een docentenhandleiding met kopieerbare leerlingwerkborden. Prijs € 13,25. Bestellen bij Teleac/NOT via www.schooltv.nl of telefonisch 0900-1344.

**www.toneel
groepamster
dam.nl**

Op deze website is informatie te vinden over de onderwijs-service van Toneelgroep Amsterdam. Op het programma staan in de herfst en winter weer stukken die vanuit ons vak interessant zijn. Op naar de schouwburg dus met leerlingen ...

De ervaring leerde de mensen daar dat je niet zomaar een docent met een stapeltje kvbonnen en een bus leerlingen binnen moet laten vallen. Dat kan nu dus ook niet meer. Er zijn allerlei manieren bedacht om leerlingen voor te berei-

Commissie Didactiek en Activiteiten

De Geschiedenisdidactiekdagen

Begin 2006 worden de jaarlijkse didactiekdagen weer gehouden in Vught. Houd 2 en 3 februari vrij als je een starter bent; en 3 en 4 februari als je het gewone programma wilt volgen. Verdere informatie volgt in een later nummer van Kleio en op de VGN-website.

VGNreizen

In 2006 organiseert de commissie in de meivakantie (29 april t/m 7 mei) een studiereis naar Bulgarije, en in de zomervakantie (15 juli t/m 20 aug.) een studiereis naar Cuba. Wie belangstelling heeft voor een of beide reizen kan zich – vrijblijvend – aanmelden bij:
Johan Raven, Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens.

johanraven@hetnet.nl

Een zegen voor de provincie ...

**RIJKS MUSEUM
a m s t e r d a m**

Aan de Brink, Aan de Maas, Aan de Grens,
Aan de Merwede, Aan de Vecht,
Op de Veluwe, Aan de Schelde, In Duitsland,
Aan de Hofvijver, In de Abdij

Rijksmuseum in de abdij

Het Museum voor Religieuze Kunst in Uden (Vorstenburg 1) stelt werken ten toon die afkomstig zijn van de abdij 'Maria Refuge'. De zusters verkochten rond 1880 voor een schijntje 'verminkte antique-beelden en onaanzienlijke vermoldde en voor Religieuzen genoegzaam doellose voorwerpen' aan de inrichters van een nieuw museum voor Geschiedenis en Kunst, het latere Rijksmuseum.

Het klooster bezit ook zelf nog het nodige aan middeleeuws houten beeldhouwwerk. Met name is bijna alles te zien van de Meester van Koudewater, waar de zusters voor de reformatie gevestigd waren. Verder veel meer kerkelijk moois.

den op een toneelstuk. Er zijn docentendagen, workshops voor leerlingen en try-outs speciaal om uit te zoeken voor wie bepaalde voorstellingen geschikt zouden zijn. Don Carlos? De getemde Feeks? Madame de Sade, de opstand van een vrouw? Vwo, havo, vmbo? Onderbouw? Bovenbouw?

Ook andere toneelgezelschappen hebben een educatief programma: de Paardenkathedraal in Utrecht, de Theatercompagnie in Amsterdam, het Zuidelijk Toneel in Eindhoven, Natioanle Tribune in Den Haag, het Noord Nederlands Toneel in Groningen, het Onafhankelijk Toneel in Rotterdam, Orkater in Amsterdam, RO Theater in Rotterdam, theatergroep Het Vervolg in Maastricht en Toneelgroep De Appel in Den Haag.

Informatie over hun programma en leerlingen via de eigen website:
[www. dan.de naam van de toneelgroep zonder puntjes.nl](http://www.dan.de naam van de toneelgroep zonder puntjes.nl)

De ondraaglijke stoutheid der wegloopers

Lezing op 13 november (zondag, 14.00 uur, € 5,-) in De Burcht, Henri Polaklaan 9, Amsterdam, in het kader van het programma Schoonheid na het werk 2005 van het Vakbondsmuseum door Frank Dragtenstein van het NiNsee (Nationaal instituut Nederlands Slavernijverleden en erfenis).

Hij beschreef de geschiedenis van de Marronsamenlevingen in Suriname in zijn boek *De ondraaglijke stoutheid der wegloopers. Marronage en koloniaal beleid in Suriname 1667-1768*.

Het wegllopen, de militaire campagnes, het vredesverdrag van 1768 komen aan bod.

Voor nadere inlichtingen en reservering: tel. 020-6241166.

Aletta Jacobs

Studiedag vrijdag
30 september a.s.

In Het Indisch Huis (Javastraat 2B) in Den Haag van 10.00 tot 15.00 uur.

Aletta Jacobs maakte begin vorige eeuw een wereldreis om het vrouwenkiesrecht te propageren. Ze deed daarbij ook Nederlands-Indië aan. Haar reiservaringen publiceerde zij in een serie Reisbrieven die in de Telegraaf verschenen in 1912 en later ook in boekvorm.

In lezingen en workshops wordt ingegaan op haar ideeën. De studiedag wordt afgesloten met een bezoek aan de Jacobs-tentoonstelling in het gebouw van de Tweede Kamer.

Het IIAV en het Centrum voor Gender en Diversiteit in Maastricht zijn betrokken bij de studiedag. Lezingen worden gehouden door Mineke

TENTOONSTELLING
2 MEI t/m 4 NOVEMBER 2005



**ALETTA
JACOBS**
EN HET
VERLANGEN
NAAR DE
POLITIEK

Tweede Kamer
Lange Poten 4
Den Haag
Toegang gratis

Bosch (Maastricht), Ena Jansen (vu) en Dineke Stam.

Kosten: € 17,50, inclusief lunch.

Voor opgave en inlichtingen:

tel 070-3462616 of
info@hetindischhuis.nl.

Zie ook
www.hetindischhuis.nl

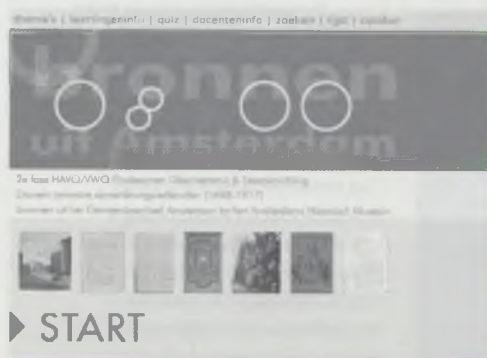
Posters met de tien tijdvakken

In oktober ontvangen alle scholen voor voortgezet

onderwijs in Nederland gratis posters met de tien tijdvakken van de commissie-De Rooy. De posters zijn bedoeld om op te hangen in de klas en ontworpen om leerlingen (visueel) te prikkelen. Per poster wordt een belangrijke historische ontwikkeling uit het betreffende tijdvak in beeld gebracht. Naar andere kenmerken uit de periode wordt verwezen op een strook met kleine afbeeldingen. Als de posters naast elkaar hangen vormen de stroken een chronologisch overzicht.

De posters zijn vooral voor het vmbo ontwikkeld en worden toegezonden aan de sectiehoofden geschiedenis. Wanneer u ze eind oktober niet heeft ontvangen of meerdere exemplaren wilt voor de diverse vaklokalen/locaties, kunt u deze bestellen bij: Anno, Annemarie van Eekeren, annemarie.vaneekeren@anno.nl

De posters zijn ontwikkeld door Anno, met adviezen van het ivgd en een aantal geschiedenisdocenten. Anno wil geschiedenis voor een groot publiek toegankelijk maken. Binnenkort wordt in dit kader ook de Week van de Geschiedenis georganiseerd. Zie voor meer informatie daarover www.anno.nl



bronnenuitamsterdam.nl

De website bronnenuitamsterdam.nl is vernieuwd en uitgebreid met het thema Onderwijs. Dit thema staat centraal in het CE Geschiedenis havo en vwo 2006 en 2007: 'Van kind tot burger; volksopvvoeding via het onderwijs in Nederland'. De geselecteerde bronnen komen uit de archieven en collecties van het Amsterdams Historisch Museum en het Gemeentearchief Amsterdam.

Zie www.bronnenuitamsterdam.nl met bronnen over wonen, werken, politiek, hygiëne, demografie en nu ook onderwijs!



Drents Museum

Ötzi de gletsjermummie

Nog even, tot en met 30 oktober is Ötzi te bewonderen in het Drents Museum op de Brink in Assen - als replica, met de kleding en verdere gebruiksvoorwerpen die hij meenam op zijn vlucht (?) de bergen in. Door onderzoek van de mummie en de voorwerpen die hij bij zich had, was heel wat te reconstrueren over deze man en de cultuur waaruit hij afkomstig is.



De man uit het ijs leefde rond 3300 v Chr., in de nieuwe Steentijd. In Drente is dat de tijd van de Hunebedbouwers. Er wordt een vergelijking gemaakt tussen deze mensen en de tijdgenoten van Ötzi, die leefden in de Noord-Italiaanse dalen bij Merano en Bolzano.

De uitreiking van de Archiefprijsvraag 2005

Op de zeer zonnige middag van 27 mei j.l. werd in een volle zaal van het Nationaal Archief in Den Haag de Archiefprijs 2005 uitgereikt aan drie leerlingen van de CSG Liudger uit Drachten. De tweede prijs was voor het Stedelijk Gymnasium in Arnhem, de derde voor leerlingen van het Grifland College in Soest.

Zij hadden een project ingezonden dat zij zelf hadden ontworpen en uitgevoerd, gebaseerd op origineel archiefmateriaal. En hun docent geschiedenis had op papier moeten uitleggen hoe de leerlingen hun project hadden aangepakt.

Het Nationaal Archief nam het initiatief tot deze prijsvraag, ondersteund door de VGN, om archiefonderzoek door leerlingen te stimuleren in de hoop dat zij daardoor wat oog zouden krijgen voor het feit dat dergelijk onderzoek erg leuk kan zijn. Er konden stevige geldprijzen gewonnen worden, die deels bestemd waren voor de school en deels voor de winnaars. Uiteindelijk kwamen er 24 bijdragen binnen.

De leerlingen van geschiedenisdocent K. Hellinga van het Liudger wonnen met hun website over een wereldreis in 1912, gebaseerd op stukken uit het archief van de Friese adellijke familie Sixma van Heemstra. De heer Sixma neemt de websitebezoeker zelf mee op reis. Het archief berust bij het Regionaal Historisch Centrum Tresoor, waar de leerlingen prima terecht konden.



Het resultaat is te bekijken op <http://sixmavanheemstra.cjb.net>

De 3-vwoklas van docent D. Nelissen in Arnhem bestudeerde het Spijkerkwartier. Er werden werkstukken gemaakt over verschillende belangrijke gebouwen in de buurt met behulp van materiaal uit het Gelders Archief. En vier leerlingen uit 6-vwo van mw. W. van der Plas-Pronk maakten een profielwerkstuk over de politiek van de gemeente Soest in de jaren dertig tijdens de crisis met behulp van stukken uit het gemeentearchief van Soest en uit het Utrechts Archief.

De prijzen werden uitgereikt na praatjes door Johan Raven van de VGN en door de historicus Thomas van der Dunk, die vertelde over zijn imaginaire Nationaal Historisch Museum. Cees Jan van Golen, senior medewerker educatie van het NA, brak uiteindelijk de spanning en vertelde wie gewonnen hadden.

De leerlingen en docenten kregen een rondleiding door het gebouw van het Nationaal Archief en bekeken de tentoonstelling die er werd gehouden van topstukken van de KB en het NA. Daarna wachtten versnaperingen in de hal en hieven zij het glas.



Beyond the Canon – History for the twenty-first Century

CARLA VAN BOXTEL

De canondiscussie blijft actueel. Eind mei stelde de minister de *Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon* in. Deze gaat het Verhaal Nederland vaststellen. Deze Nederlandse canon zal een richtsnoer worden voor de inhoud van kerndoelen en examenprogramma's. In brede kring is en wordt nog steeds gepraat over de canon. Politici, journalisten, leraren, didactici en historici discussiëren tot nog toe echter nauwelijks met elkaar. Dat was wel het geval op de conferentie *Beyond the Canon*. Deze vond plaats op 16 en 17 juni in het gemeentearchief Rotterdam. Sprekers en bezoekers kwamen uit de geschiedwetenschap, musea, het onderwijs en de geschiedenisdidactiek.

De conferentie werd in het kader van het onderzoek 'Paradoxes of De-Canonization' georganiseerd door Maria Grever, Kees Ribbens en Siep Stuurman, allen werkzaam aan de Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam. De organisatoren konden zich verheugen op een grote belangstelling. Zo'n vijftig personen namen deel. Er waren sprekers uit Nederland, Groot-Brittannië, de Verenigde Staten, Frankrijk, Zuid-Afrika en Hongarije.

Er werd gesproken en gedebatteerd over nut, noodzaak en inhoud van een historische canon. De canon kwam ook aan de orde in de context van thema's als burgerschap en identiteit, de Verlichting, gender in de geschiedwetenschap en de afbraak van nationale verhalen. In dit verslag beperk ik me tot discussiepunten die de invulling van het geschiedenisonderwijs betreffen. Tijdens de conferentie werd een aantal interessante opmerkingen gemaakt over inhoud en functie van een referentiekader.

Een open en pluriform kader

Het Nederlands-Europese karakter van canon en canon-voorstellen was tijdens de conferentie een steeds terugkerend thema. Joke van der Leeuw presenteerde de resultaten van een Euroclio-onderzoek. Daaruit bleek dat in steeds meer Europese landen geschiedenis gezien wordt als een middel om nationale identiteit te bevorderen. Maar biedt een nationaal of

Europees referentiekader wel voldoende ruimte voor de geschiedenis van bijvoorbeeld nieuwkomers in Nederland? En rechtvaardigt de toenemende globalisering niet juist meer aandacht voor wereldgeschiedenis? En moeten we er niet voor oppassen dat het kader hoofdzakelijk blanke mannen uit de elite als actoren opvoert, terwijl een deel van de leerlingen zich daar nauwelijks mee kan identificeren?

Kees Ribbens deed verslag van een interessante enquête onder 250 leerlingen die eindexamen doen in het vak geschiedenis. Wat zijn hun opvattingen over geschiedenis? Van de ondervraagden was bijna drie kwart het eens met de bewering dat het voor hun identiteit belangrijk is om hun eigen geschiedenis te kennen.

Ribbens vindt een dominant historisch verhaal betekenisloos. Zo'n verhaal sluit meer uit dan in. Hij stelde dat het belangrijker is dat leerlingen reflecteren op hun identiteit dan dat een identiteit wordt opgelegd.

Werner Goegebeur (Vlaanderen) beaamde dit vanuit de context van het Vlaamse geschiedenisonderwijs. Leerlingen moeten volgens hem bewust gemaakt worden van het feit dat er meerdere referentiekaders zijn.

Maria Grever merkte in haar presentatie op dat een betekenisvol kader van de Nederlandse geschiedenis in elk geval zou moeten laten zien dat 'wij' (de natie als actor in het verhaal van de Nederlandse geschiedenis) steeds een andere 'wij' is.

Maar hoe realiseer je een open en pluriforme canon? Is een canon niet per definitie gesloten? Volgens Siep Stuurman is het probleem juist dat een canon impliceert dat hij autoriteit heeft, terwijl dat niet altijd wenselijk is. Volgens hem hebben historici geen canon waaraan ze zich conformeren.

De Canadees Peter Seixas (zijn bijdrage werd vanwege zijn afwezigheid overgebracht door Ed Jonker) is van mening dat de ontwikkeling van leerlingen tot kritische burgers in een democratische samenleving op enigszins gespannen voet staat met een teveel aan canon.

Historische vaardigheden

Naast reflectie werd ook het belang van historische vaardigheden benadrukt. Christine Counsell (UK) liet aan de hand van concreet lesmateriaal zien hoe leerlingen meer vat kunnen krijgen op het interpretatieve karakter van geschiedenis. In dit lesmateriaal gingen leerlingen aan de slag met een hedendaagse beschrijving van keizer Nero en een aantal historische bronnen over hem. De centrale vraag was welke bronnen de hedendaagse auteur gebruikt had. Volgens Counsell begrijpen leerlingen door een dergelijke werkwijze beter dat een interpretatie al dan niet ondersteund wordt door historisch bewijsmateriaal en dat interpretaties geconstrueerd zijn.

Stefan Klein reageerde vanuit het publiek op de lezing van Counsell met de opmerking dat als je op deze manier lesgeeft je de canon in feite steeds deconstrueert. De deconstructie van de canon werd tijdens de conferentie vooral beschreven als een ontwikkeling die plaatsvindt binnen de geschiedwetenschap en binnen de samenleving en niet als zinvolle leerling-activiteit binnen het geschiedenisonderwijs. Het sluit echter goed aan bij het streven naar een open en pluriforme canon.

Rosalyn Ashby (UK) benadrukte een vaardigheid die vreemd genoeg doorgaans weinig aandacht krijgt, namelijk het stellen van historische vragen. Welke vragen willen we dat leerlingen stellen? Welke vragen helpen je om je in de tijd te oriënteren?

Een bruikbaar kader

Het rapport De Rooy presenteerde een kader van tien tijdvakken met kenmerkende aspecten. De bedoeling is dat leerlingen zich dat kader eigenmaken om zich te kunnen oriënteren in de tijd. Peter Lee (UK), één van de sprekers, benadrukte ook dat een referentiekader op de eerste plaats *bruikbaar* moet zijn. Volgens Lee construeer je met leerlingen een referentiekader als je het nodig hebt, namelijk vanuit een dieptestudie en een specifieke vraag.

Als je deze opvatting van Lee als uitgangspunt neemt, vat je het referentiekader niet zozeer op als een te onderwijzen geheel van inhoud dat je verwerft en



Meer identiteit met historische canon

leert toepassen, maar als een kader dat je vanuit de thema's die in de geschiedenisles aan de orde zijn opbouwt. Welk referentiekader dat is, is afhankelijk van de vraag die aan de orde is. Het referentiekader zal zich volgens Lee vooral moeten richten op veranderingspatronen in de geschiedenis, zoals de ontwikkeling van een industriële samenleving.

De benadering van Lee zou kunnen betekenen dat thema's en historische vragen centraal staan, maar dat er daarnaast – meer dan in huidige thematische georganiseerde geschiedensismethoden – aandacht is voor het opbouwen van een chronologisch referentiekader. Deze benadering is overigens ook goed voorstelbaar bij een curriculum waarin geschiedenis en aardrijkskunde in de vorm van projectonderwijs geïntegreerd worden.

Conclusie

De hierboven genoemde kwesties en dilemma's roepen belangrijke vragen op. Hoe vind je het evenwicht tussen een referentiekader dat ingevuld wordt vanuit de vragen die de docent en vooral de leerlingen stellen en een referentiekader dat opgelegd wordt en meer bijdraagt aan gedeelde historische kennis? Laat je leerlingen eerst het referentiekader verwerven, waarna ze het toepassen, of kan een leerling een samenhangend referentiekader opbouwen vanuit vragen die in een thema of door leerlingen zelf worden aangedragen? Hoe geef je aandacht aan wereldgeschiedenis? Integreer je het in het kader of behandel je thema's die de wereldgeschiedenis betreffen naast de Europese en nationale geschiedenis? Hoe voorkom je dat er binnen het gering aantal uren voor het vak geschiedenis geen aandacht meer is voor reflectie. En hoe combineer je het verwerven van belangrijke historische vaardigheden met het referentiekader? Kortom, voldoende vragen waarmee leraren, didactici en methodenontwikkelaars mee aan de slag kunnen om er goed geschiedenisonderwijs van te maken.

Carla van Boxtel

'Lesgeven over de Holocaust en genocides'

Vier regionale nascholingsdagen voor docenten geschiedenis

Ook zestig jaar na afloop van de Tweede Wereldoorlog neemt de Holocaust in het geschiedenisonderwijs een bijzondere plaats in. De aparte status van lessen over de Tweede Wereldoorlog hangt samen met het maatschappelijk belang dat er aan gehecht wordt. Vanzelfsprekend wordt hier verschillend over gedacht en op diverse wijze invulling aan gegeven. De nieuwe kerndoelen voor de basisvorming bevestigen deze aparte positie door 'de wereldoorlogen en de Holocaust' expliciet te noemen, daar waar de kerndoelen verder heel algemeen geformuleerd zijn. Op de nascholingsdagen wordt ook aandacht besteed aan het lesgeven over recente genocides.

Deze nascholingsdagen hebben tot doel:

- docenten voortgezet onderwijs kennis te laten nemen van debatten onder historici over thema's die betrekking hebben op de Holocaust en recente genocides;
- docenten in workshops concrete voorbeelden van vernieuwende inhoudelijke en didactische lessen te tonen;
- docenten de gelegenheid te geven thuis te raken in de educatieve mogelijkheden van de vier herinneringscentra en musea.

U kunt als deelnemer een keuze maken uit de volgende vier data/locaties:

Datum	Plaats	Met lezingen door:
25-11-2005	Museon, Den Haag	Dr. Karel Berkhoff (CHGS) en Prof. dr. Ido Abram
09-12-2005	Anne Frank Huis, Amsterdam	Dr. Ton Zwaan (CHGS) en Prof. dr. Ido Abram
20-01-2006	Nationaal Monument Kamp Vught	Prof. Johannes Houwink ten Cate (CHGS) en Prof. dr. Ido Abram
10-02-2006	Herinneringscentrum Kamp Westerbork	Prof. Johannes Houwink ten Cate (CHGS) en Prof. dr. Ido Abram

Naast de lezingen volgen in het middagprogramma twee parallele workshops:

1. De Holocaust en activerende didactiek, door Maria van Haperen (CHGS) i.s.m. Stichting Sobibor.
2. 'De Ontdekking' in de les. Aan de hand van het stripboek vernieuwde didactiek voor VMBO en HAVO/VWO, door Lies Schippers en Karen Polak (Anne Frank Stichting).

De kosten bedragen € 50,- p.p. per dag.

U kunt zich aanmelden via e-mail: c.deheus@aps.nl. Geef hierbij duidelijk datum en locatie van uw keuze aan.

Voor meer informatie kunt u bellen: Corrie de Heus, tel. 030 – 28 56 677.

De bijeenkomsten worden georganiseerd door de Anne Frank Stichting (AFS), het APS te Utrecht, het Centrum voor Holocaust- en Genocidestudies (CHGS) en Stichting Leren (Amsterdam) in samenwerking met herinneringscentra en musea.

Deze nascholingsdagen worden gesubsidieerd door het Ministerie VWS.

Zie voor het volledige programma de website van het APS: www.aps.nl.



*meer dan 35 jaar maatwerk
voor school- en studentengroepen*

0412-481000
BEL EVEN VOOR ONZE REISGIDS!

PARIJS 3-daagse touringcarreis, heen en terug dagrit, hotel**/3-persoonskamers, douche/toilet, L+O

vanaf
€ **78,50** p.p.

BERLIJN 4-daagse touringcarreis, heen dag- en terug nachtrit, Jugendhotel, meerpersoonskamers, L+O

vanaf
€ **84,25** p.p.

DUBLIN 3-daagse vliegreis, Eindhoven of Brussel-Charleroi - Dublin vv (excl. verplichte taxen!), youth hostel, meerpersoonskamers, L+O

vanaf
€ **125,50** p.p.

LONDEN 3-daagse touringcarreis, heen dag- en terug nachtrit, youth hostel, meerpersoonskamers, L+O

vanaf
€ **68,00** p.p.

BARCELONA 4-daagse vliegreis, Eindhoven of Brussel-Charleroi - Girona vv (excl. verplichte taxen!), hotel**/3-4 p.kamers, **halfpension**

vanaf
€ **139,00** p.p.

ROME 4-daagse vliegreis, Eindhoven of Brussel-Charleroi - Rome vv (excl. verplichte taxen!), hotel** 4-6 p.kamers, douche/toilet, L+O

vanaf
€ **129,95** p.p.

VENETIË 5-daagse touringcarreis, heen en terug nachtrit, hotel** 3-4 p. kamer, douche/toilet, L+O

vanaf
€ **174,95** p.p.

PRAAG 4-daagse touringcarreis, heen dag- en terug nachtrit, hotel**/2-3 p.kamers douche/toilet, L+O

vanaf
€ **99,95** p.p.

NORMANDIË 4-daagse touringcarreis, heen en terug dagrit, hotel**/3-4 p. kamer, L+O

vanaf
€ **115,75** p.p.



Genoemde tarieven bij 46-60 deelnemers bij touringcarreizen en vanaf 16 deelnemers bij vliegreis Dublin of Rome en 26 deelnemers bij vliegreis Barcelona. Periode november-februari.

Bij touringcarreizen: elke 16 deelnemer gratis en reisverzekering inbegrepen!



U kiest uw eigen vertrekdatum! Service waar u recht op heeft!

Minder deelnemers? Meer reisdagen? Andere periode? Of een ander reisdoel in Europa?
BEL ONS VOOR EEN VRIJBLIJVENDE OFFERTE OP MAAT!



EUROPA SPECIAAL REIZEN - HET WARGAREN 5 - 5397 GN LITH - TEL. 0412-481000
info@europaspecialreizen.nl

www.europaspecialreizen.nl

U REIST PER KEURMERK TOURINGCAR: VEILIGHEID EN COMFORT!

VOL VERTROUWEN HET EXAMEN TEGEMOET



NU VERKRIJGBAAR!

VERNIEUWD!

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

Meer weten? Bel onze Docentenlijn:

(0575) 59 49 97

thiemeMeulenhoff



MeMo is klaar voor de toekomst

Met de **nieuwe edities** voor de basisvorming en de tweede fase geeft MeMo geschiedenis een gezicht. En **dat spreekt aan**... dit schooljaar zijn al veel docenten en leerlingen aan de slag gegaan met de nieuwe druk van 2003! Uit de **enthousiaste reacties** blijkt wel dat de nieuwe materialen nog beter aansluiten bij de wensen en eisen van deze tijd.

Met MeMo kunnen u en uw leerlingen vertrouwen op een zeer **compleet pakket** leermiddelen, met échte doelgroepedities en prachtige en geïntegreerde ICT. U kunt rekenen op **flexibel inzetbaar** lesmateriaal en een **uitgebreide ondersteuning**. Het **gebruiksgemak** is opvallend, alle benodigde docentenmaterialen zijn beschikbaar, via de methodesite

krijgt u actuele informatie én Malmberg zorgt bovendien voor advies en trainingen. Intrigeer uw leerlingen, laat uw lessen **eruit springen**, maak van het vak een belevenis, en zorg ervoor dat het u **geen extra werk** oplevert.

www.memo-malmberg.nl

Kom nu in actie en bekijk de nieuwe MeMo.

Bestel uw beoordelingsexemplaren via T (073) 6 288 766 en kijk op de methodesite www.memo-malmberg.nl.

Geschiedenis heeft een gezicht

Uitgeverij Malmberg • Postbus 308 • 5201 AH 's Hertogenbosch • T (073) 6 288 766