

KLEID



Inleving in het verleden

Examenexperiment in havo 4

De Frans-Duitse Oorlog

Uit de lerarenopleidingen ...

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 Egdome

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

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

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

Contributies 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

Leden- en abonnementen-administratie:

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

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

In een serie dubbelinterviews met prominente Nederlanders en hun favoriete docent van eertijds, ontrafelt dagblad *Trouw* het geheim van de goede leraar. Uiteraard blijkt dat vaak de geschiedenisleraar te zijn. Mooi zoals bijvoorbeeld Agnes Jongerius haar oud-docent Fred Kloek typeert: *'Hij was zo'n bezielde docent. Dat vond ik prachtig, dat enthousiasme. Als leerling ging je mee in zijn verhalen. Je zat op het puntje van je stoel. Hij nam het vak serieus en hij nam het leraarschap serieus'*.

Terwijl ik deze woorden nog naproef, krijg ik een aanbevelingsbrief van een stagiair-in-spe onder ogen. Frontaal lesgeven vindt hij uit de tijd. *'De leraar moet de stof niet overdragen, leerlingen moeten die zichzelf eigen maken'*, schrijft deze collega van de toekomst. Toeval, twee zo contrasterende bronnen op één dag? Of is die brief een onmiskenbaar signaal van de sluipende terreinwinst van de ideologie van het 'nieuwe leren'?

Kleio wil net zo min de bevolgen docent naar de mestvaalt der historie verwijzen, als dat zij vernieuwende ideeën wil fnuiken.

Dat bewijst dit nummer maar weer eens. Van Santen presenteert over de Frans-Duitse oorlog een helder achttien-karaats kennisverhaal, terwijl Tessa de Leur een frisse nieuwe benaderingswijze voorstelt. Als het bij onze leerlingen maar wat losmaakt! Deng Xiaoping zei het destijds al: *'Of de kat nu wit of zwart is, als ze maar muizen vangt...'*

Jan van Oudheusden

Op de omslag: Pruisen in een Franse salon, 1871. Schilderij van Anton von Werner, 1894.

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

Huib Oattes,

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

Oscar Lansens,

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 JR 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 Kleiokrante,
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 *Stel je eens voor ...*

Inlevingsopdrachten in de geschiedenisles

TESSA DE LEUR

'Tekenen juf', zei Janine uit de brugklas toen Tessa de Leur haar leerlingen vroeg wat ze tijdens de les nu eens echt wilden doen. Omgewerkt tot opdracht levert dat tekenen aardig wat op.



6 *De Frans-Duitse oorlog 1870 - 1871*

Een overbodige confrontatie

MARINUS VAN SANTEN

De Duitse eenheid zou er toch wel gekomen zijn en van Napoleon III hoefde het ook niet. Maar toch wierpen Fransen en Duitsers zich in een klungelige strijd met veel slachtoffers.

16 *De vernieuwingen volgens de commissie-De Rooy in havo 4 en 5*

Het examenexperiment

EDWIN MARSHALL

Op acht scholen startte vorig schooljaar in de havo 4 groepen voor geschiedenis een pilot rondom de voorstellen van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (commissie-De Rooy). Hier het verslag van de ervaringen.

20 *Het examenprogramma VMBO voor 2006*

Kern- en verrijkingsdelen met aanvullende specificaties voor BB en KB/KL/TL

28 *De lerarenopleidingen en de moderne tijd*

Voors en tegens

CEES BOL, HANS POLS, YVO SMIT



En verder

14 Noordbrabants Museum: 'Broedertwist'

25 Uit de Nexus-lezing van Francis Fukuyama

36 Euroclio

42 Boek van de maand

48 Boeken

52 VGNatuurlijk

53 Kleiokrant



**Inlevingsopdrachten
in de geschiedenisles**

TESSA DE LEUR

S tel je eens voor...



Mijn leerlingen zijn erg goed in het reproduceren van zinnen uit het boek. Op proefwerken komen de definities vaak netjes op papier, en de meesten lukt het de geschiedenis na te vertellen zoals ze die in hun boek hebben zien staan. Maar ik vraag me altijd af: kunnen ze zich nu iets voorstellen bij hoe het vroeger was? Realiseren mijn leerlingen zich dat we het

hebben over mensen? Die mensen leefden weliswaar in een andere tijd, maar ze leefden met elkaar, ze maakten dingen mee en ze namen beslissingen.

Tessa de Leur is docente geschiedenis en opleider in school op het Sint-Nicolaas Lyceum in Amsterdam.

Leerlingen ontwikkelen tijdens de geschiedenisles een beeld van het verleden. Dit beeld is vaak relatief abstract. Natuurlijk moet eerst basiskennis worden bijgebracht over het onderwerp van de lessen. Vervolgens verwerken ze de aangereikte kennis. Dat kan door middel van 'traditionele' opdrachten over de tekst, of door middel van een creatieve opdracht. Iedere docent laat wel eens een video zien, werkt met sprekebeurten of laat leerlingen een poster maken. Na een aantal verwerkingsactiviteiten is een leerling klaar voor een toets. Hij kent en begrijpt de stof. Maar kan hij zich ook een concrete voorstelling maken? Realiseert hij zich dat hij bezig is met het leven en de beslissingen van concrete mensen?

Inlevingsopdrachten kunnen een krachtige manier zijn om leerlingen echt in het verleden te laten duiken. Het zijn opdrachten waarbij leerlingen moeten doen alsof ze een historisch figuur zijn of alsof ze in een bepaalde tijd leven. Vanuit het oogpunt van een Romein of Middeleeuwer moeten zij vervolgens een bepaalde opdracht uitvoeren. Vaak wordt dit als heel moeilijk ervaren, leerlingen moeten immers kennis en fantasie tot een nieuw geheel integreren.

Per definitie betreft het hier open activiteiten. Het is de bedoeling dat de leerling zijn fantasie gebruikt om zo goed mogelijk te doen alsof hij in een andere tijd leeft. In zijn rol kan hij vervolgens aantonen dat hij de mensen uit het verleden begrijpt. Er zijn verschillende werkvormen mogelijk. Ik zal eerst kort het inleven door middel van schrijf- en dramaopdrachten bespreken. De tekenopdrachten zal ik wat meer uitwerken. Alle opdrachten die hier beschreven worden, heb ik in de praktijk uitgevoerd.

Inleven door schrijven

De meest gesloten activiteit om inleven mee te oefenen, is een schrijfopdracht. Leerlingen proberen een historisch moment te beschrijven door de ogen van een tijdgenoot. Deze opdrachten kunnen heel klein

of heel uitgebreid zijn, in groepjes uitgevoerd of alleen. Door van tevoren vast te stellen wat er ongeveer in een opstel of verslag moet staan, zijn schriftelijke opdrachten relatief makkelijk te beoordelen.

Vooraf het schrijven van egodocumenten stimuleert leerlingen in de huid van 'iemand van vroeger' te kruipen. Leerlingen die doen alsof ze een Grand Tour maken en naar huis schrijven hoe ze de reis beleven, zijn aan het inleven. Ook een leerling die een scheepsjournaal reconstrueert is bezig met een geschreven inlevingsopdracht.

Hiermee is eindeloos te variëren. Het is bijvoorbeeld mogelijk om duo's een dagboek te laten schrijven van een bepaalde cruciale dag tijdens een oorlog. De een leeft zich in in de ene partij, de ander in de tegenstander. Door leerlingen elkaars visie te laten bespreken komen levendige discussies los. De eindproducten zijn vaak verrassend leuk.

Inleven door drama

Aan de andere kant van het inlevingsspectrum staan de dramaopdrachten. Drama is een zeer open vorm van inleven. Leerlingen moeten dan letterlijk iemand uit het verleden naspelen.

Iemand kan bijvoorbeeld de opdracht krijgen Willem van Oranje voor te bereiden en te spelen. De rest van de klas kan hem interviewen. Ook zijn debatten na te spelen (de Staten Generaal van 1789 in Frankrijk werkt goed). Het is zelfs mogelijk om ingewikkelde processen als de Industriële Revolutie of de Eerste Wereldoorlog schematisch na te bootsen. Vaak is een klein beroep op de fantasie van de docent en van de klas voldoende om het verleden te laten leven en te laten beleven.

Bij dramaopdrachten vinden leerlingen het meestal niet moeilijk om zich een voorstelling te maken van de situatie, maar wel om historisch correct te reageren. Omdat de spelers daar zelf over moeten nadenken, ontstaat er snel identificatie met de te spelen tijd en persoon.

Net als bij de schrijfopdrachten is het doel van het naspelen dat leerlingen een concreter historisch besef ontwikkelen.



Anders dan de schrijfopdrachten zijn drama-activiteiten erg moeilijk te beoordelen. Ik zet ze zelf vaak in om een onderwerp in te leiden of te verlevendigen.

Inleven door tekenen

Een tussenvorm tussen schrijven en naspelen is tekenen. Tekenopdrachten zijn gemakkelijk te organiseren, goed te beoordelen en in alle leerlagen en op alle niveaus in te zetten. Door leerlingen te laten tekenen, maken ze geschiedenis concreet. Ze worden door tekenopdrachten uitgedaagd hun beeld van het verleden te laten zien.

De leerling die mij op het idee bracht om de klas te laten tekenen was brugklasser Jeanine. Ik begon net met lesgeven en zocht tevergeefs naar manieren om de leerlingen enthousiast te krijgen voor Latijn. Uiteindelijk vroeg ik ze wat ze zelf wilden doen tijdens de les. "Tekenen juf", was Jeanine's antwoord. Ik heb de klas vervolgens een tekening laten maken van een gladiatorengevecht met zo veel mogelijk Latijnse woorden erin. De hoge score bij de volgende woordjes-overhoring was opvallend.

Ook bij geschiedenis blijkt tekenen een krachtig middel te zijn om leerlingen te stimuleren. Leerlingen moeten hun kennis en hun fantasie



Een goede bron van inspiratie.

Uit: 'Van nul tot nu' door Thom Roep en Co Loerakker. Deel 3.

gebruiken waardoor ze actief met het verleden bezig zijn.

Inleven door middel van tekenen is in alle klassen mogelijk. Uiteraard is de aanpak van een opdracht voor elke leerlaag verschillend. Een brugklas kan na het lezen van een blad-zijde uit *Van nul tot nu* over de pre-historie het volgende plaatje van de strip tekenen waarin zij hun kennis van die periode moeten laten zien. Maar de zesde kan bijvoorbeeld gevraagd worden zelf een strip te tekenen over de Industriële Revolutie.

Tekenopdrachten hebben verschillende voordelen. Een docent kan goed zien wat de leerling zich voorstelt bij een bepaalde periode. Vreemde veronderstellingen en anachronismen komen snel aan het licht. Leerlingen die een Romein televisie laten kijken, hebben het niet begrepen. Ook lijken volgens sommige leerlingen vrouwen altijd al in een minirok te hebben gelopen... Een tweede voordeel van een tekenopdracht is dat leerlingen de kans krijgen zich op een andere manier te uiten dan doorgaans van hen gevraagd wordt. Veel leerlingen hebben moeite met het 'talige' karakter van geschiedenis en vinden het lastig hun gedachten te formuleren. Door deze leerlingen te laten tekenen, daag je ze op een andere manier uit.

Een van mijn dyslectische leerlingen bloeide helemaal op. Ik was zelf ook blij verrast door dit resultaat. Bij een schriftelijke toets werd nooit helemaal duidelijk wat hij precies had geleerd. Nu kon ik het zien.

Voorbeeld: de Industriële Revolutie

Een onderwerp dat voor veel leerlingen ver van hun bed is, is de Industriële Revolutie. In de tweede klas kunnen maar weinig leerlingen zich iets voorstellen bij processen als mechanisering, urbanisatie en industrialisatie. Met een tekenopdracht zijn deze begrippen concreet te maken. Deze opdracht is uitgetoetst door mijn tweedeklassers van de afgelopen jaren. Mijn leerlingen werken met *Sprekend Verleden*. Zij kregen van mij de mededeling het werkboek thuis te laten en alleen kleurpotloden mee te nemen. We hebben samen de paragraaf gelezen over de overgang van een agrarische naar een industriële samenleving. Na het gebruikelijke verklaren van moeilijke woorden hebben de leerlingen elkaar verteld wat er na het lezen van de paragraaf bij ze was blijven hangen. Na deze inleidende activiteiten was het tijd om te tekenen. Ik vroeg de leerlingen om de paragraaf samen te vatten. Ze mochten de samenvatting niet schrijven, maar moesten teke-

nen. Het was de bedoeling om in elk geval de belangrijkste ontwikkeling (industrialisatie) en de belangrijkste begrippen (urbanisatie, massaproductie, arbeidsomstandigheden) in de tekening op te nemen. Ik gaf ze de tip om zich te beperken tot een 'hoofdpersoon' en te tekenen wat er in zijn leven gebeurde. Het gebruik van kleine tekstwolkjes was toegestaan.

In eerste instantie reageerden de tweedeklassers enthousiast en sloegen ze meteen aan het schetsen: huisjes, mensen, een fabriek. Daarna sloeg de twijfel toe. Hoe moesten ze nu duidelijk maken wat er precies gebeurde? Levendig overleg met de burens volgde bij de meesten. Vooral de mededeling in het boek dat de werkomstandigheden slecht waren, sprak tot de verbeelding. Veel leerlingen probeerden te bedenken wat er dan zo naar was in een fabriek. Sommigen gingen een stapje verder en wilden ook weten hoe de woonomstandigheden van de arbeiders waren. 'En leefden de bazen dan in een kasteel?'

Leerlingen kwamen er al snel achter dat ze totaal niet wisten hoe dingen er vroeger uitzagen. De meest gestelde vragen aan mij waren dan ook: 'Hadden ze vroeger al...?' en 'Hoe teken je...?'" Een aantal leerlingen is op zoek gegaan naar afbeeldingen in hun boek ter inspiratie. Ook hebben sommigen thuis andere bronnen geraadpleegd om maar tot een sluitende tekening te komen. Uiteindelijk lag er van elke leerling een weerslag van zijn idee van de Industriële Revolutie. Of ze nu hadden nagetekend of hun tekening bij elkaar hadden gefantaseerd, alle leerlingen zijn bezig geweest met het vormen van een beeld van de Industriële Revolutie. Dit begrip, waarvan ze de definitie wel uit hun hoofd kunnen leren, kreeg ineens een concrete invulling. Ze hebben zich ingeleefd om hun tekening zo kloppend mogelijk te krijgen.

Beoordelen

Aan de tekentechniek (mooi of lelijk) stelde ik geen eisen: het gaat immers om een beoordeling voor geschiedenis en niet voor beeldende

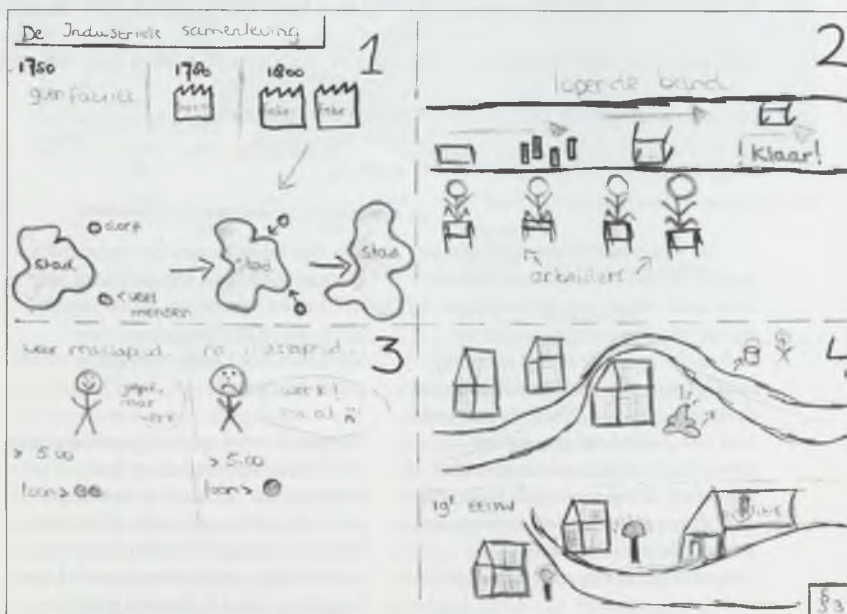
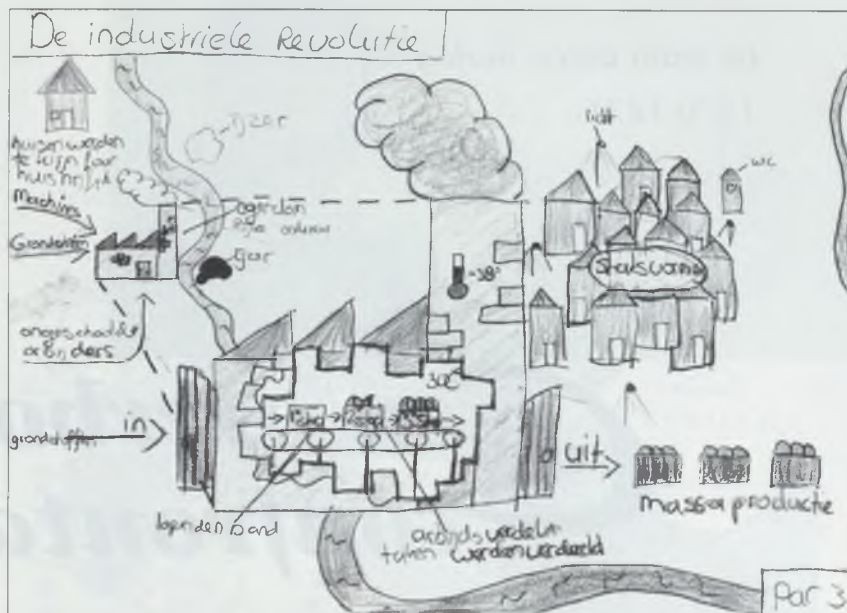
vorming. Het is belangrijk dit bij het begin van de opdracht te benadrukken, aangezien leerlingen die weten dat ze niet zo goed kunnen tekenen anders niet durven beginnen. Stokpoppetjes zijn mooi genoeg, het gaat erom dat de tekening laat zien dat de leerling zich iets bij het onderwerp kan voorstellen.

De opdracht zoals hierboven beschreven, is goed te beoordelen. Ik heb een simpel model gebruikt: de ontwikkeling (industrialisatie) en de begrippen (stadsvorming, massaproductie, arbeidsomstandigheden) moeten in de tekening duidelijk worden gemaakt. Voor elk van de vier elementen konden de leerlingen twee punten scoren, en het verschil tussen een 8 en een 10 werd gemaakt door de originaliteit van de tekening. De leerling die een opengewerkte fabriek had gemaakt, kreeg deze punten volledig, een leerling met een simpel stripverhaal met meer tekst dan tekening niet.

Inbedden in het lesprogramma

Bij alle inlevingswerkvormen en opdrachten is basiskennis over een bepaalde periode gewenst. Het is erg lastig om leerlingen zich te laten inleven in een tijdperk of persoon waarvan zij nog niets weten. Het hoeft echter niet zo veel te zijn.

Een drama-inlevingsopdracht kan het beste ingezet worden aan het begin van een lessenserie als de docent als grote spelleider optreedt en stuurt. Tekenend of schrijven is zeer geschikt als hulpmiddel om halverwege een onderwerp te zien of de lessen overkomen, of aan het eind van een onderwerp om te bekijken wat er nu eigenlijk geleerd is. Inleving moet dus worden ingebed in het programma. Het is ook een vaardigheid die getoetst kan worden. Natuurlijk zijn vrije schrijfoopdrachten als dagboeken, en tekeningen lastig na te kijken, maar ze geven wel mooi inzicht in het beeld dat een leerling van het verleden heeft. Wanneer inleving gewaardeerd wordt, is tekenen, schrijven of drama niet zo maar iets extra's, maar een volwaardig deel van de lessen geworden, en een krachtig middel om historisch besef te stimuleren.



Paragraaf 3 van het hoofdstuk over de Industriële Revolutie, Sprekend Verleden, getekend door leerlingen uit 2Hb.

Conclusie

Ik ga ervan uit dat je als docent geschiedenis probeert je leerlingen een zo goed mogelijk beeld van het verleden mee te geven. Voor mij is dat een zo concreet mogelijk beeld. Dit beeld kun je opbouwen met behulp van inlevingsopdrachten. Mijn ervaring is dat deze opdrachten door de leerlingen als moeilijk worden ervaren, maar ook worden gewaardeerd. Inleven moet echter geen 'trucje' zijn, maar deel uitmaken van het lesprogramma. Daarom is het ook goed om het resultaat te beoordelen en

dus met punten te waarderen. Ik laat mijn leerlingen zich inleven in het verleden. Ik wil dat ze werkelijk begrijpen waarom mensen vroeger reageerden zoals ze deden. De gedachte die hier achter zit is dat ik hoop dat als leerlingen begrip kunnen opbrengen voor historische beslissingen en meningen, ze dat ook kunnen voor die van de mensen die ze nu tegenkomen. De geschiedenisles als model voor de hedendaagse werkelijkheid, maar misschien ga ik hierin een stapje te ver ...



MARINUS VAN SANTEN

Een overbodige confrontatie

Waarom was de Frans-Duitse oorlog in 1870 nodig? Niet voor de totstandkoming van een verenigd Duitsland. Dat was er zonder die oorlog ook wel gekomen. Jammer dus, zeker gezien het verloop van de oorlog, die zoveel onnodige slachtoffers eiste.

'De staatsman lijkt op een wandelaar in het bos die weet waarheen zijn tocht leidt, maar niet op welk punt hij uit het bos tevoorschijn zal komen ... Ik had met vreugde iedere oplossing aangegrepen, die ons zonder oorlog tot de uitbreiding van Pruisen en de eenheid van Duitsland zou hebben gebracht. Er leiden vele wegen naar mijn doel. Ik moet ze in de juiste volgorde de ene na de andere inslaan, de gevaarlijkste als laatste. Eenvormigheid was niet mijn stijl.'

Waarschijnlijk kan men nauwelijks beter dan in diens eigen woorden het beleid van Otto von Bismarck karakteriseren, dat beslissend bijdroeg tot het ontstaan van de eenheid van Duitsland. De geciteerde uitspraak maakt echter duidelijk dat de vanzelfsprekendheid en de doelbewuste indruk die zo kenmerkend lijken voor het optreden van 'de ijzeren kanselier', het zeker verdienen om nader bekeken te worden. Licht het immers niet voor de hand om te veronderstellen dat er een ononderbro-

ken lijn loopt tussen het moment dat Bismarck in 1862 het politieke roer in Pruisen overneemt en 18 januari 1871, als in de Spiegelzaal van Versailles het Duitse keizerrijk wordt geproclameerd?

Bismarck werd tot het kanselierschap van Pruisen geroepen op het moment dat het land in een diepe politieke crisis verkeerde. Het voorstel van koning Wilhelm I om een aanzienlijke uitbreiding van de legerbegroting goed te keuren was verworpen door de Pruisische Landdag. De parlementariërs waren niet zozeer gekant tegen het voorstel als zodanig, als wel tegen het vergroten van de koninklijke machtspositie die er volgens hen het gevolg van zou zijn. Wilhelm vroeg Otto von Bismarck, een fervent aanhanger van het Pruisisch koningschap kanselier te worden van een nieuw te vormen regering. De kersverse regeringsleider trotseerde vervolgens een woedende Landdag en dreef de legerhervorming door.

De Duitse Bond

In 1864 ontstond grote opwin- ding in heel Duitsland. De koning van Denemarken had Sleeswijk en

Holstein die door hem reeds werden bestuurd, maar die ook deel uit- maakten van de Duitse Bond, geannexeerd. De Duitse Bond was opge- richt op het Congres van Wenen (1814-1815) om een gesloten een- heidsfront te vormen tegenover een eventueel weer agressief wordend Frankrijk. Naar binnen toe diende Duitsland echter verdeeld te blijven, zodat er niet een nieuwe sterke Midden-Europese macht zou ont- staan. Achtendertig staten maakten er deel van uit, met Oostenrijk en Pruisen als belangrijkste leden. Die twee leidden dan ook de militaire operatie tegen de Deense vorst, en na een succesvolle afronding daarvan namen zij samen het bestuur van de onteigende gebieden op zich. Slees- wijk werd namens de Duitse Bond geregeerd door Pruisen. Oostenrijk kreeg het beheer over Holstein.

Weldra ontstonden spanningen tus- sen beide Duitse grootmachten. Bismarck had dat overigens reeds in de jaren vijftig zien aankomen. Hij beschouwde het eenwordingsproces van Duitsland als onontkoombaar. Dat zou volgens hem evenwel niet zonder bloedvergieten kunnen plaats- vinden, ofwel 'durch Blut und Eisen',

Marinus van Santen is docent geschiedenis aan het Corderius College in Amersfoort.

zoals hij de Landdag in zijn regeringsverklaring van 1862 had voorgehouden. Hij zocht dus bewust de confrontatie met Oostenrijk, en kreeg die ook, door met de concurrent een bestuursconflict over de zojuist ingepalmde gebieden te forceren. In juni 1866 escaleerde dit tot de zogeheten *Bruderkrieg*; Pruisen versloeg in een succesvolle veldtocht de Oostenrijkers (slag bij Königgrätz), ondanks de hulp die de laatsten van een aantal Duitse bondgenoten kregen. Met name de introductie van het achterlaadgeweer had het Pruisische leger een tactische voorsprong gegeven.

Na afloop van de strijd diende Oostenrijk in het kader van het vredesverdrag politiek afstand te nemen van Duitsland. De Duitse Bond werd opgeheven en vervangen door een Noord-Duitse bond die de Duitse staten ten noorden van de rivier de Main omvatte, onder leiding van Pruisen. De nieuwe bond sloot defensieve verdragen met de overgebleven Zuid-Duitse staten Beieren, Baden en Württemberg.

Er bleef nu nog één belangrijke tegenstander over van een eventuele Duitse eenheid onder leiding van Pruisen, namelijk Frankrijk. De spanningen met dit land waren opgelopen doordat Bismarck de vage toezeggingen aan Napoleon III over Franse gebiedswinst in het Duitse Rijnland, die hij had gedaan om de Franse neutraliteit tijdens het conflict met Oostenrijk te kopen, niet nakwam.

In het jaar 1870 kwam daar de Spaanse troonopvolgingskwestie bij. Toen de Spanjaarden op zoek waren naar een nieuwe monarch, had Bismarck een neef van de Pruisische koning als kandidaat aanbevolen. Deze zag echter af van de vooruitzichten op een troon die in Europa als uiterst wankel te boek stond. De Franse regering vreesde intussen dat een Hohenzollern op de Spaanse troon een mogelijke herhaling zou betekenen van de Habsburgse omsingeling, waartegen reeds in de zestiende en zeventiende eeuw uiteindelijk met succes was gevochten. Men ciste van Wilhelm I de belofte dat hij nooit een familielid zou toestaan om de troon in Madrid te



bestijgen. Deze zag echter geen enkele reden om een dergelijke garantie af te geven, gezien de negatieve beslissing die zijn neef inmiddels reeds had genomen. Vanuit het kuuroord Bad Ems waar hij de Franse gezant Benedetti had ontvangen en over zijn weigering geïnformeerd, telegrafeerde hij een verslag van het in goede harmonie verlopen onderhoud naar Berlijn. Hij verzocht zijn kanselier om de pers over de gang van zaken in te lichten. Bismarck benutte de mogelijkheid om de zaak op de spits te drijven; hij liet een provocerende anti-Franse samenvatting van de gesprekken tussen de koning en de gezant in de kranten verschijnen.

Deze affaire, naar het communicatiemiddel *de Emser Depesche* genoemd, bracht de door hem beoogde oorlogszuchtige, tegen Duitsland gerichte oorlogsstemming in Frankrijk teweeg. Het Franse parlement kwam op 15 juli 1870 met de oorlogsverklaring. Hierdoor waren de

Zuid-Duitse staten gedwongen om zich achter de Noord-Duitse bond, in casu Pruisen, op te stellen. De Frans-Duitse oorlog bracht wederom een daverende Duitse overwinning, met de proclamatie van het Duitse Keizerrijk als kroon op het werk van de architect van de Duitse eenheid, Otto von Bismarck.

'Ijzeren Kanselier' of 'witte revolutionair'? ²

Het hierboven geschetste geschiedbeeld, dat na de eenwording van Duitsland lange tijd toonaangevend was, wordt tegenwoordig als te finalistisch beschouwd. Met andere woorden, het is teveel bepaald door de comfortabele positie van de historicus, die weet wat de afloop van de bestudeerde episode is, en die zijn beschrijving van de gebeurtenissen door dit gegeven laat dicteren. Het is namelijk de vraag of Bismarck zo bewust heeft toegewerkt naar de Duitse eenwording. In wezen was hij namelijk aartsconservatief, en het in de negentiende eeuw als progressief er-



Generaal Helmuth von Moltke



Keizer Napoleon III



Prins Friedrich Karl van Pruisen



Maarschalk Achille Bazaine

varen streven naar een verenigd Duitsland paste eigenlijk niet in zijn wereldbeeld. Hij zag de Duitse wil tot eenheid eerder als een proces dat niet te stuiten was.

De twee opties die reeds lang in de discussies opdoemden, waren een zogeheten 'Grootduitse' eenheid, dus onder leiding van Oostenrijk, of een 'Kleinduitse' onder leiding van Pruisen, en derhalve zonder de Habsburgse monarchie.

Het moge duidelijk zijn dat de tweede mogelijkheid veruit de voorkeur van Bismarck had. Maar daarmee was zijn gedachtenspel niet afgerond. Binnen die door Pruisen gedomineerde eenheid diende de heersende elite, bestaande uit de *Junker*, de Pruisische landadel, de boventoon te blijven voeren, zij het natuurlijk als gehoorzame assistenten van de Pruisische koning. Wat hem betreft was de mogelijkheid van een eventueel te realiseren Duitse eenheid hieraan volledig ondergeschikt.

Het uitlokken van de confrontatie met Oostenrijk paste naadloos in het Bismarckiaanse concept. Het zal altijd wel een twistpunt blijven in hoeverre hierbij bewuste planning een rol heeft gespeeld, of dat de loop der gebeurtenissen de Pruisische kanselier in de kaart speelde. Duidelijk is wel dat met de afloop van de *Brüderkrieg* voor Bismarck het einddoel in feite was bereikt.

Frankrijk was evenwel zeer ontevreden met de gang van zaken, en Bismarck beseftte dat. Hierbij speelde niet alleen mee dat hij keizer Napoleon III een strek had geleverd in verband met de confrontatie met Oostenrijk. Bovenal beseftte hij dat Frankrijk de eenwording van Duits-

land bepaald niet als een gunstige ontwikkeling zou begroeten.

Daarbij kwam dat invloedrijke personen in de Franse hoofdstad als keizerin Eugénie en minister van buitenlandse zaken Gramont, er op uit waren om Pruisen een vernedering te bezorgen. De regering-Olivier bleek niet bij machte om het hoofd koel te houden tegenover deze krachten, die bewust de onder de Franse bevolking levende nationalistische sentimenten bespeelden.

Toen de Spaanse troonopvolgingskwestie tot een climax in de Frans-Pruisische verhoudingen leidde, concludeerde Bismarck dat dit het moment was om de onontkoombare confrontatie niet langer uit de weg te gaan. Temeer omdat de Zuid-Duitse staten, op basis van na 1866 gesloten verdragen, verplicht waren om samen met Pruisen op te trekken. Weliswaar zat hij bepaald niet te wachten op een samengaan met de Zuid-Duitse staten in een grotere Duitse eenheid, waardoor immers de Pruisische suprematie, die in het kader van de Noord-Duitse Bond nog gewaarborgd leek, onder druk zou kunnen geraken. Anderzijds wenste hij zich niet te verzetten tegen datgene wat hij beschouwde als een noodzakelijk uit de geschiedenis voortvloeiende ontwikkeling.

1870: de legers

Dankzij de hervormingen die door Bismarck waren gerealiseerd, beschikte de Noord-Duitse Bond over een leger van 730.000 dienstplichtigen en reservisten en ongeveer 200.000 veteranen van de zogeheten *Landwehr*. Een flink aantal nieuwe officieren was afkomstig uit de bur-

gerij, maar dit had geen merkbare invloed op het adellijke karakter van het corps.

Sinds 1857 werd de generale staf van het leger geleid door generaal Helmuth von Moltke. Hij was een geboren stafofficier en een begaafd militair theoreticus. Zijn genialiteit bleek vooral in de bekwaamheid om de verworvenheden van de moderne industriële samenleving in zijn strategisch concept op te nemen. Een snelle mobilisatie van reserves, verrassende concentratie van grote eenheden op belangrijke punten, het gebruik van spoorlijnen en de telegraaf hoorden hierbij.

Het actief leiden van veldslagen liet Moltke echter gaarne over aan de commandanten te velde. Hij ging ervan uit dat de oorlog bij het begin van het gevecht zijn eigen dynamiek kreeg.³ Dit leidde vaker dan men zou verwachten tot eigenzinnige acties van generaals, die zelfs directieven van hun superieuren domweg negeerden. De spreekwoordelijke Pruisische kadaverdiscipline gold in navolging van de verhoudingen in de samenleving in het algemeen alleen voor het lagere kader en de manschappen.

Hoewel hervormingsplannen een regulier driemaal grotere sterkte in 1875 voorzagen, telde de Franse strijdmacht die in 1870 de Pruisen tegemoet trad niet meer dan 225.000 man. Zij was verdeeld over acht legerkorpsen die vanwege de beperkte capaciteit van het Franse spoorwegnet moesten worden verdeeld over twee concentratiegebieden: respectievelijk de Elzas en Lotharingen, waar de meeste troepen lagen, het Rijnleger.

Het opperbevel over alle strijdkrachten was in handen van keizer Napoleon III zelf. Zijn plaatsvervanger was maarschalk Achille Bazaine, commandant van één der legerkorpsen. Deze had zijn militaire kwaliteiten getoond tijdens de Krimoorlog, in de oorlog tegen Oostenrijk in Italië in 1859 en in de jaren zestig tijdens het Mexicaanse avontuur. Hij was een populaire legerkorpscommandant. Maar toen de keizer hem op 12 augustus de leiding overdroeg van het gehele Rijnleger, bleek Bazaine totaal niet bestand tegen de grote druk waaronder hij kwam te verkeren.

Zijn slechte prestaties waren symptomatisch voor het optreden van het gehele Franse officierscorps. Het streven om een deel van hen te laten voortkomen uit de lagere rangen had gezorgd voor een moeizame mengeling met collega's van de militaire academie. En zich verdiepen in de krijgswetenschap behoorde niet tot de heersende cultuur van de Franse militaire elite.

Het ontbreken van een generale staf leidde tot grote organisatorische tekortkomingen. De mobilisatie verliep dermate rommelig dat vele reservisten hun bestemming zo laat bereikten, dat hun eenheden de kazernes reeds hadden verlaten. Duizenden dwaalden vervolgens rond in het achterland, op zoek naar onvindbare regimenten.

Bewapening

Het Franse *Chassepotgeweer*, op bevel van Napoleon III ontwikkeld naar aanleiding van de waarnemingen tijdens de *Brüderkrieg* van 1866, was ontegenzeggelijk veel beter dan het door de Pruisen nog steeds gehanteerde naaldgeweer van Dreyse. Een betere gasafdichting van de Franse achterlader zorgde voor een effectief schootsbereik van 500 meter. Het verouderde Pruisische geweer kwam niet half zover, was veel onzuiverder en bovendien storingsgevoeliger. De Pruisische soldaten, die nog steeds in gesloten gelederen over het slagveld oprukten, leden dan ook zware verliezen tegen de Fransen, die veel eerder het vuur konden openen. Aan Franse zijde beschikte men bovendien over de *mitrailleuse*, een voorloper van de mitrailleur. Het

wapen was echter zo geheim dat het pas bij het begin van de operaties werd gepresenteerd. Hoewel het uit 25 lopen tegelijk, 5 keer per minuut een salvo kon afgeven, en zo uiterst effectief had kunnen zijn tegen vijandelijke infanterie, werd het overwegend ingezet als ondersteuning van de artillerie, zodat de militaire waarde ervan gering bleef.

De productie van het nieuwe geweer was intussen dermate kostbaar gebleken, dat er geen geld aan Franse

aanval te concentreren. Wat het verdere verloop van de operaties betreft, presenteerde hij de volgende alternatieven:

1. slag leveren aan de Saar; vernietigen van de vijand in Lotharingen door de gezamenlijke Duitse legers;
2. slag leveren bij Metz; zuidelijk om deze stad heentrekken en vervolgens de vijand naar het noorden tegen de Belgische grens aan omsingelen;
3. Hierna het leger opdelen; de omsingelde tegenstander uitschakel-



Franse soldaat met het nieuwe Chassepotgeweer, dat zuiverder schoot en een veel groter bereik had dan het geweer, dat de Duitsers gebruikten.

kant overbleef om ook het geschut te moderniseren. Zodoende werd nog steeds gebruik gemaakt van de verouderde bronzen voorladers. De les die de Fransen uit de oorlog van 1866 hadden getrokken was, dat de Pruisische artillerie geen beslissende rol in de strijd had gespeeld. Men vergat echter dat dit werd veroorzaakt door het te verspreid inzetten van het geschut. De stalen Pruisische achterladers konden echter als ze geconcentreerd werden ingezet bijzonder doeltreffend zijn, zoals zou blijken.

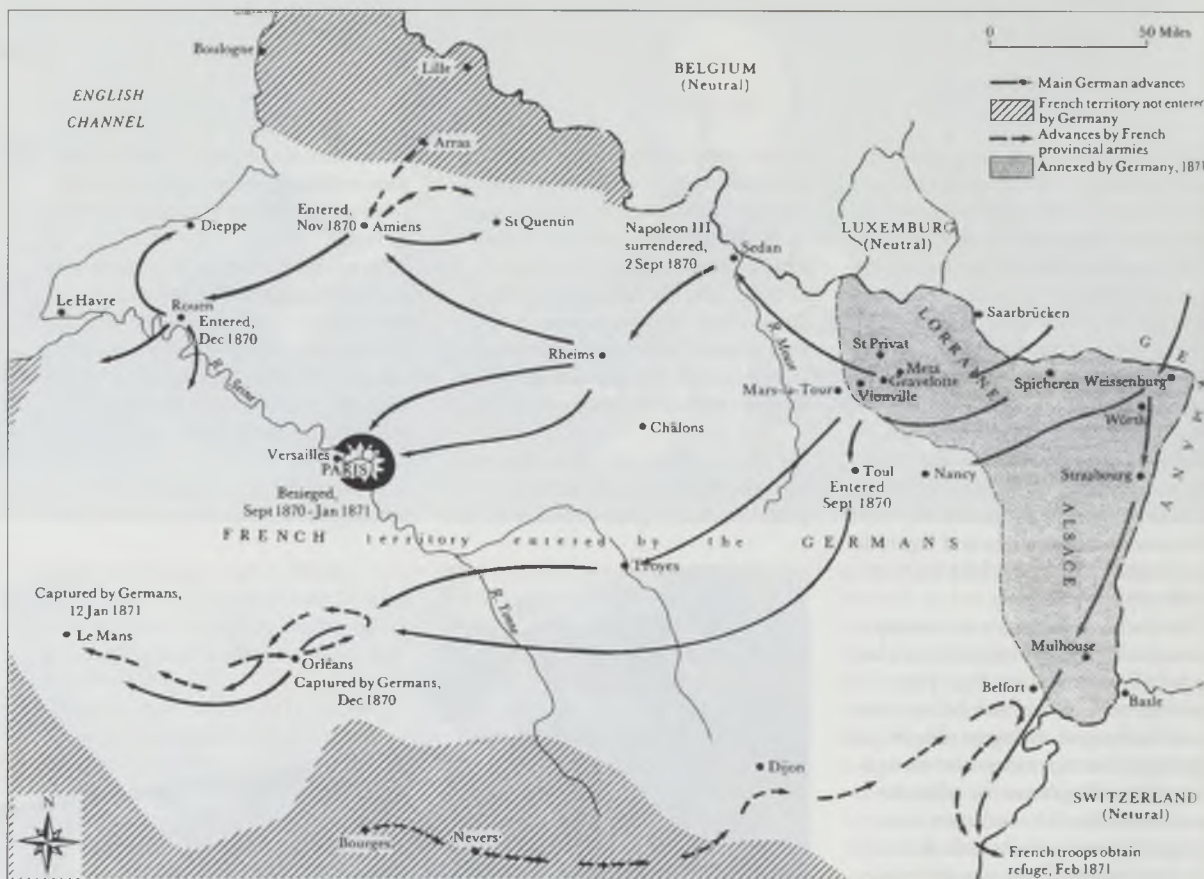
Strategie

Von Moltke hield bij het opstellen van zijn krijgsplan rekening met een Frans leger dat onmiddellijk in de aanval zou kunnen gaan, maar ook met een afwachende houding van de tegenstander. In het eerste geval diende men zich natuurlijk eerst op het afslaan van de

en en met de hoofdmacht doorstoten naar Parijs.

Het Franse plan beoogde het doorsnijden van Duitsland langs de rivier de Main, waardoor de aanval op de Noord-Duitse Bond vanuit het zuiden kon worden ingezet. Hierbij werd gehoopt op ondersteuning door Oostenrijk, maar daarover was nog niet onderhandeld! De Oostenrijkers snapt er niets van.⁴ Zij rekenden overigens wel op een Franse overwinning en hoopten in dat geval de Zuid-Duitse staten weer onder hun controle te kunnen krijgen.

De Russen oefenden intussen druk uit op Wenen om neutraal te blijven. Zij wilden een Frans-Oostenrijks samengaan voorkomen. De Britse regering zag liever geen Franse expansie langs de Rijn en spande zich in om van beide partijen een neutraliteitsverklaring met betrek-



De belangrijkste Duitse troepenbewegingen en gevechten van de Frans-Duitse oorlog 1870-1871.

king tot België los te krijgen. De Franse diplomatie rekende er echter op van al deze Europese mogendheden op z'n minst morele ondersteuning zouden leveren in de confrontatie met de Duitsers.

De slag aan de grenzen

Gezien de opstelling van de Franse troepen lag het volgens de Pruisische legerleiding voor de hand dat een aanval over de rivier de Saar onmiddellijk te verwachten was. Behalve een kortstondige bezetting van Saarbrücken door de Fransen gebeurde er echter niets; de Fransen wachtten af. Von Moltke besloot daarop om de eerste variant van zijn strategie te gaan uitvoeren. Het Tweede Leger rukte op naar de grens, het Derde Leger moest zich hierbij voegen, komend vanuit het zuiden. Intussen diende het Eerste Leger op de rechtervleugel een afwachtende houding aan te nemen. De Fransen speelden het spel onbedoeld mee, doordat zij nog steeds geen enkel initiatief toonden.

Von Moltke's strategie werd echter gedwarsboomd door zijn eigen onderbevelhebbers. Het Derde Leger

liet zich verleiden tot slecht gecoördineerde confrontaties met de troepen van het door maarschalk Mac Mahon geleide Eerste Franse Legerkorps in de Elzas (de veldslagen bij Weissenburg en Wörth op 4 en 6 augustus). De kroon spande echter generaal Von Steinmetz, commandant van het Eerste Leger dat zich ter hoogte van Saarbrücken bevond. Hij zette eigenmachtig de aanval in op de Fransen, Moltke's instructies negerend. Dit leidde tot de slag bij Spicheren op 6 augustus. Deze 'minst voorbereide, gewenste of geleide slag uit de gehele veldtocht', waarbij een Duitse divisie een compleet Frans Legerkorps aanviel, veroorzaakte zware verliezen bij de Duitsers.

Doordat Steinmetz' troepen via het geplande opmarsgebied van het naderbij snellende Tweede Leger oprukten, ontstond bovendien een totale verwarring aan Duitse zijde. In plaats van gebruik te maken van de chaos bij de vijand, trokken de Fransen zich terug.

Toch ziet men tegenwoordig deze operatie als een mislukking voor de Duitsers.⁵ De beslissende slag aan de grens was uitgebleven.

Op weg naar Metz

De Duitsers hadden intussen dringend een time-out nodig. De troepen van het Eerste en het Tweede Leger moesten uit hun verwarde verstrengeling worden gehaald en verder was het wachten op het Derde Leger, dat onderweg was vanuit het zuiden. Voor de Fransen kwam de gevechtspauze eveneens zeer gelegen. Het keizerlijk hoofdkwartier gaf het bevel de verspreide hoofdmachten gezamenlijk ten oosten van Metz tegenover de Duitsers op te stellen.

Mac Mahon besloot echter om zich naar het veel westelijker gelegen Châlons-sur-Marne terug te trekken om zijn gehavende troepenmacht te hergroeperen. Napoleon III accepteerde deze beslissing en hij gaf Bazaine opdracht om met zijn legerkorpsen ook op Châlons terug te trekken. Op 12 augustus legde hij de algehele leiding over het Franse leger neer om zich meer bezig te kunnen houden met de politiek. Hij benoemde Bazaine tot nieuwe opperbevelhebber: 'Possibly his most fateful decision', aldus één van de commentatoren.⁶

Moltke zag na de hergroepering van zijn troepen kansen voor het realiseren van zijn tweede aanvalsoptie. Door een omtrekkende beweging vanuit het zuidwesten, moest Metz worden ingesloten, zodat de aftocht van de Fransen kon worden afgesneden. Hoewel hij voortdurend wees op de noodzaak om de cavalerie verkenningen te laten uitvoeren, zodat men wist waar de tegenstander zich bevond, gingen de Pruisische onderbevelhebbers zoals gewoonlijk weer af op hun eigen inzichten. Dit leidde, net als bij Spichenen, tot confrontaties met veel grotere Franse eenheden, waarbij aan Duitse kant telkens zware verliezen werden geleden. Bazaine streefde er intussen meer naar om de verbindingslijnen met Metz open te houden, dan zich te richten op de route naar Châlons. Het werd hierdoor vrijwel onmogelijk de beide legers in het westen samen te voegen. Het beslissende moment voor de Duitsers was aangebroken. Von Moltke arriveerde nu om persoonlijk de operaties te gaan leiden.

Gravelotte/St-Privat – 18 augustus 1870

Bazaine trok zijn leger samen ten westen van Metz, vlak voor de fortenring die de stad en de zich daar bevindende grote munitie- en voedselopslagplaatsen omgaf. Men nam zeer gunstig gelegen verdedigingsposities in. Die strekten zich uit over een lengte van circa twintig kilometer, van het punt waar het riviertje de Mance ten zuidwesten van Metz in de Moezel stroomt en waar de hellingen steil zijn, via hoger gelegen posities in het middengedeelte, naar het noorden, dat gekenmerkt wordt door licht geaccidenteerd terrein.

Het was de bedoeling dat het Duitse Eerste Leger in het zuiden het scharnierpunt zou vormen van de omsingelingsbeweging, welke zou worden uitgevoerd door het Tweede Leger onder prins Friedrich Karl van Pruisen. Als gevolg van de ontoereikende informatie wist Moltke niet dat de Fransen zich hadden ingegraven en nam hij aan dat ze naar het noordwesten zouden trachten te ontsnappen. De prins moest dit zien te verhinderen. Na het begin van de

slag bleek al snel dat hij zich had vergist, maar ook de inmiddels aangepaste strategie bleek niet te kloppen. Het Tweede Leger liep niet, zoals Moltke meende, storm tegen de rechtervleugel van Bazaine's strijdmacht, maar richtte zich tegen het midden van de Franse verdedigingslinie. Het bevel om de operatie daarom uit te stellen, in afwachting van een omtrekkende beweging die een deel van de Duitse troepen bij het veel noordelijker gelegen St-Privat zou moeten gaan maken, werd echter te laat ontvangen.

Tegelijk met het Tweede Leger, kwam ook het Eerste in actie. De opdracht om de Fransen slechts bezig te houden, werd door de roekeloze Von Steinmetz meteen geïnterpreteerd als een mogelijkheid om voluit in de aanval te gaan. Smijrend met mensenlevens, moest hij echter constateren dat de tegenstanders korte metten maakten met de Duitsers die door het dal van de Mance opmarcheerden. Bij één van de aanvallen waren binnen enkele minuten niet minder dan 1300 slachtoffers aan Duitse zijde te betreuren. Uiteindelijk vond een chaotische terugtocht plaats voor het goedgerichte gewerevuur van de Franse militairen.

De gevechten in het midden van het front stabiliseerden zich in de loop van de middag. Het Duitse geschut kon de goed ingegraven Fransen daar niet verdrijven, en laatstgenoemden verhinderden met hun *chassepots* en *mitrailleuses* een opmars van de vijandelijke infanterie. Aan het noordelijke uiteinde van het front bleken de Franse troepen evenzeer goed in staat om de Duitsers te weerstaan, hoewel zij niet beschikten over materiaal om zich in te graven. Om 5 uur in de namiddag begon de Duitse aanval. Het ondersteunende artillerievuur was verkeerd gericht, waardoor de Fransen ook hier heer en meester van het slagveld waren. De weinige Duitsers die de aanval overleefd hadden, lagen in dekking op een punt waar ze met hun naaldgeweren de Fransen nog steeds niet konden bereiken. Anderhalf uur later bedroegen hun verliezen al 8000 man.

Hoewel de commandant van de rechtervleugel, maarschalk Canrobert, voortdurend om versterkingen vroeg, kreeg hij die slechts mondjesmaat. Van meet af aan was namelijk duidelijk dat het opperbevelhebber Bazaine voortdurend om één ding te doen was, namelijk het veiligstellen van de terugtocht naar Metz. Zodoende werd de mogelijkheid gemist om de Pruisen een zware nederlaag toe te brengen.

Ten langen leste brachten de Duitse kanonnen de beslissing. De Fransen op de rechtervleugel hadden zich immers nauwelijks kunnen ingraven en waren daardoor een gemakkelijk doelwit. Zij begonnen om 8 uur met de terugtocht. Rond middernacht werd het Von Moltke en koning Wilhelm, die ook aanwezig was, duidelijk dat een overwinning was behaald. Zelf waren ze in het zuiden getuige geweest van het bloedbad waarin het Eerste Leger was gedompeld en zij hadden slechts de hoop gehad dat de slag op z'n best onbeslist zou kunnen eindigen.

Het oordeel dat door de krijgshistoricus Elliott-Wright wordt gevelde over het optreden van de opperbevelhebber Von Moltke tijdens de slag bij Gravelotte-St-Privat, is ronduit vernietigend:

'Moltke was fortunate in facing Bazaine: he did not have to pay the price of his failure to carry out adequate reconnaissance or to intervene in the afternoon's various sacrifices. Only his soldiers had to'.⁷

Dat laatste mag zeker gezegd worden. De Duitse verliezen waren bijna twee keer groter dan de Franse: 20.160 tegenover 12.275 inclusief krijgsgevangen aan de Franse kant. De beslissing voor de afloop van de oorlog was echter in feite gevallen.

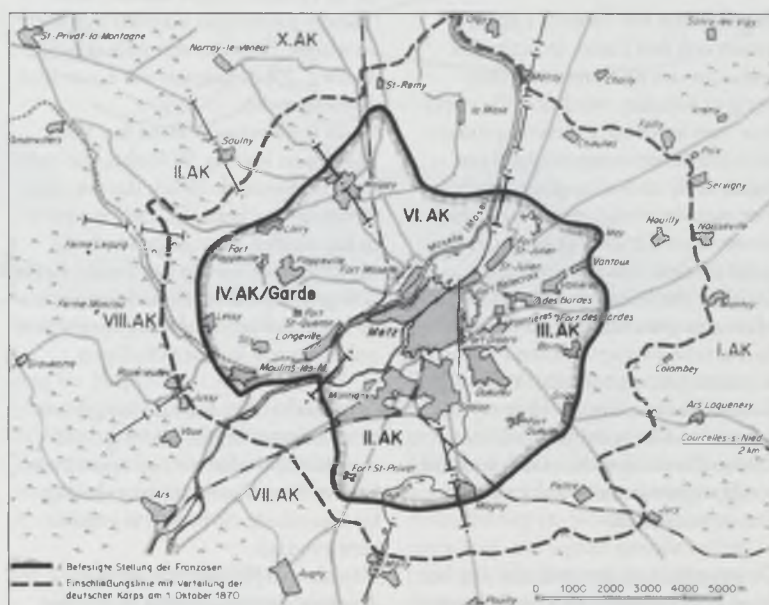
Het langgerekte einde

De terugtocht die de troepen onder leiding van maarschalk Bazaine ondernamen, bracht hen weliswaar binnen de relatief veilige fortenlinie die de stad Metz omgaf, maar betekende tegelijkertijd dat zij zich aan een omsingeling blootstelden. Die volgde dan ook onmiddellijk. Von Moltke liet de belegering van de vestingstad over aan het

Eerste Leger, waaraan een deel van het Tweede werd toegevoegd.⁸ Het grootste gedeelte van het Tweede leger werd omgedoopt in 'Leger van de Maas'. Samen met het Derde Leger kreeg deze strijdmacht van in totaal 200.000 man de taak opgedragen om af te rekenen met het leger van Mac Mahon, dat zich bij Châlons bevond. Hoewel de Franse veldheer zijn troepenmacht intussen had weten uit te breiden, bedroeg de sterkte daarvan niet meer dan 60 procent van die van de op hem af stormende Duitsers.

door eveneens bij de omsingelden. Toen de legerleiding hem voorstelde om zich aan het hoofd van de troepen op te stellen, teneinde een laatste wanhopige uitval te doen, besloot de keizer dat voortzetting van de strijd nutteloos was. Persoonlijk begaf hij zich met de witte vlag naar het hoofdkwartier van de Pruisische koning voor de capitulatie.

Hoewel de militaire beslissing reeds op de hellingen voor Metz was gevallen, zou de slag bij Sedan altijd het symbool daarvan blijven.



De belegering van Metz duurde van augustus tot oktober 1870.

Het nieuws over de nederlagen en de omsingeling van Bazaine's leger zorgde voor grote opwinding en rellen in Parijs. Keizerin Eugénie en de minister van oorlog drongen daarom aan op een actie, teneinde de omsingelden in Metz te ontzetten. Hierop besloot Mac Mahon op 21 augustus een opmars naar het noorden te beginnen, waarbij hij zijn tegenstander hoopte te ontwijken, om vervolgens richting Metz te kunnen gaan. Deze actie speelde de Duitsers echter volledig in de kaart. Door een uitgekende manoeuvre van beide Duitse legers werden de troepen van Mac Mahon ten zuiden van Sedan ingesloten.

Keizer Napoleon had zich in Châlons bij het leger van Mac Mahon gevoegd en behoorde daar-

De overwinning op Frankrijk werd in het Duitse keizerrijk jaarlijks gevierd op 1 september, *Sedanstag* geheten.

Parijs 1870

Het nieuws van de tweede zware nederlaag en de capitulatie door Napoleon III zelf waren de laatste druppels die de emmer deden overlopen. Op 4 september werd het keizerrijk ten val gebracht en voor de derde keer in de geschiedenis werd Frankrijk een republiek.

De Pruisen zetten intussen hun opmars voort, richting Parijs. De oorlog kreeg nu een totaal ander karakter. Tot dan toe was het een klassieke confrontatie tussen twee legers geweest. Met de Franse strijdkrachten hoofdzakelijk in krijgsge-

vangenschap, of in een hopeloze omsingeling tot machteloosheid gedoemd, riepen de nieuwe leiders van het land op tot een herhaling van de *levée en masse* uit 1792, de mobilisatie van allen die in staat en bereid waren om gewapend de republiek te verdedigen.

De Duitsers, die de Franse hoofdstad vanaf 19 september belegerden, kregen vrijwel meteen met de nieuwe strijdwijze te maken. Haastig waren 120.000 soldaten door de republikeinse regering gerekruteerd. Zij werden aangevuld met 80.000 jonge, maar ongetrainde vrijwilligers, de *gardes mobiles*, en zo'n 300.000 buitengewoon onbetrouwbare en anarchistisch gezinde ouderen, de *gardes nationales*. Het behoeft geen betoog dat zij zich nauwelijks aan militaire conventies hielden. En zo ontstond het begrip *franc-tireur*, de guerrillastrijder, die, zoals in alle oorlogen, ongrijpbaar lijkt voor de officieel opererende troepen van de tegenstander. Dit leidde, al even gebruikelijk, tot contraterreur, waarbij de burgerbevolking een hoge tol moest betalen. Maar ook voor de tegenpartij kreeg de strijd een ander karakter. Vanaf het begin was in Duitsland de tegenstelling met Frankrijk gevoeld door nationale sentimenten. Nu waren slechts weinigen in Duitsland bereid om na de overwinningen bij Metz en Sedan af te zien van minder dan de inlijving van Elzas en Lotharingen. Een compromisvrede, zoals in 1866, was voor hen onmogelijk geworden.⁹ De proclamatie van het Duitse keizerrijk was dan ook een volstrekt logisch uitvloeisel van deze gevoelens.

Intussen hadden de omsingelde troepen in Metz zich als gevolg van uit-hongering op 28 oktober overgegeven. De verdedigers van het eveneens belegerde Belfort ontruimden hun vesting pas op 15 februari 1871 met vliegend vaandel en slaande trom, ruim twee weken na de wapenstilstand.

De situatie van het omsingelde Parijs werd ook steeds hopelozender. Bismarck had haast en wilde de stad laten beschieten. Hij vreesde bemiddelingsvoorstellen van de andere grote mogendheden en het Franse verzet.¹⁰

De koning nam de opvatting van de kanselier over, en op 5 januari begonnen de beschielingen. Drie weken later gaf de stad zich over, niet zozeer hierdoor, maar door gebrek aan voedsel en het aanhoudende mislukken van uitvallen van de verdedigers.

Op 10 mei 1871 werd in Frankfurt am Main het vredesverdrag gesloten, waarbij Frankrijk afstand deed van Elzas en Lotharingen, voorts een oorlogsschatting zou gaan betalen van 5 miljard goudfrancs en bovendien moest accepteren dat, zolang aan deze voorwaarden niet was voldaan, de Duitse bezetting van een deel van het land op Franse kosten zou voortduren.

Ten slotte

Waarom was de oorlog van 1870-'71 overbodig, zoals de titel van deze bijdrage luidt? Zoals eerder al betoogd, is het maar de vraag of Bismarck na het succes van 1866 nog redenen zag om een confrontatie met Frankrijk aan te gaan. Het ontstaan van de Noord-Duitse Bond betekende voor hem waarschijnlijk al de verwezenlijking van zijn conservatieve plannen. Gezien de nationaal gezinde stemming in Duitsland, lijkt het gerechtvaardigd zich af te vragen of de Kleinduitse eenheid er niet hoe dan ook zou zijn gekomen, eventueel zonder oorlog.

Napoleon III had er in ieder geval in de jaren zestig geen overwegende bezwaren tegen, aangezien hij aan deze oplossing de voorkeur gaf boven een eenwording onder leiding van de Habsburgers. De met zijn gezondheid kwakkelende Napoleon III moet bovendien tevoren reeds weinig vertrouwen hebben gehad in een gunstig verloop van de strijd, omdat hij maar al te zeer beseftte dat de Franse militaire macht inferieur was aan de Duitse. Dat hij bij het begin van de vijandelijkheden het commando van de troepen op zich nam, werd dan ook in de eerste plaats bepaald door wat hij zag als zijn vorstelijke plicht.

Toen koning Wilhelm I van Pruisen op 18 januari 1871 in de Spiegelzaal van het paleis van Versailles werd uitgeroepen tot Duitse keizer, was



De uittocht van de gevangenen uit Metz.

hij in feite eerder teleurgesteld dan verheugd. Bismarck had de groothertog van Baden, die de proclamatie moest uitspreken, ingefluisterd niet de woorden 'keizer van Duitsland' te gebruiken, omdat dat volgens hem te veel naar Pruisische suprematie klonk. Beter was het om de tekst van de ontwerpgrondwet van het nieuwe rijk te volgen en 'Duitse keizer' te zeggen, maar daar was Wilhelm fel op tegen. De groothertog trachtte zich uit de lastige situatie te redden door de aanwezige hoogwaardigheidsbekleders uit te nodigen tot hoerageroep voor 'Kaiser Wilhelm'. Laatstgenoemde negeerde bij het verlaten van het proclamatiepodium daarop de uitgestoken hand van de kanselier die hem als eerste met zijn benoeming wilde feliciteren. Von Moltke werd nog tijdens de oorlog in de adelstand verheven en bovendien bevorderd tot veldmaarschalk. Pas in 1888 verliet hij vrijwillig de dienst. Hij overleed drie jaar later, op 91-jarige leeftijd.

Noten

- 1 Otto von Bismarck in een interview, 1890.
- 2 Ontleend aan de titel van de biografie van de hand van Lothar Gall: *Bismarck, der weisse Revolutionär* (Frankfurt/M, Berlijn, Wenen 1983). 'Wit' is de kleur die symbool staat voor conservatisme en contra-revolutie. De Bourbons, die over Frankrijk regeerden tot de Franse Revolutie en ook nog tussen 1814 en 1830, voerden een witte vlag die bespikkeld was met gouden lelies.
- 3 J.C.F. Fuller constateert: 'Whereas Napoleon led and controlled throughout, Moltke brought his armies to their star-

ting points and then abdicated his command and unleashed them', geciteerd in T.N. Dupuy, *A genius for war, the German army and general staff 1807-1945* (Princeton 1971) 103.

- 4 De Oostenrijkse kanselier Beust tegen Von Metternich op 11 juli 1870: 'Als ik zie wat er gebeurt, vraag ik me af of ik imbeciel ben geworden'. Citaat in: A.J.P. Taylor, *The struggle for mastery in Europe, 1848-1918* (2e druk; Oxford 1977) 208.
- 5 Horst Rohde en Armin Karl Geiger, *Militär-geschichtlicher Reiseführer, Metz* (Hamburg 1995) 63.
- 6 P. Elliott-Wright, *Gravelotte-St-Privat 1870, end of the Second Empire*. Campaign series nr. 21 (Londen 1993), 11.
- 7 P. Elliott-Wright, *Gravelotte-St-Privat*, 89.
- 8 Door het commando over het nieuwgevormde leger op te dragen aan prins Friedrich Karl, kon Von Steinmetz worden weggepromoveerd tot gouverneur van Posen.
- 9 Deze beide beweringen door: Golo Mann, *Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts* (herz. 12e druk, Frankfurt am Main 1977) 381.
- 10 Von Moltke had een andere mening. Hij zei grote logistieke problemen te verwachten, vanwege de noodzakelijke aanvoer van belegeringsgeschut en munitie. Volgens Lothar Gall ging het hem echter veel meer om het voortzetten van een vernietigingsoorlog tegen Frankrijk (*Bismarck, der weisse Revolutionär* 441).
- * Dit artikel is, uitgebreider, afgedrukt in de Studiegids 2004 van de Western Front Association Nederland, 'Metz tussen Marianne en Germania', red. Aris de Bruin..

Museumnieuws:

Noordbrabants Museum

JAN VAN OUDHEUSDEN

Broedertwist

België, Nederland en de erfenis van 1830

Volgens Louis Tobback, burgemeester van Leuven en oud-minister van Binnenlandse Zaken van België, is de afscheiding van België van 1830 een tragische historische vergissing geweest. Met een beetje meer tact en stuurmanskunst had koning Willem I zijn Verenigd Koninkrijk best bijeen hebben kunnen houden. De geschiedenis was dan totaal anders verlopen.

Stel je eens voor: 'De Eerste Wereldoorlog had hier niet hoeven plaatsvinden. Duitsland is België alleen binnengevallen uit strategische overwegingen. Met een sterke Nederlandse staat had Duitsland zich in 1914 wel tweemaal bedacht...' (Brabants Dagblad, 22 september 2005).

Met deze woorden en het lossen van een kanonschot opende Tobback op 23 september j.l. de tentoonstelling Broedertwist.

Geert van Istendael, auteur van onder meer *Het Belgisch labyrint* en het recente *Mijn Nederland*, leverde bij de opening van de tentoonstelling in Den Bosch nog meer fraaie staaltjes van *if-history*: zonder '1830' hadden we nu in een land geleefd met 27 miljoen inwoners, en men zou jaloers naar ons kijken als het rijkste land van Europa. Geen wonder dat desrijds de buitenwereld gnuivend toekkeek hoe het land zichzelf in tweeën hakte. De rooms-katholieke kerk zou nooit haar almacht in België hebben kunnen botvieren. De roomsen in Nederland zouden veel sneller geëmancipeerd zijn geweest, de calvinisten minder regentesk. Het

Hollands dialect zou nooit bepalend zijn geworden voor het Algemeen Beschaafd Nederlands. Wie weet zouden al die stijve Hollanders zich de zachte g hebben eigen gemaakt.

Oorlogspropaganda

De verhouding tussen Nederland en België vormt hét motief van de expositie.

De tentoonstelling is helder vormgegeven. De bezoeker maakt kennis met zowel de Nederlandse als de Belgische kijk op de gebeurtenissen rond 1830. Belgische oorlogspropaganda hangt naast Nederlandse schilderijen met een tegengestelde boodschap. Tegenover de vitrine met

J.C.J. van Speijk, onze eigen zelfmoordterrorist die dertig scheepsmaten mee de dood injoeg toen hij zijn schip in de Antwerpse haven opblies ('*Dan liever de lucht in!!*'), staat de Belgische revolutieheld 'Charlier met het houten been' zijn kanon te bedienen.

De Nederlandse kijker kan kennismaken met nog meer martelaren van het belgicisme, zoals Frederik de Mérode, een graaf die zij aan zij met het gewone volk vocht, totdat hij dodelijk gewond werd. Of Jenneval, de dichter van het Belgische volkslied, de Brabançonne. De inkt van die tekst was nog niet droog of

Jenneval sneuvelde in de strijd tegen de Hollanders. Betwijfeld mag worden of de huidige Belgische schooljeugd nog altijd met die helden wordt opgevoed, al verschenen er tot diep in de twintigste eeuw stichtelijke schoolplaten met hun heldendaen.

Tobback klaagde bij zijn openingswoordje over het feit dat de schooljeugd noch in België, noch in Nederland iets afweet van de gebeurtenissen van 1830. De zoveelste ommissie van het geschiedenisonderwijs, hoorde je hem verzuchten.

Uniformen en wapens

De tentoonstelling beperkt zich niet tot de revolutie van 1830. Aandacht is er voor de ambities van het Verenigd Koninkrijk in 1815, de wrevels van de bewoners van de Zuidelijke Nederlanden tegen de taal- en religiepolitiek van Willem I en diens autoritaire bestuur. De uitvoering van de opera *La Muette de Portici* op 25 augustus 1830 in de Muntscouwburg te Brussel stak de vlam in de pan. Er volgden bloedige septemberdagen, en op 4 oktober verklaarden de Belgen zich onafhankelijk. Willem I legde zich hierbij niet neer en gaf zijn leger opdracht het opstandige Zuiden binnen te trekken. Studenten meldden zich massaal om mee te vechten tegen de muitzieke Belgen. De originele uniformen van de Bossche schutters zijn te bewonderen. De Tiendaagse Veldtocht is in de inleidende filmvoorstelling op de voet te volgen. Toen Frankrijk zich ermee ging bemoeien, trok Willem zijn troepen schielijk terug.

Wat we ervan terugzien, zijn de wapens en de kleding. De Belgen hadden nog geen uniformen, zij staken zich in een lange blauwe boerenkiel en plaatsten een soort zwarte slaapmuts – compleet met flosje – op hun hoofd. De Hollanders droegen hoge zwarte hoeden. Omdat het aantal vrijwilligers zo groot was, werden er ijlings hoeden bijgefabricéerd, van stevig papier. Hieraan danken wij nog een bekend kinderliedje: 'een, twee, drie vier, hoedje van, hoedje van, een twee, drie vier, hoedje van papier...'

Wie interesse heeft voor verschillende types geweren en bajonetten, komt goed aan zijn trekken.

Nationale trots

De expositie wijdt ook ruim aandacht aan het fenomeen nationale trots na 1830. Terwijl Nederland nog zijn wonden likte, deed de jonge staat België mocite zich als natie te legitimeren en te definiëren. Nederland wilde hier vervolgens niet bij achterblijven. Het nationale ego kon wel een opstekertje gebruiken. De zoektocht naar helden uit het verre verleden kon van start. Bij de Belgen die een monument voor Rubens oprichtten, konden de Hollanders niet achterblijven. Rembrandt kreeg dus zijn standbeeld in Amsterdam. En de Brusselse Congreszuil kreeg zijn pendant in de vorm van het niet zo geslaagde monument ter ere van de volksgeest van 1830, Naatje op de Dam. Aan het einde van de tentoonstelling in Den Bosch kun je door een fraaie eregalerij lopen, waarin grote Belgen en grote Nederlanders tegenover elkaar geplaatst zijn. Erasmus tegenover Maerlant. Je kunt ook een selectie beluisteren uit nationale liederen, waaronder uiteraard de aria 'Amour sacré de la Patrie' waar het allemaal mee begon.

Educatief project

Voor docenten die overwegen met hun leerlingen de expositie te bezoeken is het wel raadzaam eerst zelf een kijkje te gaan nemen. Anders bestaat de kans dat de scholieren gedachteloos de meest fraaie en interessante voorwerpen passeren, zoals de nogal overvloedig uitgestalde royalty (de kroningszetel van koning Willem II staat schuin tegenover een staatsieportret van koning Albert I).

Voor de middenbouw havo/vwo is er door de educatieve dienst van het museum een speciaal onderwijsproject ontworpen. Het is een interactief spel met een combinatie van kennisvragen, oefeningen, discussies en creatieve opdrachten. Dit alles rond tijdloze thema's als macht, leiderschap en identiteit. Een bezoek met inbegrip van dit spel – voor een groep van maximaal 20 leerlingen – kost € 45,- en neemt



De catalogus bij de tentoonstelling is in broederlijke samenwerking geschreven door Peter Rietbergen (Radboud Universiteit Nijmegen) en Tom Verschaffel (Universiteit Leuven, campus Kortrijk). Het boek (uitgegeven door Waanders, 128 blz., prijs € 22,50) biedt een vlot geschreven doorlopend verhaal, te beginnen met het mislukte experiment van het Verenigd Koninkrijk. Het besluit met een uitvoerige behandeling van de herdenkingscultuur in Nederland en in België.

Docenten die het onderwerp in hun curriculum behandelen, kunnen veel baat hebben bij de heldere tekst en de fraaie afbeeldingen (de meeste afgeleid van de tentoonstelling).

ongeveer vijftig minuten in beslag. Zo'n bezoek valt tot een week vooraf te reserveren bij Annelies Slaghek, tel. 073-6877 817.

Tot en met 8 januari 2005 is de tentoonstelling Broedertwist te zien in het Noordbrabants Museum in Den Bosch, Verwersstraat 41. Vanaf 3 februari tot en met 30 april 2006 in het de Predikherenkerk te Leuven. Het museum is geopend van dinsdag t/m vrijdag van 10.00 tot 17.00 uur, op zaterdag en zondag van 12.00 tot 17.00 uur (25 december en 1 januari gesloten). Zie ook: www.noordbrabantsmuseum.nl

**De vernieuwingen volgens
de commissie-De Rooy (CHMV)
in havo 4 en 5**

EDWIN MARSHALL

De examenpilot

Met ingang van het schooljaar 2004/2005 begon een experiment op acht havo-scholen, om de voorstellen van de commissie De Rooy te implementeren en na te gaan of het mogelijk is om een daarbij passend examen te ontwikkelen. In Kleio 7/2004 informeerde Arie Wilschut, projectleider van het pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006, u hierover. Nu volgen de resultaten van een onderzoek dat na het eerste jaar in het kader van het experiment is uitgevoerd onder de docenten van de acht deelnemende scholen.

De centrale vraagstelling van de pilot luidt: 'Welke vorm(en) van examinering is(zijn) passend en praktisch haalbaar, uitgaande van de examenprogramma's geschiedenis (met uitzondering het programma voor het combinatievak geschiedenis en maatschappijleer), zoals omschreven in het rapport van de commissie CHMV'.

Bij de invoering van de voorstellen van de commissie-De Rooy, spelen drie zaken een belangrijke rol:

1. de leerinhouden, die aangepast moeten worden aan het gewenste examenprogramma;
2. de didactische accenten, die voor dit examenprogramma adequaat zijn;
3. de toetsing van de kennis, vaardigheden en inzichten.

In het experiment wordt het accent gelegd op de vraag of het mogelijk is

een adequaat examen te ontwikkelen. Dit betekent dat het afsluitende examen valide (meet het examen wat met het geschiedenisonderwijs beoogd wordt), betrouwbaar (kunnen de antwoorden op een eenduidige wijze gegeven en beoordeeld worden) en aanvaardbaar moet zijn. Het centraal examen gaat in hoofdzaak om twee aspecten:

1. beheersing van vormen van historisch denken en redeneren;
2. beheersing van het kader van oriëntatiekennis.

De invloed van het centraal examen

Het is duidelijk dat examens hun schaduw vooruitwerpen op de leerstofomschrijvingen. Leerstof en examens zijn geen onafhankelijke grootheden, maar beïnvloeden elkaar. Docenten oriënteren zich bij de selectie van de leerstof op de examens. Examens worden aldus opgevat als nadere omschrijvingen van de leerstof en als nadere operationalisering van de onderwijsvernieuwing. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de docenten van de proefscholen

De acht deelnemende scholen

Chr. SG De Lage Waard in Papendrecht, 2College Noord in Tilburg, de Nijmeegse SG Groenewoud, het Werkman College in Groningen, het Mill Hill College in Goirle, het Assink Lyceum in Haaksbergen, de KSG De Breul in Zeist en het Grotius College in Delft.

regelmatig hebben gevraagd: 'Hoe ziet het examen er dan uit? Kan de projectgroep een aantal voorbeelden van examenopgaven laten zien?'

• De vragen

Op dit moment is het CITO onder leiding van Stefan Boom, lid van de projectgroep, bezig om examenvragen te construeren. In vergaderingen met de deelnemende scholen is een aantal vraagtypen gedemonstreerd. Het gaat niet (alleen) om feitenkennis, maar ook om historische inzichten en het kunnen plaatsen van gebeurtenissen in de tijd.

Edwin Marshall is verbonden aan de SLO en lid van de projectgroep experimenteel CHMV-examen geschiedenis.

Bij de presentatie van mogelijke vraagvormen bleken de docenten meer vertrouwen te krijgen in de toetsvormen van het examen.

• De leerstof

De projectleiding heeft de aandrang om de leerstof nader te specificeren (tot nu toe) kunnen weerstaan. Ook hiervan wilden docenten nadere specificaties in de vorm van leerstofomschrijvingen of richtlijnen krijgen. De projectgroep is van mening, dat door het geven van voorbeeldmaterialen of leerstofomschrijvingen het experimentele karakter zou komen te vervallen. De vraagstelling is immers of het mogelijk is om een examen te ontwikkelen, waarbij een docent in vergaande mate de vrijheid heeft om zelf de inhoud van het onderwijs in te vullen.

Na de presentatie van mogelijke toetsvragen en gesprekken met de deelnemende docenten bleek de behoefte om nadere leerstofomschrijvingen te zijn verminderd. De docenten kregen meer vertrouwen in het experiment en hun eigen didactische keuzes. Er zijn immers wel handvatten voor de docenten zodat zij niet geheel richtingloos onderwijs hoeven te geven. Zo zijn er bijvoorbeeld de begrippen en hun omschrijvingen uit de kenmerkende aspecten. Het gaat om negentig begrippen, die de leerlingen in ieder geval moeten beheersen. Leerlingen moeten in ieder geval weten welke tijdvakken er zijn, welke kenmerkende aspecten bij die tijdvakken horen en welke begrippen er zijn die hierbij beheerst moeten worden.

Het onderzoek

Er is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd om de projectleiding inzicht te geven in de stand van zaken. Dit onderzoek is slechts één van de mogelijkheden, die de projectgroep benut, om informatie over de stand van zaken te krijgen. Er vinden ook regelmatig gesprekken met docenten plaats: vergaderingen en schoolbezoeken. Hierdoor hoopt de projectgroep een goed beeld van het verloop van het experiment te krijgen om adequaat te kunnen inspelen op de wensen en behoeften van docenten.



De vragenlijst is digitaal en in hardcopy naar de scholen verstuurd. Het was de bedoeling, dat elke individuele leerkracht de vragenlijst zelfstandig zou invullen. In de praktijk bleek dat sommige docenten van een school gezamenlijk de vragenlijst hebben ingevuld. Voor het doel van het onderzoek is dat geen groot bezwaar. Het ging erom een beeld te krijgen van de meningen van de docenten over het experiment. In totaal zijn er veertien vragenlijsten verwerkt.

Bij het onderzoek heeft de projectgroep de volgende vragen gesteld:

- A. Welke vernieuwende aspecten ervaren de docenten in dit experiment?
- B. Hoe gaan de docenten om met het gegeven dat er geen leerstofomschrijving is?
- C. Hoe gaan de docenten om met het gegeven dat er geen (richtinggevende) examenvoorhanden is?
- D. Welke problemen ervaren de docenten bij de uitvoering van dit experiment?
- E. Welke positieve aspecten ervaren docenten bij de uitvoering van dit experiment.

Ad. A. Vernieuwende aspecten

Vooraf het uitgangspunt dat het experiment het inzicht van de leerlingen moet bevorderen en het kunnen zien van onderlinge verbanden tussen gebeurtenissen, wordt als positief ervaren. Ook geven docenten aan dat deze aanpak meer mogelijkheden biedt om verschillende werkvormen te gebruiken.

Ad. B. Geen leerstofomschrijvingen

In het experiment is er voor gekozen om geen uitgebreide leerstofomschrijvingen aan de docenten te geven. De docenten krijgen dus een grote mate van vrijheid (zowel wat betreft de didactiek als de inhoud) om het lesprogramma vorm te geven. Nogal wat docenten missen houvast en vinden hun lessen te vrijblijvend. Ook hadden de meeste docenten problemen met het feit dat ze niet wisten hoe het examen eruit zou gaan zien. Enkele docenten vinden het daarentegen plezierig dat ze zelf de leerstof kunnen invullen.

Tijdens een bijeenkomst is er gesproken over het centraal examen en zijn er voorbeeldvragen gepresenteerd. Hierna bleken de docenten zich minder zorgen te maken over het examen. Zij konden zich vinden in de wijze van examineren.

Ad. C. Selectie van de leerstof door de docenten zelf

Een groot deel van de docenten ervaart het gegeven dat er geen richtinggevende examens zijn, ook als problematisch voor hun leerstofkeuze. Volgens deze docenten is nog te weinig helder c.q. concreet uitgewerkt wat nu echt de stof is (de lijst met 49 kenmerkende aspecten). De docenten geven aan dat ze het probleem van het ontbreken van (voorbeeld)examens doorschuiven naar het volgend jaar. Wat het afgelopen schooljaar betreft heeft men het gevoel dat er van alles is gedaan, dat de leerlingen eigenlijk niet hoeven te weten.

Een jaar De Rooy in de praktijk

Op mijn school (we werken hier met drie collega's aan) zijn we behoorlijk positief. De leerlingen zijn veel meer gemotiveerd en de rol van de docent is veel minder centraal geworden. En dan nog is er tijd voor een verhaal, een videoband of de uitleg van een ingewikkelde kwestie.

De leerlingen hadden al heel snel door, dat ze meer dan ooit bij geschiedenis zelf verantwoordelijk waren voor hun resultaten op korte termijn (de toetsen) en op langere termijn (het cse). Het experiment dwong ons om variatie aan te brengen in de werkvormen; je kunt niet tien tijdvakken op dezelfde manier behandelen. Die variatie, een uitdaging voor ons, slaat goed aan. De ene keer maken de leerlingen een verslag, de andere keer presenteren zij iets en weer een andere keer zoeken ze iets uit voor hun dossier.

Met die ervaringen van vorig jaar in het achterhoofd zijn we dit jaar doorgegaan. Voor ons gevoel loopt het nu iets soepeler in havo-4. Een simpel probleem als orde, of het niet afhebben van huiswerk, komt zo goed als niet meer voor. We laten leerlingen ook veel samen doen en dat werkt stimulerend.

Vorig jaar hebben we ontdekt dat het beter is zoveel mogelijk de chronologische lijn te handhaven. We zijn dus nu begonnen met tijdvak 1 enzovoort. Wel willen we hoe dan ook nog dit jaar in havo-4 aandacht besteden aan de twintigste eeuw. Maar dat gaat ook wel lukken. Ook leggen we dit jaar nog meer dan vorig jaar de nadruk op het belang van de kenmerkende aspecten en de begrippen. En vervol-

gens laten we ze daarbij vaak personen, afbeeldingen en kaartjes opzoeken. De oude methodes die wij in de bibliotheek op school hebben, doen daarbij wonderen. Meer nog dan internet.

In havo-5 valt het ons op dat de leerlingen niet in paniek zijn voor het eindexamen. Ze vertrouwen erop dat ze goed worden voorbereid en ze houden hun zaakjes goed bij. Je haalt er wel meteen de slordige leerlingen uit, maar die mag je nooit belonen door het werk voor hen te doen. En ook die leerlingen blijken razendsnel te leren. Veel leerlingen zijn positief over *Geschiedenis in je pocket* (maar dat is reclame).

Bij de start van het experiment benadrukten wij dat leerlingen al heel veel weten, maar niet weten hoe ze die kennis en vaardigheden moeten aanboren. Dat lijkt nu heel redelijk te lukken. Een meerkeuzevragentoets van het begeleidend bureau werd in havo-5 redelijk gemaakt (wij sturen de resultaten op, de andere scholen zullen dat ook wel doen) en vaak hoor je dat leerlingen over een specifiek tijdvak een film hebben gezien en daarover heel verstandig praten. In het laatste kwartaal voor het eindexamen laten we de leerlingen een quiz samenstellen, die beschouwd kan worden als een herhaling. Ter voorbereiding daarop bezoeken leerlingen musea in de buurt, die aansluiten op de stof van de tien tijdvakken.

Loek Janssen,
SG Groenewoud in Nijmegen

Enkele docenten zeggen het kernachtig: 'Het geeft niet waar we les over geven, zolang we de begrippen en de kenmerkende aspecten maar behandelen'.

Ad. D. Problemen bij de uitvoering van het experiment

Aan de docenten is de vraag voorgelegd welke problemen ze ervaren hebben bij de uitvoering van het experiment op de volgende gebieden: de leerstof, de leerlingen, de organisatie, de begeleiding van docenten, de collega's en de werkdruk.

Het niet voorhanden zijn van toegespitst leermateriaal is een probleem. De docenten moeten veel lesstof zelf ontwikkelen en uit bestaande methodes selecties maken. De werkgroep heeft de docenten de mogelijkheid geboden om hun eigen materialen beschikbaar te stellen aan collega's via een speciale site. Opvallend is dat van deze site niet uitbundig gebruik is gemaakt. Sommige docenten geven ook aan dat er te weinig uren zijn om leerlingen te begeleiden en dat het moeilijk is om de leerlingen te motiveren. Volgens de docenten

zijn er onvoldoende prikkels om de leerlingen te motiveren. Meer dan de helft van de docenten is van mening dat de projectgroep aanvankelijk te weinig sturing en richtlijnen heeft gegeven en dat het aantal bijeenkomsten te laag is geweest. Ook de bezoeken aan de scholen, door de leden van de projectgroep voor het bespreken van knelpunten, zouden geïntensiveerd moeten worden. Inmiddels is dat gebeurd. Sommige docenten geven expliciet aan dat de teksten en het beeldmateriaal op de website niet inspirerend genoeg zijn voor een vernieuwende aanpak.

Een groot deel van de docenten heeft zich dus vooral in het begin van het experiment nogal onthand gevoeld. De intercollegiale ondersteuning heeft veel kunnen opvangen. De docenten verlangen daarnaast echter ook meer en indringender contact met de leden van de projectgroep.

De docenten hebben weinig klachten over de werkdruk. De extra activiteiten, in verband met leerstofkeuze en

digitaliseren, vinden ze inherent aan een experiment. Hoewel de docenten meer moeten doen vinden ze deze manier van werken uitdagender en daardoor leuker. Dat weegt op tegen de werkdruk. Ze hebben wel last van onzekerheid over hun keuze van de leerstof en het examen.

Ad E. Positieve aspecten van deze wijze van benadering van geschiedenisonderwijs

De meeste docenten ervaren het experiment als uitdagend en boeiend. Echter, ze zien nog te weinig verschillen tussen de vroegere en de huidige aanpak. Ze merken nog niet veel van een beter inzicht bij de leerlingen. De geïnteresseerde leerling spreekt deze werkwijze wel aan, maar voor de minder gemotiveerde leerling wordt het vak moeilijker, omdat het leggen van verbanden hen moeilijker afgaat. Voor de leerlingen zien de docenten 'de winst' vooral in het zien van grotere verbanden. Bovendien is het voor veel leerlingen aantrekkelijker om algemene en praktisch toepasbare kennis op te doen, dan zich

Opzij, opzij, opzij, we hebben ongelooflijke haast

Onze school maakt deel uit van een groepje Tilburgse scholen dat onder de naam PACT (Project Aanpassing Centrale Toetsing) al enkele jaren bezig is te brainstormen over een andere opzet van het eindexamen. Omdat onze school met betrekking tot het CSE dus enigszins voor de troepen uitliep, was het niet onlogisch dat Arie Wilschut ons in een vroeg stadium benaderde met de vraag of wij een van de acht scholen wilden zijn die zouden deelnemen aan het Pilotproject CHMV-examen Havo 2006.

Daar de stuurgroep, met vertegenwoordigers van het IVGD, SLO en de Cito-groep, ons bewust in het diepe liet springen met niet meer dan een minimaal reddingsvestje, dobberden we in het begin wat stuurloos rond. Het materiaal waarmee we aan de slag moesten bestond, afgezien van enkele documenten met wat achtergrondinformatie over het experiment, uit zegge en schrijve twee A-4tjes. Op het ene velletje waren de aanbevelingen van 'Commissie De Rooy' in 49 'kenmerkende aspecten' samengevat en op het andere werden 91 begrippen opgesomd.

Aan het begin van het schooljaar 2004/2005 kozen wij ervoor om de leerlingen in tien groepjes te verdelen. Elk groepje kreeg een van de tien tijdvakken toegewezen met de opdracht om een poster te gaan maken waarin de kenmerkende aspecten van het betreffende tijdvak op een beeldende en informatieve manier werden behandeld. Tevens moesten ze zelf een tekst schrijven (maximaal 1 A-4tje, regelafstand 1, Times New Roman 12) waarin de kenmerkende aspecten in onderlinge samenhang beschreven werden. Na 4 lesweken voorbereiding moest elk groepje aan de hand van de gemaakte poster aan de overige leerlingen in 5 à 10 minuten duidelijk maken wat er zo bijzonder en kenmerkend was aan 'hun' tijdvak.

Het resultaat viel ons enorm tegen: leerlingen uit 4 HAVO waren niet of nauwelijks in staat om het ter beschikking gestelde materiaal – voornamelijk bestaand uit een grote variëteit aan eertijds gangbare schoolmethoden voor de onderbouw en het voor dit doel goed bruikbare Historisch Overzicht in de tweede druk van *Pharos voor de Tweede Fase* – zelfstandig door te werken en in deze teksten de passages te herkennen die betrekking hadden op de kenmerken-de aspecten van hun tijdvak.

In het vervolg werd bij de behandeling van enkele hoofdstukken uit *Pharos* steeds geprobeerd de stof te relateren aan de tien tijdvakken en de voor elk tijdvak geselecteerde kenmerken. Dit werd ons door de leerlingen niet altijd in dank afgenomen: waarom maakten wij het toch altijd moeilijker dan eigenlijk nodig was?

Gedurende het jaar werd een deel van de leerlingen (vooral degenen die het van hard werken moeten hebben en die van zichzelf weten dat 'inzicht' niet hun sterkste kant is) ongerust over het CSE. Helaas hadden wij toen niets in handen om die ongerustheid weg te nemen (op het moment van dit schrijven overigens nog steeds niet).

Om die reden hebben we dit schooljaar het programma voor Havo-5 rigoureus op zijn kop gezet. Om het zekere voor het onzekere te nemen, zijn we met tijdvak 1 (de tijd van de jagers en boeren) begonnen en hopen we in april 2006 bij tijdvak 10 (de tijd van televisie en computer) te zijn.

Uitgaande van de lijst met 49 kenmerkende aspecten zoeken we bruikbaar materiaal bij elkaar om onze leerlingen in ieder geval toch enig houvast te geven. Voortdurend worstelen we met de vraag of bepaalde onderdelen nu wel of niet tot de 'algemene oriëntatiekennis' gerekend moeten worden en leerlingen krijgen het gevoel dat ze bedolven worden onder een overdosis materiaal (de kopieën oefenen een kaal-slag uit op ons sectiebudget).

Als we nu, na ruim een jaar experimenteren, een tussenbalans opmaken, moeten we constateren dat we nog steeds niet precies weten waar we naartoe moeten werken, dat we in didactisch opzicht een paar passen achteruit hebben gezet en dat leerlingen tot de conclusie zijn gekomen dat geschiedenis toch wel een verdraaid moeilijk vak blijkt te zijn.

Het belangrijkste lichtpuntje is echter dat bij een onlangs bij onze Havo-4 en Havo-5 leerlingen afgenomen diagnostische toets laatstgenoemde groep beduidend beter scoorde. Terwijl de Havo-4 leerlingen nog geen dertien van de dertig vragen goed beantwoordden, kwam de groep die al een jaar langer met het 'tien-tijdvakken-bijltje-van-De-Rooy' gehakt had, tot een score van ruim zeventien goede antwoorden. Maar ja, ook dat is niet meer dan een 6-

Cor van der Heijden & Marleen Klinkers
2College Cobbenhagen, Tilburg.

wekenlang te verdiepen in een specialistisch thema waarvan ze de relevantie vaak moeilijk kunnen inzien. Sneller wisselen van onderwerp speelt meer in op de 'zap'-cultuur bij de leerlingen.

Volgens de docenten is de werkdruk voor de leerlingen niet verhoogd door dit experiment. Wel merken ze op dat de leerlingen toch anders moeten studeren en hun lessen moeten plannen.

Conclusies en aanbevelingen

Het blijkt dat de meeste docenten zich kunnen vinden in de uit-

gangspunten van het experiment. Een groot nadeel vormt de onzekerheid bij docenten over de leerstof en de vorm van het examen. De projectgroep zal de druk om verder in te gaan op leerstofomschrijvingen weerstaan, omdat dit nu juist de kern van het experiment is. Als mocht blijken dat docenten meer houvast nodig hebben, zal daar in de toekomst iets aan gedaan moeten worden. Geconstateerd is dat bij de docenten, na een presentatie over de mogelijke (type) examenvragen, de aandrang bij de projectgroep om nadere leerstofomschrijvingen te

leveren, is afgenomen. De docenten konden zelf constateren of ze met hun uitvoering van de lessen op de goede koers zaten.

De projectgroep zal meer aandacht aan de begeleiding van docenten moeten besteden. Ook hulp bij het vinden van geschikt materiaal kan beter georganiseerd worden. Het gebruik van de website om informatie uit te wisselen verloopt nog niet optimaal.

Aanvullende specificaties

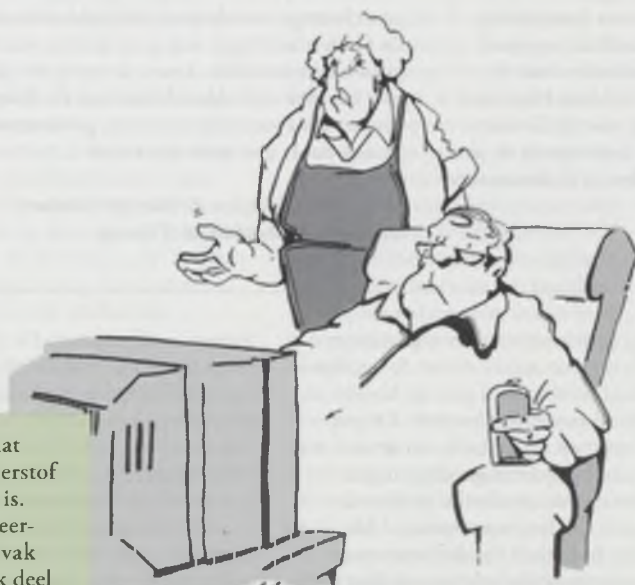
Al bij de invoering van het nieuwe examen VMBO bleek dat de kern- en verrijksdelen te weinig houvast boden. Het VGN bestuur zegde toe hierover contact met Cevo en Cito op te nemen. Najaar 2003 gaf de CEVO groen licht voor het ontwikkelen van nadere specificaties. Hier vindt u de kern- en verrijksdelen voor het centraal examen van 2006 met de bijbehorende specificaties. Ze geven aan in welke richting de onderwerpen uitgewerkt moeten worden. Controleer aan de hand hiervan uw methode.

Voor de leerwegen KB, GL en TL is de tekst van de kerndelen hetzelfde; GL en TL doen daarnaast ook de verrijksdelen. Het examenprogramma voor BB is apart afgedrukt.

De aanvullende specificaties zijn vet gedrukt. Ze moeten worden gelezen in relatie tot de eindterm waarbij ze behoren. Ze illustreren tegen welke achtergrond de eindterm in het centraal examen getoetst kan worden en welke kennis van namen, begrippen, gebeurtenissen e.d. daarbij verondersteld wordt.

Er worden slashes met spaties gebruikt wanneer in de betreffende specificatie sprake is van een samenhang of een ontwikkeling. Slashes zonder spatie worden gebruikt als voor een zelfde specificatie verschillende termen worden genoemd.

Haakjes worden gebruikt ter verduidelijking van een specificatie.



N.B. Het examen gaat niet alleen over de leerstof die hier omschreven is. Vergeet niet K3, de leervaardigheden in het vak geschiedenis, die ook deel uitmaken van het cse. U vindt ze op www.examenblad.nl, waar ook de teksten staan die hier zijn afgedrukt.

DE LEERWEGEN KB, GL EN TL

Kerndelen

GS/K/5 Staatsinrichting van Nederland

De kandidaat kan

1. veranderingen herkennen / beschrijven die in 1848 werden doorgevoerd in het kiesrecht door de liberalen onder leiding van Thorbecke, in enkele grondrechten
- recht van vereniging en vergadering / briefgeheim / vrijheid van onderwijs

en in de bevoegdheden van staats-hoofd, regering

- grondwet/constitutie
- monarchie versus republiek
- beperking macht koning / uitbreiding macht volk (burgerij)
- ministeriële verantwoordelijkheid / onschendbaarheid van de koning

en parlement/volksvertegenwoordiging/Staten Generaal/Eerste en Tweede Kamer

- rechtstreekse verkiezing Tweede Kamer / censuskiesrecht
- controlerende en wetgevende bevoegdheden parlement / recht van amendement, budget, enquête, initiatief en interpellatie / verschil Eerste en Tweede Kamer
- parlementair regeringsstelsel / parlementaire democratie / constitutionele monarchie met een parlementair stelsel
- de belangrijkste stappen herkennen/beschrijven van wetsvoorstel tot wet (minister, voorstel, TK met rechten, EK met rechten, handtekeningen)

en die veranderingen verklaren met verwijzing naar de opvattingen van de liberalen in Nederland en naar de internationale situatie

- revoluties in andere Europese landen.

2. politieke organisaties van liberalen, sociaal-democraten/socialisten, confessionelen en feministen aan het eind van de negentiende

eeuw en het begin van de twintigste eeuw en enkele van hun voor mannen-/vrouwen herkennen en herkennen / uitleggen wat deze hebben bijgedragen aan de democratisering van het politieke bestel in Nederland

- liberalen (**Liberale Unie**) / J.R. Thorbecke / hogere burgerij / rol in grondwetsherziening 1848 / uitbreiding kiesrecht / liberale grondrechten / economische politiek
- orthodox - protestanten / antirevolutionaire Partij (**ARP**) / A. Kuyper / kleine luyden / christelijk denken in wetgeving / uitbreiding kiesrecht
- socialisten / Sociaal Democratische Arbeiders Partij (**SDAP**) P.J. Troelstra / arbeiders / socialistische maatschappij / verbetering sociaal-economische positie arbeiders / algemeen kiesrecht
- rooms-katholieken / Rooms Katholieke Staatspartij (**RKSP**) / H. Schaepman / rooms-katholieken / emancipatie
- feministen / Vereniging voor Vrouwenkiesrecht / Aletta Jacobs, Wilhelmina Drucker (Vrije Vrouwenbeweging) / eerste feministische golf
- Sociaal Democratische Bond (**SOB**) / Domela Nieuwenhuis / socialistische maatschappij / arbeiders

3. uitleggen waarom bepaalde groepen in de samenleving aan het eind van de negentiende eeuw zich tot liberalisme, sociaal-democratie/socialisme, christelijk politiek denken dan wel feminisme aangetrokken voelden.

4. beschrijven hoe de toenemende politieke en maatschappelijke participatie van burgerij, orthodox-protestanten, katholieken, arbeiders en vrouwen in de tweede helft van de negentiende eeuw leidde tot bewustwording van eigen identiteit en tot (verdere) emancipatie van deze groepen.
- streven naar uitbreiding van kiesrecht / algemeen kiesrecht / actief

en passief kiesrecht / van districtenstelsel naar evenredige vertegenwoordiging/kiesdeler

- (financiële) gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs/schoolstrijd / pacificatie van 1917
- ontstaan verzuiling in partijen / media / onderwijs / verenigingsleven / vakbonden

5. gelijkstelling van burgers voor de wet, onafhankelijke rechtspraak
- **Wetboek van Strafrecht / rechtsgang strafzaak**

gebondenheid van rechters en bestuurders aan de wet en bescherming van de burger tegen onrechtmatig handelen van de overheid – **rechtsbijstand / Nationale Ombudsman**

herkennen als kenmerken van de Nederlandse rechtsstaat.

6. enkele grondrechten noemen, die in de loop van de negentiende en twintigste eeuw in de grondwet zijn opgenomen en daarbij onderscheid maken tussen klassieke en sociale grondrechten.

Enkele van de volgende:

klassieke grondrechten:

- recht op gelijke behandeling / kiesrecht / vrijheid van meningsuiting / vrijheid van godsdienst / vrijheid van vereniging, vergadering en betoging / **vrijheid van onderwijs** / bescherming tegen de overheid;

sociale grondrechten:

- recht op bestaanszekerheid / recht op onderwijs / recht op gezondheidszorg / recht op woonruimte / recht op woonbaarheid van het land / **recht op werk / recht op rechtsbijstand** / bescherming door de overheid;

nieuw recht:

- referendum.

7. een eigen standpunt weergeven over de vraag of iedereen in Nederland een beroep moet kunnen doen op alle grondrechten en dit standpunt toelichten.

GS/K/6 De industriële samenleving in Nederland

De kandidaat kan

- 1 het ontstaan van een industriële samenleving in Nederland beschrijven en daarbij ingaan op de rol van ontwikkelingen in technologie, in ondernemerschap en in het gebruik van kapitaal
 - wetenschap en toepassingen in (industriële) techniek
 - schaalvergroting
 - de late industrialisatie van Nederland (in vergelijking met andere West-Europese landen; geen details over deze landen)
 - agrarisch-stedelijke samenleving / migratie / verstedelijking / bevolkingsgroei
 - (huis)nijverheid / agrarische revolutie (kunstmest, ontginningen, mechanisatie) / industriële revolutie
 - massaproductie / productieproces / productiekosten
 - grondstoffen
 - traditionele en moderne aandrijfkrachten / stoommachine / (verbrandings)motoren / toepassing elektriciteit
 - verbetering in communicatie en infrastructuur
- 2 herkennen/beschrijven hoe het proces van industrialisatie in Nederland in de tweede helft van de 19e eeuw leidde tot veranderingen in arbeidsomstandigheden en arbeidsverhoudingen
 - voortgaande arbeidsdeling / werktijden / vrouwen- en kinderarbeid / beloning / ontbreken sociale zekerheid
 - veiligheidsvoorschriften / wetgeving
 - van patroon-gezel naar directeur-arbeider / ontwikkeling vakbonden / beroepsbevolking / verandering sociale gelaagdheid / ontstaan klassen
 - opkomst emancipatiebewegingen
 - minder ambachtelijk werk / arbeidsproductiviteit belangrijk / kapitalisme
- 3 de rol van vakbonden en van politieke organisaties bij het streven naar verbetering van arbeidsomstandigheden herkennen/beschrijven

en daarbij ingaan op de Kinderwet van Van Houten en de Arbeidswet van 1919

- onderwijs / leerplicht
 - organisatie arbeiders / stakingen / onderlinge verzekering / sociale wetgeving / (verzuilde) vakbonden (liberaal/protestants/katholiek/socialistisch) / communisme / socialisme (sociaal-democratie)
- 4 herkennen/beschrijven hoe verdere industrialisatie en economische groei na de Tweede Wereldoorlog leidden tot schaalvergroting in het bedrijfsleven, tot verstedelijking en tot vergroting van welvaart en consumptie
 - Marshallplan
 - industrialisatienota / harmoniemodel / geleide loonpolitiek
 - massaconsumptie / consumptie-maatschappij / welvaartsgroei / verzorgingsstaat
 - gastarbeid/-ers
 - automatisering
 - vrije markt economie
 - multinationals (zoals Philips, Unilever, Koninklijke Olie/Shell)
 - 5 herkennen/beschrijven hoe de economische groei na de Tweede Wereldoorlog en het onderwijsbeleid van de jaren '60 bijdroegen tot grotere sociale mobiliteit in het laatste kwart van de 20e eeuw
 - mammoetwet / studiefinanciering
 - 6 het aandeel van landbouw, industrie en diensten in de Nederlandse economie bij het begin van de industrialisatie in de tweede helft van de 19e eeuw en in de huidige tijd vergelijken
 - primaire, secundaire, tertiaire sector
 - 7 sociale gelaagdheid bij het begin van de industrialisatie vergelijken met sociale gelaagdheid aan het einde van de 20e eeuw en daarbij ingaan op de te onderscheiden lagen en beroepen
 - 8 De invloed herkennen/beschrijven van factoren als opleiding, beroep, afkomst, sekse en etniciteit op sociale mobiliteit in Nederland aan het begin van de industrialisatie en in het laatste kwart van

de 20e eeuw en over de veranderde invloed een eigen standpunt weergeven en toelichten

- vrouwenemancipatie
- multiculturele samenleving / allochtonen / autochtonen / inburgering

Verrijksdelen

De exameneenheden van het verrijksdeel gelden alleen voor de gemengde en de theoretische leerweg.

GS/V/2 Nederland en Europa

De kandidaat kan

1. bevoegdheden van het Europese parlement
 - (volksvertegenwoordiging van de EU),
 - de Raad van Ministers
 - ((vak)ministers van de EU-landen),
 - en de Europese Commissie
 - (dagelijks bestuur van de EU)
- herkennen en deze vergelijken met bevoegdheden van de Tweede Kamer en de Nederlandse regering
- Europese Hof van Justitie controlerende bevoegdheden wetgevende bevoegdheden
2. politieke en economische motieven tot en voorbeelden van Europese samenwerking sinds 1945 herkennen,
 - EGKS, (E)EG, (voor- en nadelen uitbreiding) EU
 - voorkomen nieuwe oorlog / nieuw conflict Duitsland – Frankrijk
 - vergroten markt / verbeteren concurrentiepositie met VS en Japan
- ook op lokaal of regionaal niveau, en enkele gevolgen daarvan voor burgers beschrijven
- invloed Europa op werk / vrije tijd / geld / monetaire unie / invoering euro
3. voorbeelden herkennen van onderwerpen die Nederlanders in

de discussie over de Europese integratie van belang achten voor de Nederlandse identiteit

- taal / onderwijssysteem / verzorgingsstaat / justitie / tolerantie

4. een eigen standpunt weergeven over de vraag of, op welke terreinen en onder welke voorwaarden, het wenselijk is dat Nederland nationale bevoegdheden overdraagt aan de Europese Unie.

GS/V/3 De verhouding mens - milieu

De kandidaat kan

1. Voorbeelden geven van aantasting, vervuiling en uitputting van het milieu in de tijd voor de industriële revolutie
- voorbeelden uit Nederland vanaf de late Middeleeuwen

2. beschrijven hoe na de Tweede Wereldoorlog in Nederland toenemend energieverbruik, groeiende consumptie en de opvatting van onbepaalde economische groei leidden tot intensiever gebruik van het milieu en tot milieuproblemen
- milieubeheer
- oliecrisis
- uitputting

3. voorbeelden geven van milieuproblemen na de Tweede Wereldoorlog in Nederland, waarbij overheid en milieubeweging tegenover elkaar stonden, de uiteenlopende visies voor de oplossing van die problemen beschrijven en over die visies een eigen standpunt weergeven en toelichten.

- Club van Rome
- grenzen aan de groei
- duurzame ontwikkeling / energiebeleid
- milieuorganisaties, zoals Greenpeace / Vereniging van Milieudefensie

BB LEERWEG

GS/K/5 Staatsinrichting van Nederland

De kandidaat kan

1. veranderingen herkennen die in 1848 werden doorgevoerd in het kiesrecht door de liberalen o.l.v. Thorbecke, in enkele grondrechten
- recht van vereniging en vergadering / briefgeheim / vrijheid van onderwijs
- grondwet/constitutie

- en in de bevoegdheden van staats-hoofd, regering
- ministeriële verantwoordelijkheid / onschendbaarheid van de koning
 - monarchie versus republiek

- en parlement/volksvertegenwoordiging/Staten Generaal/Eerste en Tweede Kamer
- democratie
 - rechtstreekse verkiezing Tweede Kamer
 - controlerende en wetgevende bevoegdheden parlement
 - parlementair regeringsstelsel / parlementaire democratie
 - de belangrijkste stappen herkennen van wetsvoorstel tot wet (minister, voorstel, TK met rechten, EK met rechten, handtekeningen)

2. politieke organisaties van liberalen, sociaal-democraten/socialisten, confessionelen en feministen aan het eind van de negentiende eeuw en het begin van de twintigste eeuw en enkele van hun voor mannen-/vrouwen herkennen en herkennen wat deze hebben bijgedragen aan de democratisering van het politieke bestel in Nederland
- liberalen J.R. Thorbecke / hogere burgerij / rol in grondwetsherziening 1848 / uitbreiding kiesrecht / liberale grondrechten / economische politiek
- orthodox - protestanten / anti-revolutionaire Partij (ARP) / A. Kuyper / kleine luyden / christelijk denken in wetgeving / uit-

breiding kiesrecht

- socialisten / Sociaal Democratische Arbeiders Partij (SDAP) P.J. Troelstra / arbeiders / socialistische maatschappij / verbetering sociaal-economische positie arbeiders / algemeen kiesrecht
- rooms-katholieken / Rooms Katholieke Staatspartij (RKSP) / H. Schaepman / rooms-katholieken / emancipatie
- feministen / Vereniging voor Vrouwenkiesrecht / Aletta Jacobs

5. gelijkstelling van burgers voor de wet, onafhankelijke rechtspraak
- rechtsgang strafzaak, gebondenheid van rechters en bestuurders aan de wet en bescherming van de burger tegen onrechtmatig handelen van de overheid

herkennen als kenmerken van de Nederlandse rechtsstaat.

- rechtsbijstand

6. enkele grondrechten noemen, die in de loop van de negentiende en twintigste eeuw in de grondwet zijn opgenomen.

Enkele van de volgende:

klassieke grondrechten:

- recht op gelijke behandeling / kiesrecht / vrijheid van meningsuiting / vrijheid van godsdienst / vrijheid van vereniging, vergadering en betoging / vrijheid van onderwijs

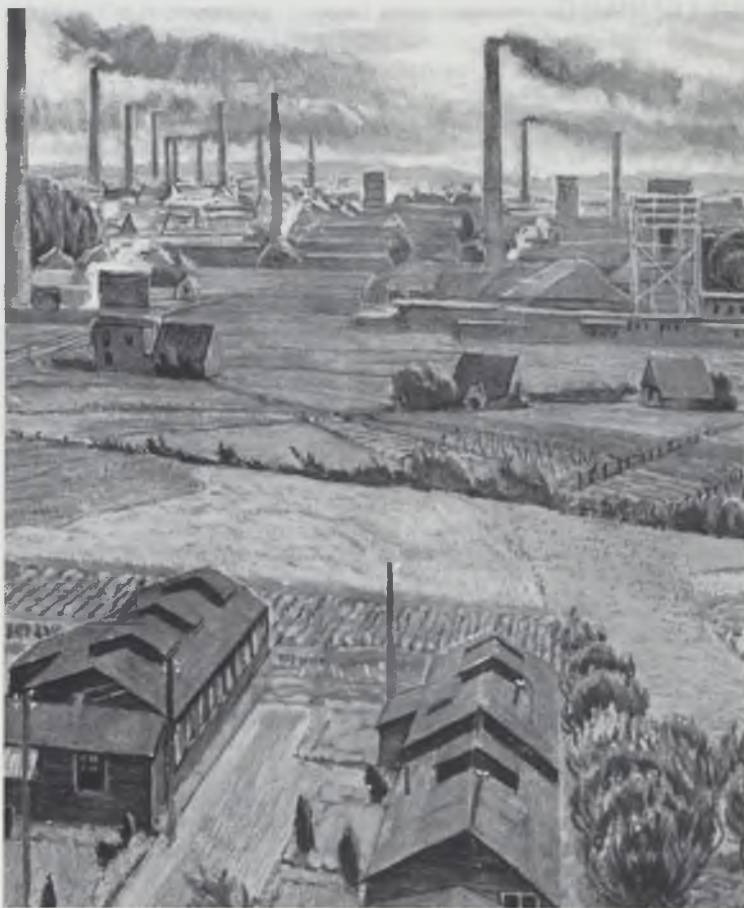
sociale grondrechten:

- recht op bestaanszekerheid / recht op onderwijs / recht op gezondheidszorg / recht op woongelegenheid / recht op woonbaarheid van het land / recht op werk / recht op rechtsbijstand

nieuw recht:

- referendum

7. een eigen standpunt weergeven over de vraag of iedereen in Nederland een beroep moet kunnen doen op alle grondrechten en dit standpunt toelichten.



GS/K/6 De industriële samenleving in Nederland

De kandidaat kan

- 1 het ontstaan van een industriële samenleving in Nederland beschrijven en daarbij ingaan op de rol van ontwikkelingen in technologie
 - wetenschap en toepassingen in (industriële) techniek
 - schaalvergroting
 - de late industrialisatie van Nederland (in vergelijking met andere West-Europese landen; geen details over deze landen)
 - agrarisch-stedelijke samenleving / migratie / verstedelijking / bevolkingsgroei
 - (huis)nijverheid / agrarische revolutie (kunstmest, ontginningen, mechanisatie) / industriële revolutie
 - massaproductie / productieproces / productiekosten

- grondstoffen
- traditionele en moderne aandrijfkrachten / stoommachine / (verbrandings)motoren / toepassing elektriciteit
- verbetering in communicatie en infrastructuur
- 2 herkennen hoe het proces van industrialisatie in Nederland in de tweede helft van de 19e eeuw leidde tot veranderingen in arbeidsomstandigheden en arbeidsverhoudingen
 - voortgaande arbeidsdeling / werktijden / vrouwen- en kinderarbeid / beloning / ontbreken sociale zekerheid
 - veiligheidsvoorschriften / wetgeving
 - van patroon-gezel naar directeur-arbeider / ontwikkeling vakbonden / beroepsbevolking / verandering sociale gelaagdheid / ontstaan klassen
 - opkomst emancipatiebewegingen

- minder ambachtelijk werk / arbeidsproductiviteit belangrijk / kapitalisme
- 3 de rol van vakbonden en van politieke organisaties bij het streven naar verbetering van arbeidsomstandigheden herkennen en daarbij ingaan op de Kinderwet van Van Houten en de Arbeidswet van 1919
 - onderwijs / leerplicht
 - organisatie arbeiders / stakingen / onderlinge verzekering / sociale wetgeving / (verzuilde) vakbonden (liberaal/protestants/katholiek/socialistisch) / communisme / socialisme (sociaal-democratie)
- 4 herkennen hoe verdere industrialisatie en economische groei na de Tweede Wereldoorlog leidden tot schaalvergroting in het bedrijfsleven, tot verstedelijking en tot vergroting van welvaart en consumptie
 - Marshallplan
 - industrialisatienota / harmonie-model / geleide loonpolitiek
 - massaconsumptie / consumptie-maatschappij / welvaartsgroei / verzorgingsstaat
 - gasarbeid/-ers
 - automatisering
 - vrije markt economie
 - multinationals (zoals Philips, Unilever, Koninklijke Olie/Shell)
- 5 herkennen hoe de economische groei na de Tweede Wereldoorlog en het onderwijsbeleid van de jaren '60 bijdroegen tot grotere sociale mobiliteit in het laatste kwart van de 20e eeuw
 - mammoetwet / studiefinanciering
- 8 de invloed herkennen van factoren als opleiding, beroep, afkomst, sekse en etniciteit op sociale mobiliteit in Nederland aan het begin van de industrialisatie en in het laatste kwart van de 20e eeuw en over de veranderde invloed een eigen standpunt weergeven en toelichten
 - vrouwenemancipatie
 - multiculturele samenleving / allochtonen / autochtonen / inburgering

Francis Fukuyama

HET EINDE VAN DE GESCHIEDENIS

JAN VAN OUDHEUSDEN

Nexuslezing

*De aula van de Tilburgse universiteit was tot de laatste stoel bezet, toen de Amerikaanse politicoloog Francis Fukuyama er op zondag 25 september j.l. zijn lezing hield: 'De toekomst van de democratie. Cultuur en immigratie.' Hij was de gast van het Nexus-instituut, een prestigieuze denktank in Tilburg.**

Fukuyama is hoogleraar politieke wetenschappen aan de Johns Hopkins University in Washington DC. Zo'n vijftien jaar geleden werd hij in één klap wereldberoemd met zijn boek *The end of history*, waarin hij betoogde dat er na de val van het communisme in Oost-Europa eigenlijk geen wezenlijke conflictstof in de wereld meer bestond. Het liberale, democratische systeem van het Westen had een beslissende overwinning behaald. Een concurrerende ideologie was in wezen niet meer voorhanden. De Koude Oorlog was voorbij en een lange periode van relatieve stabiliteit lag in het verschiet.

Fukuyama's stellingen werden uiteraard breeduit besproken. Een paar jaar lang konden zij standhouden. Achteraf kunnen we de jaren negentig van de twintigste eeuw namelijk aanduiden als het meest ontspannen

decennium van de eeuw. Maar na de schok van *nine-eleven* werd alles anders. Het speekwartier was voorbij. De westerse wereld staarde plotsklaps in de ogen van de nieuwe vijand, het moslimterrorisme. Osama Bin Laden verklaarde de oorlog aan het Westen als geheel. De Amerikaanse militaire aanwezigheid op de heilige bodem van de islam was immers een onverdraaglijke misdaad, gepleegd door 'het verbond van kruisvaarders en zionisten'.

Welke visie heeft Fukuyama op de wereld na *nine-eleven*? In zijn Nexus-lezing gaf hij te kennen de integratie van culturele minderheden in onze westerse maatschappijen te beschouwen als dé uitdaging van de eenentwintigste eeuw. Ook voor de Verenigde Staten. Hoe kunnen we onze pluralistische samenlevingen in stand houden, terwijl we de dreiging voelen van de radicale islam?

Geschiedenisonderwijs

Geschiedenisonderwijs vervult daarin een cruciale rol, zo merkte Fukuyama in het vuur van zijn betoog op. Met name om een gezamenlijk nationaal waardenpatroon te formuleren. Het multiculturele verhaal werkt daarbij niet meer. Geschiedenisonderwijs kan ertoe bijdragen dat juist vanuit de dominante cultuur de individuele rechten, ook bijvoorbeeld voor moslimmeisjes, duidelijker benadrukt worden. Het gemeenschappelijk beleefde nationale geschiedenisverhaal moet aan elke etnische groep worden onderwezen.

De Duitsers spreken in dit verband van *Leitkultur*. De Fransen proberen al sinds de *Code Napoléon* aan elke ingezetene het begrip burgerschap expliciet als richtsnoer voor te houden, al is momenteel op de Franse scholen het multiculturalisme in de mode.

Fukuyama's pleidooi voor een nationale canon verleidde mij tot een kritische vraag, en de spreker vereerde mij met een uitvoerig antwoord. *Moeten we dan in onze geschiedenislessen voortaan de behandeling van vaderlandse geschiedenis laten prevaleren boven thema's uit de wereldgeschiedenis?*

Francis Fukuyama:

**'Geschiedenisonderwijs
is van belang voor de vorming
van staatsburgers'**

Fukuyama: 'Nee, kijk: als je de klok even honderd jaar terugzet, toen draaide het in de geschiedenislessen op openbare scholen in de Verenigde Staten nog helemaal om Engelse geschiedenis, en om de Amerikaanse Revolutie. Het was één verhaal, over één etnische groep. Over andere culturen werd in die lessen gezwegen. In de hedendaagse wereld is zoiets echter onmogelijk. Geen twiifel mogelijk. We leven in een geglobaliseerde wereld. We hebben te maken met mensen van geheel afwijkende culturele waarden. Je moet de wereld vanuit hun perspectief kunnen beschouwen. Daar train ik mijn studenten ook in.

Pilgrims? zei zij: 'O, *de Pilgrims doodden al de indianen!*'

Met andere woorden: onder druk van politiek correct multiculturalisme hebben we veel van die *common stories* afgebroken, of wordt er een totaal andere boodschap aan opgehangen. Dat werkt verdeeldheid in de hand. Mijn persoonlijke gevoel hierbij is: het oude Pilgrim-verhaal – wat er ook van waar moge zijn – was in feite waardevoller. Het was namelijk een manier om de oorspronkelijke Amerikaanse waarden van onze geschiedenis mee te illustreren. Ongetwijfeld moet je ook over de andere culturen doceren,

'Sociale identiteit' vormt dus geen vanzelfsprekend grondrecht. Maar dat is gaan wringen, want allen behoren wij ook tot bepaalde groepen, voor wie rechten gelden. Maatschappelijke erkenning als groep vormde een hoofdthema in de overgang naar de moderne maatschappij. Kijk maar naar de strijd van de vrouwen voor gelijke rechten. De discussie over het homohuwelijk is ook typisch zo'n debat over openbare erkenning. De positie van de Fransen in de Canadese provincie Québec is een ander voorbeeld. In de Verenigde Staten vormt het fenomeen positieve discriminatie (*affirmative action*) een zeer controverseel voorbeeld van de erkenning van groepsrechten.

Elke samenleving heeft ook een gemeenschappelijk repertoire aan verhalen nodig om de eigen waarden van de ene generatie op de andere over te brengen.'

Maar: 'multicultureel' is nog iets anders dan alleen maar tolerantie aankweken onder het motto: alle culturen doen er evenveel toe! In aanvulling daarop moet je de leerlingen ook bijbrengen dat er een gemeenschappelijk verhaal bestaat, dat de samenleving over zichzelf vertelt, en dat een belangrijke bron is geweest waaruit we morele waarden afleiden.

Een voorbeeld: *Thanksgiving Day*. De jaarlijkse viering van de komst van de Pilgrim Fathers vanuit Leiden naar Amerika. Dat verhaal werd altijd vol trots verteld, en de traditionele interpretatie was: de Verenigde Staten zijn een land van godsdienstvrijheid. De Pilgrims kregen geen toestemming om hun strenge protestantse geloof in Engeland uit te oefenen. Hun komst met de Mayflower was onze stichtingsmythe. Die vertelt over een land dat als basiswaarde heeft: vrije godsdienstuitoefening. Maar toen mijn dochter eens als klein meisje in school meedeed aan een toneelstuk over Thanksgiving, en ik haar vroeg: wat heb je nu geleerd over de

omdat je begrip wilt kweken voor het feit dat er mensen bestaan met totaal andere waardenpatronen. Maar elke samenleving heeft ook een gemeenschappelijk repertoire aan verhalen nodig om de eigen waarden van de ene generatie op de andere over te brengen.'

Groepsrechten

Fukuyama betoogde dat de grondleggers van de moderne samenleving – politieke filosofen uit de school van de Verlichting zoals Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu – in hun politieke geschriften één aspect onderbelicht lieten: de positie van *groepsrechten*. Zij legden namelijk alle nadruk op de rechten van het individu. Zij realiseerden zich niet, dat er een moment kon komen waarop ook groepen naar eigen identiteit zouden gaan zoeken. Lees de *Federalist Papers* er maar op na. John Jay benadrukt alleen rechten van het individu. Rousseau ziet politiek als een individuele zaak, ongeveer zoals Luther de geloofsbeleving als een individuele zaak beschouwde.

Modern Islamisme

Het moderne islamisme moeten we volgens Fukuyama niet zien als een oprisping van een traditioneel waardenpatroon, maar juist als een aspect van de moderne samenleving. Hetzelfde gold begin twintigste eeuw voor fenomenen als het fascisme en als communisme. Zij waren een antwoord op de vervreemding van de mens te midden van een snel veranderende wereld.

Een belangrijke factor hierbij is het verschijnsel dat Fukuyama aanduidt als *detritorialisatie*. Wanneer een islamiet vanuit het Midden-Oosten naar het Westen verhuist, raakt hij veelal ontheemd. Ook andersom: daar waar westerse waardenpatronen in traditionele moslimgebieden binnendringen, ziet de aanhanger van de islam zich gedwongen een standpunt te bepalen. Kijk maar hoe al die islamistische websites erover tobben wat de houding moet zijn tegenover de westerse uitdaging, bijvoorbeeld: moeten we vrouwen wel of niet de hand schudden?

Osama Bin Laden is voor velen het antwoord op deze zoektocht naar identiteit. Die zegt tegen zijn aanhangers: je bent lid van een brede beweging, ongeacht plaatselijke factoren. Het geeft moslims in de diaspora antwoord en houvast. De huidige desoriëntatie van moslims is te vergelijken met die van het Duitse volk na de Eerste

'Het islamisme is geen oprisping van een traditioneel waardenpatroon, maar juist een aspect van de moderne samenleving.'

Wereldoorlog, in wat genoemd is de omschakeling van *Gemeinschaft* naar *Gesellschaft*. Dit proces kan verklaren waarom de tweede en derde generaties moslims in het Westen vatbaarder zijn voor de lokstem van de radicale islam dan de eerste. Die generatie zat nog met haar herinneringen vast aan het land van herkomst. De kinderen zijn echter gedesorïenteerd, ontworteld, vervreemd. Ieder zoekt hoogstpersoonlijk zijn eigen oplossing. Fukuyama spreekt van de 'protestantisering' van de islam: het streven naar individuele invulling van zijn moslimgeloof in de moderne wereld.

Het hart van het islamprobleem ligt niet in het Midden-Oosten, maar hier, in het Westen. De Londense aanslagplegers van 7 juli, Mohammed B., vliegtuigkaper Atta: allen radicaliseerden zij te midden van het vrije Westen. Het is een complex probleem, want we kunnen geen muren bouwen om onze open samenlevingen heen. Het project van de Verenigde Staten om het Midden-Oosten te democratiseren biedt ook geen oplossing. Democratie moet immers breed gesteund worden, het is geen panacee tegen het islam-radicalisme. *'Democratie kun je niet opdringen'*.

Europa en Amerika

Fukuyama wees op het verschil tussen de Amerikaanse identiteit en die van de Europese landen. De Amerikaanse is gevormd door het succes van de *melting pot*. Zij wordt gekarakteriseerd door een anti-etatisme, stoelend op de Constitutie en op het heilig geloof in *laissez-faire*. Samuel Huntington heeft daarnaast (in *Who are we?* uit 2004) gewezen op de anglo-protestantse cultuur die ook een bestaansvoorwaarde vormde voor de democratie. Veel sociaal kapitaal wortelt in het protestantisme. Bij alle negatieve kanten van

Amerika, wordt het land toch vooral gekenmerkt door openheid en sociale mobiliteit.

De Europese identiteit is minder eenduidig. Europese samenlevingen hebben weliswaar geprobeerd een open, democratische houding tegenover nieuwkomers te creëren, maar dat ging niet van harte. Diep van binnen blijft de Europeaan zich primair Italiaan, Fransman of Nederlander voelen. Zie het droeve lot van de Europese grondwet. Nationale identiteiten blijven rondspoken, ook al wapperen Europeanen niet zo opzichtig met hun vlaggen zoals de Amerikanen dat doen. In het Duits zijn, bijvoorbeeld, schuilt een cultuureel en ook een raciaal element, waardoor het voor iemand uit Turkije erg moeilijk wordt om in Duitsland te assimileren. Voor Nederland geldt waarschijnlijk hetzelfde.

In Amerika zie je tenminste dat de kinderen van immigranten wel kunnen assimileren.

Oplossingen

Wat is nu de oplossing van het integratievraagstuk? Allereerst moet worden erkend dat het hele concept van het multiculturalisme verouderd is. Dat model leidde tot het wegstoppen in getto's van culturele minderheden. Daar werden ze vervolgens aan hun lot overgelaten. Het model doet denken aan de traditionele verzuiling in Nederland. De Franse politicus Sarkozy staat ook een dergelijk model voor ogen, een soort modern corporatisme, maar daarin schuilt het gevaar van sectarisme. Het biedt geen handreiking aan jonge moslims die op zoek zijn naar hun identiteit.

Wat beter helpt, is de formulering van een nationale identiteit, die dan aan elke etnische groep moet worden doorgegeven. Ongeveer op de manier waarop de Fransen in de koloniale periode probeerden om de

inwoners van – zeg – Martinique en Guadeloupe te doordringen van het feit dat zij nu echt Franse staatsburgers waren geworden. Zie daar het belang van nationaal geschiedenisonderwijs.

Daarnaast kunnen bepaalde rituelen, zoals de ceremonie ter inwijding van nieuwkomers, een nuttige functie vervullen, ook al doet men daar tegenwoordig cynisch over.

Ritualisering creëert echter juist een band, en vormt daardoor een wapen tegen cynisme. Net zoals de arbeidsmarkt van belang is: het gevoel dat je van nut kunt maken in je nieuwe leefomgeving, zelfs al is het in het laagstbetaalde baantje, geeft je een gevoel van waardigheid.

Ten overvloede waarschuwde Fukuyama ten slotte voor een te ver doorgevoerde politieke correctheid. Angst voor herlevend nationalisme verhindert helder denken. Voor een succesvol appél aan het adres van nieuwkomers is meer nodig dan slechts pluralisme. De nieuwkomer moet juist weten *waaraan* hij zich heeft te assimileren. Definieer dus eerst je eigen identiteit. Dat schept pas duidelijkheid.

- * Het Nexus Instituut te Tilburg wil inzicht bieden in eigentijdse vragen en vormgeven aan het cultuurfilosofische debat door het Europese cultuurgood in zijn kunstzinnige, levensbeschouwelijke en filosofische samenhang te bestuderen. Als culturele denkrank beoogt Nexus naar eigen zeggen *'een contrapunt te zijn voor kleinheid van geest, verzuiling en nationalisme, de troosteloosheid van het niets weten en het fanatisme van het enig weten'*. Nexus plaatst zich in de traditie van het Europees humanisme, en richt zich op een publiek met intellectuele belangstelling voor cultuur en maatschappij. Zie www.nexus-instituut.nl.

Content met competent?

Niet alleen het voortgezet onderwijs is in beweging. Ook in het hoger beroepsonderwijs lijkt niets meer wat het is. Schaalvergroting, nieuwe leerinhouden en methodieken.

Portfolio's, assessments en competenties zijn de nieuwe sleutelbegrippen.

Hoe worden onze nieuwe leraren opgeleid? Kleio-redacteur Cees Bol bericht.

Meer dan dertig jaar geleden werd ik aangesteld als docent Contemporaine Geschiedenis aan wat toen heette de Stichting Opleiding Leraren (SOL) in Utrecht. Omdat deze vorm van leraren opleiden nieuw was, stond er heel veel aangaande de inrichting van het onderwijs ter discussie: lang en principieel en niet zelden zonder (een helder) einde.

Hoe definieer je eigenlijk een goede leraar? Een heel globale beschrijving kon nog wel op algemene instemming rekenen. Simpel geformuleerd: een goede leraar kan goed met kinderen omweg, vooral ook met groeien kinderen en hij kan ze ook iets leren. Als je wat verder wilde komen, kwam je al snel in de problemen: hoe stel je 'goed omgaan' eigenlijk vast en vooral – in een opleidingssituatie – hoe kun je op een betrouwbare manier voorspellen dat een student dat zal kunnen; hoeveel vakkennis moet een student minimaal hebben, hoe breng je die kennis op een effectieve manier over, etcetera.

Grofweg gezegd waren er gewoonlijk twee kampen te onderscheiden: degenen die vooral het omgangsas-

pect belangrijk vonden en degenen die de vakkennis beklemtoonden.

Omdat op praktische gronden discussies niet eeuwig door kunnen gaan, werd er gewoonlijk een compromisoplossing bereikt, die weinig principieel was, maar waarmee alle betrokkenen konden leven. In de trant van: twintig boeken over contemporaine geschiedenis is te veel, vijf is te weinig, laten we er tien van maken. Of: een stagiair krijgt eigenlijk altijd het voordeel van de twijfel zolang wij er niet in slagen ondubbelzinnige criteria voor het beoordelen van een stage te formuleren.

Competentiegericht opleiden

Sinds enige tijd zijn de lerarenopleidingen overgegaan op een nieuw opleidingsmodel dat op het eerste gezicht een oplossing lijkt te bieden voor bovengeschetste problematiek: het competentiegericht opleiden. Competenties, ik vertaal het gemakshalve maar even met 'bekwaamheden', laten zich meten in de beroepspraktijk, je bent bekwaam om een auto te repareren of je bent het niet en dat blijkt als het ding het al dan

niet doet. Voor de lerarenopleidingen die dit model hebben omhelsd, was het dus zaak de voor de docent benodigde competenties zo nauwkeurig mogelijk te formuleren. Daar heeft men een aantal jaren over gedaan, maar nu is er een wettelijk kader, waarbinnen zeven basiscompetenties zijn gedefinieerd.

1. Interpersoonlijk competent.
2. Pedagogisch competent.
3. Vak en didactisch competent.
4. Organisatorisch competent.
5. Competent in het samenwerken met collega's.
6. Competent in het samenwerken met de omgeving.
7. Competent in reflectie en ontwikkeling.

En niet alleen zijn de competenties gedefinieerd, ze zijn ook vertaald in zo concreet mogelijke bekwaamheidseisen.

Een voorbeeld hiernaast op bladzijde 29 bovenaan.

Ongelukkig genoeg zijn deze kersverse vondsten reeds nu aan fundamentele kritiek onderhevig geraakt. Wordt hier niet een exacte meetbaar-



Transparanten-pakket voor de overheadprojector

Visuele Geschiedenis

5 banden - 400 transparanten

**visual
teach**

grootbeeldpresentaties

Visual Teach grootbeeldpresentaties

Een onbetaalbare les
voor slechts € 3,48.

Kan dat?



Bezoek ook onze site

- bekijk de transparanten
- win een serie
- bestel direct

www.visualteach.info

Visuele Geschiedenis: uw transparantenencyclopedie

400 transparanten: kaarten - bronnen - reconstructies - foto's - schema's - modellen



1 Het vak - Prehistorie

2 Oudheid - Middeleeuwen

3 1500 - 1900

4 1900 - 1945

5 1945 - nu

Een tijd balk op elke transparant

Visuele Geschiedenis: uw transparantenencyclopedie

400 transparanten: 5 banden met elk 80 transparanten verdeeld over 2 modules

Over de nieuwe Visuele Geschiedenis

een project van Visual Teach in samenwerking met DK-Dorling Kindersley Londen, wereldleider in visualisering van kennis



Anticiperend op de nieuwe trends in het geschiedenisonderwijs hebben we het beste beeldmateriaal geselecteerd uit DK's schitterende historische atlanten en rijk geïllustreerde werken. Dit is aangevuld met mooi bronnenmateriaal van elders. Dit is vakkundig bewerkt tot grootbeeld-presentaties voor instructie - speciaal om een concept snel duidelijk te maken en de leerlingen met een goed geheugensteuntje zelfstandig verder te laten werken.

Wilt u een blijvende indruk achterlaten bij uw leerlingen, dan lukt dat hiermee gegarandeerd. Maar er is veel meer.

Dit materiaal, een waarachtig museum en een volledig kaartenassortiment, nodigt uit tot historisch denken en zoeken naar verbanden. Tijdbalken op iedere transparant helpen de chronologie te ontdekken.

Met deze prachtige transparanten
- gaat u altijd van concrete bronnen naar abstract
- maakt u uw leerlingen enthousiast voor het vak
- komt u tegemoet aan zwakke leerlingen
- wordt chronologisch denken ontwikkeld.

Dit is effectief lesgeven!

Een grote hoeveelheid informatie
in één oogopslag overzichtelijk

Krachtige visuele prikkels, snelle begrips-
vorming, sterke geheugensteuntjes

Een plaatje zegt meer dan duizend woorden

Bestel nu - voor slechts
€ 3,48 per transparant!



Bezoek ook onze website

- Leer deze transparanten kennen
- Vraag gratis voorbeelden aan
- Win een band
- Bestel **vandaag**

www.visualteach.info

Visual Teach is de nieuwe naam van Transparencies To Educate TTE-Visueel



Band I Ons vak en Prehistorie

Module 1 Geschiedenis is PRACHTIG

- 6x Tijd, tijdsbesef, belangrijke tijdbalken
- 6x Bronnen van de geschiedenis, onderzoek
- 6x Objectiviteit, standplaatsgebondenheid
- 12x Jagers-verzamelaars, landbouwtijdperk
- 10x Kolonialisme, industrieel tijdperk

Mod. 2 Jagers en eerste boeren

- 9x Kaarten, wereldkaarten
- 5x Ontstaan en verspreiding mens
- 9x Leven als jagers en verzamelaars
- 8x Uitvinding landbouw en veeteelt
- 9x Eerste boerendorpen in Europa en Azië en de complexe samenleving van Egypte

Band II Oudheid en Middeleeuwen

Mod. 3 'Hogere' culturen en klassieke tijd

- 9x Kaarten, wereldkaarten
- 8x Stedelijke culturen: ontstaan schrift, rekenen enz.
- 9x Midden Oosten - Grieken 9x Romeinen - Europa
- 9x Vroege culturen in Afrika, Verre Oosten en Amerika
- 5x Ontstaan en verbreiding wereldreligies

Mod. 4 Middeleeuwen - ontdekkingen

- 8x De feodale wereld
- 8x Verbreiding Islam - Kruistochten
- 8x Late Middeleeuwen, opkomst handel en steden
- 6x Ontdekking van de wereld
- 6x Rijken in het Oosten en Afrika
- 3x Amerika tot en met Columbus

Band III 1500-1900 Naar Eén Wereld

Mod. 5 1500-1800 De nieuwe tijd

- 9x Renaissance - reformatie - dagelijks leven
- 8x Handel - proto-industrialisatie
- 9x Culturen buiten Europa, kolonisatie
- 8x Absolutisme - staatsvorming
- 7x Verlichting - Franse Revolutie - Democratie

Mod. 6 1800-1900 Industrialisatie

- 3x Am. Burgeroorlog - Wilde Westen
- 8x Industrialisatie - urbanisering
- 8x Sociale vraagstukken - politiek
- 3x Technologische vernieuwing en cultuur
- 5x Afrika, Azië, imperialisme
- 5x VS - immigratie

Band IV 1900-1950 Transitie en oorlog

Mod. 7 1900-1920 Vrede, oorlog, revolutie

- 9x Kaarten, wereldkaarten
- 13x Samenleving in verandering, massaproductie
- 9x WO I - oorlogsvoering 20^e eeuw
- 5x Russische Revolutie
- 4x Gevolgen oorlog en revolutie

Mod. 8 1920-1945 Interbellum, WO II

- 9x Kaarten, wereldkaarten
- 8x Roaring twenties, economische modellen
- 8x Crisis, fascisme
- 4x Indoctrinatie, manipulatie
- 7x WO II in Europa, holocaust
- 5x WO II in het Verre Oosten, atoombomb

Band V 1945 - heden

Mod. 9 1945 - heden

- 8x Koude Oorlog - dekolonisatie
- 8x Azië - China - Japan - VS na WO II
- 7x Wederopbouw, welvaart en reacties
- 8x Eur. eenwording - globalisering
- 6x Industrieel - post-industrieel

Mod. 10 Diachronische serie over actuele thema's

- 7x Tijden veranderen, mensen ook?
- 7x Mannen en vrouwen
- 7x Godsdienst en dood
- 7x Dwang en rechtvaardigheid
- 7x Kinderarbeid en onderwijs

Een museum in uw vaklokaal

Een volledig kaartenassortiment

Complete dekking

Modulesysteem

Nederlandstalig

Een helder licht op het vak



De Nieuwe **Transparanten Encyclopedie Geschiedenis** bevat ook de verfijnde historische kaarten uit de nieuwe, rijk geïllustreerde 'DK Atlas van de Wereldgeschiedenis'. De nieuwste computertechnologie is gebruikt en de laatste historische inzichten zijn verwerkt.

Er zijn maar liefst 400 historische transparanten ontworpen en systematisch geordend in de vijf banden. Elke band is verdeeld in 16 hoofdstukken, elk met gevarieerd beeldmateriaal. Ook leerlingen vinden hier eenvoudig basisinformatie en pakkende beelden voor hun presentatie.

Docententekst op het scherm!

Geprojecteerd in een kleine letter worden basisgegevens of stimulerende vragen aangegeeft. Elke transparant is gemaakt om ad hoc te worden gebruikt, zonder een afzonderlijke handleiding te raadplegen. Ook kunnen leerlingen er zelfstandig mee vooruit.

Bestel nu

Met de bestelbon kunt u elke band afzonderlijk bestellen. Ook is het mogelijk te kiezen uit 10 losse modules, die al vanaf € 189 leverbaar zijn. Het geheel van 5 ringbanden verwerft u met een gemiddelde prijs per sheet van slechts € 3,48.

Welke keuze u ook maakt, u verwerft altijd een grote variatie aan prachtig instructiemateriaal, *direct bruikbaar* - een mooie ondersteuning bij uw dagelijks werk. Bestel nu!

JA

Ik kies voor visualisering van al mijn lessen

Stuurt u mij: (aankruisen wat van toepassing is)

Ik bestel afzonderlijk uit de encyclopedie:

- ☐ Band I Ons vak en prehistorie 80 tr.
 - ☐ 1 Geschiedenis is PRACHTIG - module 40 tr.
 - ☐ 2 Jagers, eerste boeren - module 40 tr.
- ☐ Band II Oudheid en middeleeuwen
 - ☐ 3 'Hogere culturen', klassieke tijd
 - ☐ 4 Landbouwsamenlevingen - ontdekkingen
- ☐ Band III 1500 - 1900 Naar één wereld
 - ☐ 5 1500-1800 De nieuwe tijd
 - ☐ 6 1800-1900 Industrialisatie - politiek
- ☐ Band IV 1900 - 1945 Transitie en oorlog
 - ☐ 7 1900 - 1920 Vrede, oorlog, revolutie
 - ☐ 8 1920 - 1945 Interbellum en WO II
- ☐ Band V 1945 - heden & actuele thema's
 - ☐ 9 1945 - nu: Dekolonisatie - Koude Oorlog
 - ☐ 10 Diachronische serie over actuele thema's

☐ **Encyclopedie Geschiedenis Compleet**
400 tr. 5 bnd incl. verzendk. & btw eindprijs **€1394 p.tr € 3,48**

Taalversie: ☐ Nederlands ☐ Engels ☐ Duits

Prijs per band compleet, 80 tr.: €316

Prijs per losse module, 40 tr.: €189

Prijzen zijn incl. verzendkosten en btw.

Geld-terug-garantie

Ik heb het recht van retour binnen een maand.

Flexibele betaling

- ☐ Ik betaal binnen een maand na ontvangst
 - ☐ Stuur mij de volledige rekening. Ik betaal alles in een keer. Stuur de naleveringen kosteloos
 - ☐ Ik betaal per ontvangen module. Stuur mij bij elke levering de passende rekening.
- ☐ Ik betaal in 2 (jaar)termijnen. Eerste bedrag:

Visual Teach heeft mij nieuwsgierig gemaakt!

Stuur informatie met gratis voorbeeldtransparanten

over: ☐ Geschiedenis ☐ Aardrijkskunde
☐ Natuurkunde ☐ Biologie ☐ Scheikunde

Voor extra snelle levering: e-mail visual@visualteach.info Of fax naar: +31(0)24-35 53 180 of bel: -35 53 777

Visuele Geschiedenis: uw transparantenencyclopedie

400 essentiële grootbeeldpresentaties



Prachtig beeldmateriaal voor al uw geschiedenislessen

U bespaart lestijd
en voorbereidingstijd

Waarom nu?

Van u wordt niet langer verwacht memoriseerbare kennis bij te brengen, maar uw leerlingen te leren om gaan met de overvloed aan informatie. Steeds vaker wordt zelfstandig, ook achter de computer, geleerd nuttige informatie te verzamelen en verwerken.

In uw nieuwe rol als begeleider kunt u met deze visuele encyclopedie voortaan uw instructies efficiënt aanbieden. U legt simpelweg de juiste transparant op de overheadprojector.

U speelt in op de steeds toenemende behoefte aan afwisseling en sterke visuele prikkels. U biedt duidelijkheid en geeft uw leerlingen sterke geheugensteuntjes om mee verder te werken.



Complete dekking

Handig en mooi

Bestel NU!

www.visualteach.info

Bezoek onze site - zie en bestel

Naam: _____ V / M

School: _____

Type: ☐ Vmbo-BSO (11 - 16 jaar) ☐ Vmbo/havo-TSO (12 - 17 jaar) ☐ havo/vwo-ASO (12 - 19 jaar) ☐ mbo/univ. (>17 jaar)

Adres: _____

Tel. _____ Fax _____

E-mail _____

NE PAS AFFRANCHIR



POSTZEGEL NIET NODIG

Een onbetaalbare les
voor slechts € 3,48.

Kan dat?!

U weet het antwoord.

**Vul nu de antwoordkaart in
en stuur deze zonder postzegel
vandaag nog naar ons terug.**

U betaalt pas nadat u de bestelling
heeft ontvangen. Bovendien heeft u
een maand lang recht van retour.

Prijzen zijn incl. BTW en verzendkosten
en na aftrek van kortingen.
Voor Belgische klanten zijn de EG
richtlijnen van toepassing: heeft u een
BTW id-nummer, dan leveren wij tegen
0-tarief. Prijzen onder voorbehoud.

Visual Teach nieuwe naam voor TTE-Visueel
Gorterplaats 16 6531HZ Nijmegen NL
Tel 0031(0)24 3553-777 fax 0031(0)24 3553-180
www.visualteach.info e-mail visual@visualteach.info



**RÉPONSE PAYÉE
PAYS-BAS → NEDERLAND**



Visual Teach grootbeeldpresentaties
t.a.v. Jan Krol
Int. Antwoordnummer
C.C.R.I. Numéro 2345
6500 WC Nijmegen

Vak en didactisch competent

De leraar kan op basis van kennis van schoolvakken en de leerprocessen die daarvoor nodig zijn voor een bepaalde groep leerlingen een krachtige leeromgeving realiseren.

Dit houdt in dat hij:

- 2.1 zich op basis van observatie, testen en informatie van collega's een beeld kan vormen van de mate waarin en de wijze waarop leerlingen de leerstof beheersen en zelf sturing kunnen geven aan hun activiteiten;
- 2.2 aansluitend daarop een werkprogramma kan ontwerpen dat voor die leerlingen uitvoerbaar is (en in voldoende mate een beroep doet op zelfsturing):
 - duidelijk en voldoende gestructureerd (deelstappen); met ruimte voor differentiatie; gevarieerd in werkvormen, mediagebruik en verwerkingsmodaliteiten (handelen op verschillende niveaus); met ruimte voor initiatief en creativiteit; met ruimte voor reflectie;
- 2.3 dit werkprogramma samen met leerlingen kan uitvoeren:
 - de leerlingen middels instructie en dialoog kan motiveren en stimuleren; hen bij de uitvoering van de leertaken kan helpen en hun motivatie kan begeleiden onder andere door hen te helpen te reflecteren op de wijze waarop ze aan het werk zijn;
- 2.4 de gang van zaken bij de uitvoering van het werkprogramma en de effecten daarvan op de leerlingen en hemzelf kan evalueren onder andere met behulp van observatie, testen en feedback van leerlingen;
- 2.5 het werkprogramma naar bevind van zaken kan bijstellen;
- 2.6 op basis van observatie, testen en informatie van collega's leerproblemen van individuele leerlingen kan signaleren, deze (eventueel met hulp van collega's) kan diagnosticeren, het werkprogramma in zekere mate voor individuele leerlingen kan aanpassen (rekening houden met leerproblemen en begaafdheden) (eventueel met hulp van collega's) en dit aangepaste programma samen met de leerling kan uitvoeren.

heid gesuggereerd, die er in werkelijkheid nooit kan zijn?

Wie zich de concretisering van de interpersoonlijke competentie even voor de geest haalt, zal zich wellicht met ondergetekende afvragen in hoeverre deze formuleringen beter zijn dan 'goed met kinderen kunnen omgaan'.

Van onderwijskundige zijde is er op gewezen dat nergens nog wetenschappelijk is vastgesteld dat competentiegericht opleiden succesvoller is dan de oudere vormen van opleiden. Zelfs wordt gesteld dat deze – onerbiedig gezegd – mode, afkomstig uit het Amerikaanse bedrijfsleven, daar al weer is verlaten. Hoe dit ook zij, de lerarenopleidingen zijn op dit moment gehouden hun opleidingsmodel in overeenstemming te brengen met het competentiegericht model.

Vier leerlijnen

Ik ben maar weer eens teruggegaan naar mijn voormalige werkgever om te kijken hoe men dat concreet in het vak heeft gegoten. De voormalige SOL is nu de Archimedes lerarenopleiding en maakt deel uit

van de Educatieve Faculteit van de Hogeschool van Utrecht (klinkt wel meteen een stuk beter dan Stichting Opleiding Leraren, dat wel!).

Het opleidingsmodel voorziet in vier zogenaamde leerlijnen, waarbinnen vak en beroep geïntegreerd dienen te worden vormgegeven en die ook zijn gekwantificeerd.

1. Werk-ervaringsreflectielijn: leren van en op de werkplek in de school (30%).
2. Integrale leerlijn: leren van projectopdrachten, gebaseerd op reële problemen uit de praktijk in scholen en ROC's (30%).
3. Conceptuele leerlijn: vakinhoud, vakvaardigheden en vakbeschouwing in combinatie met vakdidactiek (30%).
4. Studieloopbaanbegeleiding: persoonlijk ontwikkelingsplan, coaching, digitaal portfolio (10%).

Een enkele opmerking: het zal duidelijk zijn dat in dit model de school en de schoolpraktijk in elk geval op papier een hoofdrol spelen: leerlijn 1 en 2 zullen zich hoofdzakelijk op of in nauwe relatie met de scholen

Op de foto's: studenten van de Educatieve Faculteit van de Hogeschool Utrecht tijdens de cursus Oudheid.



afspelen. Daarmee wordt een poging gedaan het vaak sterk bekritiseerde 'theoretische' karakter van de opleidingen oude stijl te verbeteren.

Daartegen zullen weinigen bezwaar maken. Iets anders is dat binnen dit model de nadruk wel sterk valt op de beroepsvaardigheden van de a.s. docent in algemene zin. Slechts 30% van de tijd kan de student besteden aan vakinhoud en dat dan ook nog in combinatie met de vakdidactiek! Zoals gezegd kwantificatieproblemen – hoeveel beroep, hoeveel vak – zijn er steeds geweest, maar velen van ons, traditioneel opgeleide docenten, zal het toch bang om het hart worden.

Het is buitengewoon toe te juichen dat de docent in opleiding terdege wordt voorbereid op de pedagogische vereisten van het lerarenberoep, maar als je de klas prima in de hand hebt, zul je het op een gegeven moment toch ook ergens over moeten hebben!

Hoe vult een vakgroep geschiedenis van een lerarenopleiding zoiets nu concreet in? Op papier bijvoorbeeld als volgt:

De propedeusefase:

periode 1

L-lijn	Voltijd en Deeltijd duaal	ECTS	Voltijd niet-duaal	ECTS
WER	Werkervaringsreflectie	3,5		
SLB	Studieloopbaanbegeleiding	1,5	Studieloopbaanbegeleiding	1,5
INT	Religieuze Wortels	4	Religieuze Wortels	4
COV	Vaardigheden	2	Vaardigheden	2
	Puberteitspsychologie	3	Vakdidactiek	2
	Alea Jacta (Oudheid)	2	Alea Jacta (Oudheid)	2
			Introductie Onderwijskunde	4
Tot.		16		15,5

Periode 2

L-lijn	Voltijd en Deeltijd duaal	ECTS	Voltijd niet-duaal	ECTS
WER	Werkervaringsreflectie	3,5		
SLB	Studieloopbaanbegeleiding	1,5	Studieloopbaanbegeleiding	1,5
INT	Project Veilige School	4	Project Veilige School	4
COV	Middeleeuwen	3	Middeleeuwen	3
	Alea Jacta (Oudheid)	2	Alea Jacta (Oudheid)	2
			Her Midden-Oosten	3
Tot.		14		13,5

Periode 3

L-lijn	Voltijd en Deeltijd duaal	ECTS	Voltijd niet-duaal	ECTS
WER	Werkervaringsreflectie	3,5		
SLB	Studieloopbaanbegeleiding	1,5	Studieloopbaanbegeleiding	1,5
INT	Project Zorgverbreding	4	Project Zorgverbreding	4
COV	Middeleeuwen	2	Middeleeuwen	2
	Vroeg-Moderne Ges.	3	Vroeg-Moderne Ges.	3
	Moderne Geschiedenis	2	Moderne Geschiedenis	2
			Huis van de Islam	2
			Vakdid. voorber. duaal	1
Tot.		16		15,5

Periode 4

L-lijn	Voltijd en Deeltijd duaal	ECTS	Voltijd niet-duaal	ECTS
WER	Werkervaringsreflectie	3,5		
SLB	Studieloopbaanbegeleiding	1,5	Studieloopbaanbegeleiding	1,5
INT	Inleiding in de Islam	4	Inleiding in de Islam	4
COV	Vroeg-Moderne Ges.	2	Vroeg-Moderne Ges.	2
	Moderne Geschiedenis	3	Moderne Geschiedenis	3
			Puberteitspsychologie	3
			Schoolstage	2
Tot.		14		

De praktijk: Utrecht en Amsterdam

Om te kijken hoe het nu in het echt gaat, heb ik contact gelegd met de opleidingen in Utrecht en Amsterdam. Het begin van de weg. De studenten hebben nog vrijwel geen competenties. Ik woonde een gedeelte bij van de cursus Oude Geschiedenis nieuwe stijl in Utrecht. Die cursus is sterk gericht op de schoolpraktijk. Mij viel vooral op de zeer verminderde rol van een van mijn favoriete bezigheden: het hoorcollege. Oud-collega Yvo Smit heeft het afgezworen. In overeenstemming met het competentie evangelie meent hij dat je lesgeven (en daar gaat het toch om!) vooral leert door les te geven en niet door te luisteren. Je moet natuurlijk klein beginnen en daarom wordt een werkcollege Oudheid zo ingericht dat de studenten elkaar onderrichten. Als volgt: een klein groepje krijgt een tekst, krijgt enige tijd om die te bestuderen en heeft vervolgens de taak het gelezende over te dragen aan een ander klein groepje dat die tekst niet kent. Dat is natuurlijk niet alles. De studenten bestuderen ook een handboek en worden daarover getoetst.

Er moet worden opgemerkt dat in de concrete uitwerking van het voorgeschreven model de Utrechtse opleiding meer dan 30% van de tijd aan vakkennis besteedt: ook in de integrale leerlijn zit veel vak.

De Hogeschool van Amsterdam biedt de studenten een vakverbredende minor aan, waardoor het element vakkennis op zo'n 50% kan worden gebracht.

Geen van de opleiders die ik gesproken heb is van mening dat vakkennis niet zo belangrijk is. Bovendien wordt de afkeer van Yvo Smit ten opzichte van het hoorcollege door veel van zijn collega's niet gedeeld. De opleidingen, kortom, blijven dichterbij het traditionelere model dan het op papier lijkt.

Verderop in de opleiding is het natuurlijk aanzienlijk ingewikkelder geworden. In een competentiegerichte opleiding moet de student laten zien wat hij/zij allemaal kan: een soort meesterproef afleggen. Daartoe hebben de opleidingen zogenaamde.



kritische situaties ontwikkeld. Enkele voorbeelden ontleen ik aan de lerarenopleiding van de Hogeschool van Amsterdam (aan het einde van de propedeusefase).

'Op de ouderavond van je school moet je iets uitleggen over de vernieuwingen in het geschiedenisonderwijs. De meeste ouders begrijpen namelijk niet waarom hun kinderen soms slechte cijfers halen voor het vak, terwijl ze toch altijd goed alle jaartallen en namen uit hun hoofd leren. Zij begrijpt het al: men weet nog niet dat leerlingen tegenwoordig ook historische vaardigheden moeten leren, met bronnen en zo, en feiten en meningen, enzovoort. Bereid een presentatie voor van ongeveer een half uur waarin je aan de ouders uitlegt wat er aan de hand is.'

'Je hebt dit jaar bij AGV de nodige aandacht geschonken aan zaken betreffende nieuwkomers in Nederland. Tijdens je tweedejaarsstage besluit je een les te besteden aan tolerantie. Je wilt deze kwestie vanuit de actualiteit, vanuit de historische ontwikkeling en vanuit de waarden en normen van de leerling aan de orde stellen. Bereid de les voor volgens onderstaande aanwijzingen. Van je ideeën, gegevens, materiaal en verantwoording maak je een duidelijk en overzichtelijk verslag, dat je later – voorzien van een mondelinge toelichting – de assessoren aanbiedt.'

'Een van de problemen van het geschiedenisonderwijs is dat leerlingen zich op langere termijn nog maar weinig herinneren van wat ze in het voor-

afgaande jaar geleerd hebben. Jouw vaksectie op school besluit te onderzoeken hoe groot het probleem is. Aan het begin van de tweede klas wordt een onderzoekje gehouden naar de stand van zaken: wat weten de leerlingen nog van wat ze in de brugklas geleerd hebben?

Bereid het onderzoek voor.'

Rotterdam

Ook op de Hogeschool Rotterdam is het competentieren omarmd. Vakkennis moeten de studenten vooral in de eerste twee jaren van hun opleiding opdoen. Het derde en het vierde jaar van hun opleiding zijn ze vooral bezig met het verwerven van didactische vaardigheden. De inhoud van dat didactische gedeelte van de opleiding komt in een portfolio met competenties en een persoonlijk ontwikkelingsplan.

De meeste studenten van de lerarenopleiding van de Hogeschool zijn voltijd, maar enkele tientallen volgen het duale traject, waaronder ook geschiedenis studenten. Ze gaan twee of drie dagen naar de Hogeschool en de andere dagen werken ze in het voortgezet onderwijs. Onder andere op vestigingen van het Penta College in Spijkenisse. Wat vinden studenten van het nieuwe opleidingsmodel?

Arjan Moree (23 jaar) is een vierde jaars duaal-student van de Hogeschool:

'De lessen op de Hogeschool worden vrij traditioneel gegeven, terwijl ze steeds zeggen dat wij vernieuwend

en activerend bezig moeten zijn. En bovendien worstelen ze er met het competentiegericht en vraaggestuurde onderwijs. Met name bij de beroepsvoorbereiding is het ieder jaar anders én tegelijkertijd zijn er steeds weer herhalingen. Op een gegeven moment heb ik geweigerd nog langer naar Helpdesk te gaan. Daar moet je problemen bespreken die je tegen komt in de klas. Maar als duaal-student heb je veel meer ervaring dan de voltijdstudenten. Dan moet ik lesdoelen gaan formuleren, terwijl ik dat op mijn eigen school allang gedaan heb. Knallende ruzie met de docent. Uiteindelijk gaf hij toe.'

'Vakinhoudelijk vind ik de opleiding te kort schieten. De eerste twee jaar waren voldoende, maar in het derde jaar hadden we maar twee vakinhoudelijke vakken. Dat is te weinig. Het competentiegericht leren onderwijs vraagt heel veel van de zelfstandigheid van de student. Maar als ze dan zeggen dat de student in staat moet zijn om zelfstandig literatuuronderzoek te doen, moeten we teksten die door de docent zijn geselecteerd bestuderen, in plaats van dat we zelf teksten kunnen uitzoeken. Maar de meeste studenten vinden het wel best.

Ook als je alles al weet van de Verenigde Staten, moet je toch nog dat vak volgen. Als je al iets weet, waarom zou je dat dan doen?'

Eva de Jong (21 jaar) vierdejaars studente aan de dagopleiding:

'Ik ben niet echt tevreden over de opleiding, met name over de vakinhoud. Wat wij op de Hogeschool krijgen, dat zou je in één jaar kunnen doen. In de eerste twee jaar ging het nog wel, maar daarna werd het snel minder. Als je iets wil leren, zeggen ze: lees maar een boek. Maar daarvoor betaal ik toch geen collegegeld!'

'In je portfolio zitten je competenties. Als je alle competenties beheerst, zou je zelfstandig voor de klas kunnen. Maar het is allemaal zo vaag geformuleerd, dat je er alle kanten mee op kan. Je moet alles uit ten treuren beschrijven. Als je weet wat ze willen lezen, zit je goed. Het didactische gedeelte van de opleiding is veel herhalen en veel van hetzelfde.

Bij vakken met een andere naam doen we hetzelfde als we eerder gedaan hebben.'

'In ieder geval zou ik meer geschiedenis vakken gehad willen hebben. En daarnaast wel didactiek, maar dan op de praktijk gericht. Niet van die algemene didactiek en onderwijspsychologie. En ook geen dingen als Mens en Maatschappij. Je leert het meeste uit het bespreken van problemen waar je tijdens de stages tegen aanloopt. Zoals bij Helpdesk, waar we het over ordeproblemen hadden.'

Jeffrey van der Laan (21 jaar), vierdejaars duaal-student:

'Het competentiegericht leren is ieder jaar anders. Dus ze weten zelf niet zo goed hoe het is. Bovendien vult iedere docent het anders in. De tutor van het eerste jaar was meer geïnteresseerd in mijn ervaringen voor de klas. De huidige heeft het vooral over kenmerkende situaties, bijvoorbeeld dat je moet weten hoe je een toets moet maken. En als je dat dan kan, komt het in je portfolio. Met een goed portfolio bewijs je dat je een goed docent bent. Dat je startbekwaam bent.

Maar de tutor die dat beoordeelt, hoeft geen vakdocent te zijn. En hij komt bijna nooit in de klas kijken. Dus als je een goed portfolio schrijft, ben je al een heel eind. Het gaat erom jezelf goed te verkopen. Wel vind ik dat wij in het duale traject geleerd hebben hoe we voor de klas moeten staan.'

'Vakkennis zit niet in je portfolio, dat zit meer in de modules. De verhouding tussen die modules en het didactische gedeelte is die tussen weinig en veel meer. Ik vind die kennis in ieder geval niet voldoende om ermee voor de klas te staan. Daarnaast werd alles door elkaar aangeboden. Dat was erg verwarrend. In drie maanden deed je een tijdvak; zonder relaties met de andere tijdvakken. Er was geen terugkoppeling. Ik ben jaloers op de mensen van de universiteit; wij zijn vooral gericht op overbrengen. Maar de hele geschiedenis kun je niet in twee jaar leren.'

Sabrina van Welsenens (21 jaar), vierdejaars duaal-studente:

'Als je het duale traject volgt, zou je

meer ervaring moeten hebben dan de voltijdstudenten. Maar niet alle duale studenten zijn perse beter dan de voltijds. Soms lijkt het wel dat wij een geprivilegieerde groep zijn, omdat we een groot aantal vakken niet hoeven doen. Andere duale studenten bediscussieerden het nut van die vakken omdat we de competenties al op Penta hadden gedaan. Maar niemand controleert of dat dan in hun portfolio zit. Bovendien kun je alleen op grond van iemands portfolio en competenties toch niet beoordelen of hij een goed docent wordt? In het vierde jaar komt niemand van de Hogeschool naar ons kijken.'

'Ik vind dat we de eerste twee jaar best redelijk geschiedenis hebben gekregen. Als je serieus studeert, steek je heel wat op. Alleen vind ik de toetsen te makkelijk. Veel studenten klagen wel over het niveau, maar ze doen niks en zijn tevreden met zesjes. De opleiding zou wel korter kunnen met iets meer inhoud en wat minder didactiek. Wat we inhoudelijk dit vierde jaar nog doen is niet veel: een literatuur tentamen over 750 bladzijden – het enige in vier jaar! – en een afstudeerproject waarvoor we van drie boeken de inhoud moeten beschrijven en wat we daarmee in de klas kunnen. Verder hebben we nog differentiatie gehad, maar daar had je niet veel aan. Ik ga nog wel steeds naar de Hogeschool, maar daar gaan we dan weer drie uur praten over hoe het op school gaat.'

Tot slot

Wat van dit alles te denken? Ten eerste. Met de grondgedachte van het competentiegericht leren is niets mis. Het is zelfs – als je het even ontdekt van het veelal onmogelijke Nederlands dat de aanhangers ervan nogal eens hanteren – het beste te beschrijven als een *common sense* gedachte en eigenlijk oeroud: al doende leert men.

Ten tweede. De verhouding vak – en beroepscomponent is in vergelijking met vroeger sterk gewijzigd in het voordeel van de beroepscomponent. Zoals gezegd: kwantificeren in deze was en is altijd een hachelijke zaak. Het is bovendien natuurlijk in een lerarenopleiding een goede zaak als

Docendo discimus: wij leren door te doceren

YVO SMIT

de student intensief met de beroepspraktijk in aanraking komt en dat lijkt nu beter geregeld dan voorheen. Maar – en nu kom ik aan mijn derde punt – de leerlingen die vroeger naar de Kweekschool gingen deden dat hoofdzakelijk om het beroep: omdat ze het leuk vonden om met kinderen om te gaan. Dat was in het algemeen geen probleem, want de vakkennis die ze geacht werden aan de kinderen over te dragen beheersten ze grotendeels al voor ze aan de Kweekschool begonnen. Om in termen van het competentiemodel te blijven: ze beschikten al over een flink aantal reeds verworven competenties: taal, rekenen, aardrijkskunde en geschiedenis daarvan wist men al het nodige. Dit nu is voor de huidige generaties afstuderende havisten en zelfs vwo'ers veel minder het geval.

Dat is niet het obligate gezeur van een van een oudere man, het is heel meetbaar. Iemand met een Mulo-, hbs- of Gymnasiumdiploma beheerste in elk geval passief de moderne vreemde talen en had een behoorlijke overzichtskennis van de geschiedenis. Dat geldt niet meer voor iemand met een hedendaags Havo- of Vwo-diploma.

In het concrete geval van ons vak: de geschiedenisstudenten die zich bij de lerarenopleidingen melden beschikken niet over een noemenswaardige kennis van de geschiedenis voor de twintigste eeuw. En zij zullen zich die in dit model ook nauwelijks kunnen verwerven tijdens hun opleiding. De opleidingen moeten dus eigenlijk een inhaalslag maken, maar worden daarin mijns inziens door het leerlijnen model eerder gehinderd dan geholpen. Dat is niet erg als men het standpunt inneemt dat gedegen kennis van een specifiek vakgebied voor een docent niet van groot belang is. Als je dat standpunt niet hebt, lijkt mij de conclusie onvermijdelijk dat het competentiemodel in deze vorm een hachelijke zaak is. Het is (waar hebben we dat toch eerder gehoord) een theoretische constructie die onvoldoende aansluit bij al die vormen van onderwijs, waar kennis-overdracht wel degelijk centraal staat.

Cees Bol vermeldt in zijn artikel dat ik gestopt ben met hoorcolleges geven en geeft zijn indruk van mijn huidige 'competentiegerichte' werkwijze in de cursus Oudheid. Graag geef ik een aanvulling op het beeld dat hij oproept. Wie in detail wil weten hoe het er aan toegaat, kan mijn cursussite bekijken via het volgende directe pad: <http://vak-es.feo.hvu.nl/Studieprogramma/Cursuspagina's/OudeGesPropedeuse/Alea%20jacta%20CursuspaginaOG1-0506.htm>. Dit alles zolang de Hogeschool Utrecht de plannen om binnenkort in de websitestructuur in te grijpen en veel internetbestanden naar intranetten over te zetten niet heeft doorgevoerd. Als u belangstelling hebt, maar de site niet meer kunt vinden, mail dan naar yvo.smit@hvu.nl.

Met het geven van hoorcolleges ben ik inderdaad een aantal jaren geleden gestopt. Ik heb het altijd met plezier gedaan en ik had er succes mee bij het publiek. Ze hingen ze aan mijn lippen. Ik heb roerende getuigenissen gehad van studenten, ik kan ze nog zo laten zien. 'Geweldig leerzaam' en zo.

Dat studenten zeggen dat ze veel van een hoorcollege leren, is overigens bekend uit onderzoek. Helaas wordt dat gevoel door datzelfde onderzoek tegengesproken. Studenten denken waarschijnlijk dat ze veel leren omdat een goed hoorcollege ze motiveert voor het onderwerp. Dat is zeker een mooi effect. Maar een groot deel van een cursus besteden aan motivatie is wat overdreven. Het doel van onderwijs is niet gemotiveerd worden, maar leren. Het hoorcollege is in dat opzicht de minst efficiënte werkvorm die er bestaat. De leerstof beklijft nauwelijks. Oud-collega Cees heeft ook jarenlang hoorcollege gegeven. Hij was bij de geschiedenisopleiding een geliefde docent. Door al dat college geven is hijzelf een voortreffelijk contemporaneus geworden. Seneca zei het al: 'Docendo discimus'. Wij leren door te doceren. Wij! Daarom weten leraren dikwijls zoveel. Maar we leren, hoe kras dat ook klinkt, helaas niet doordat men óns doceert.

Die uitspraak van Seneca is een eye opener voor me geweest. Als we leren door te onderwijzen, is het de taak van een docent te zorgen dat zijn

leerlingen onderwijzen. Dat lijkt in eerste instantie vreemd, maar dat zit hem meer in de manier waarop we zelf gewend zijn over leren en onderwijzen te denken. Leerlingen laten onderwijzen lijkt aanvankelijk problematisch, maar dat valt erg mee. Je hoeft, om te leren, geen massa te onderwijzen. Een publiek van twee personen is genoeg. Of één. Heinrich Schliemann leerde Russisch door een bedelaar van straat te halen. Hij legde hem het Russisch uit en praatte tegen hem aan en zo leerde hij die taal. Die bedelaar heeft er niks van geleerd. Maar dat is niet zo erg als wanneer vijftientig leerlingen niets leren.

Voor mij persoonlijk betekende bovenstaande overweging wel een ommezwaai in mijn denken. Toch gaat het bepaald niet om een nieuw inzicht. Ik zou me eigenlijk moeten schamen. Dat het hoorcollege niet werkt, hadden we in de jaren negentig al kunnen weten. Maar we zijn er met de meest nobele bedoelingen mee door gegaan. We zeiden bijvoorbeeld: 'Nou, maar ik wil dat ze in ieder geval een overzicht hebben'. Of zoiets. Ik hoor dat nog wel eens: '... Maar ik geef wel hoorcolleges, want ik wil dat ze wel iets leren'. Maar dan kun je je studenten even goed een boek laten lezen. Dat heeft waarschijnlijk nog iets meer effect, want de aantekeningen die studenten maken, zijn meestal maar een povere afschaduwing van al het moois wat jij ze gereserveerd hebt. En die aantekeningen gaan ze voor hun toets

heftig bestuderen, om ze zo precies mogelijk te kunnen reproduceren. Een en ander wil natuurlijk niet zeggen dat wij op de opleiding alles verkeerd hebben gedaan. Er is bij ons altijd veel belangstelling geweest voor didactiek en er gebeurt heel veel goeds. Er is grote diversiteit. Mijn werkwijze is, in tegenstelling tot wat Cees lijkt te suggereren, niet representatief voor wat er bij de opleiding geschiedenis in Utrecht gebeurt en valt overigens ook niet samen met competentiegericht opleiden.

Samenwerkend leren

Inderdaad overheerst bij de docenten vaak het gevoel dat er een soort keuze gemaakt moet worden tussen veel vakinhoud of veel didactiek. En dan kiest de vakdocent natuurlijk voor het vak. Zeker rond de invoering van het competentiegericht leren is dat gevoel sterk gegroeid: 'Ja zeg, nou moet ik ook nog didactiek doen, hoeveel tijd blijft er eigenlijk nog over voor het vak?'

Maar die tegenstelling tussen vak en didactiek, of zoals Cees het noemt, tussen omgangaspect en vakkennis, bestaat niet. Als je je mond open doet, doe je al aan didactiek. Naarmate je echter langer aan het woord blijft, rijst des te klemmender de vraag of je de meest efficiënte didactiek gekozen hebt.

Onze opleiding is kort en de praktijk begint al heel snel. We moeten de studenten in zo kort mogelijke tijd zoveel mogelijk laten leren en daarvoor hebben we nu juist behoefte aan efficiënte didactiek.

Het antwoord op de vraag welke dat is, stamt uit ongeveer dezelfde tijd als de twijfel aan het hoorcollege. Dat antwoord luidt: samenwerkend leren. Toen ik de consequenties van Seneca's observatie overdacht, kwam ik als vanzelf daar terecht. In samenwerkend leren is de notie dat de leerling leert door de stof uit te leggen aan een ander, van overheersend belang. En dat inzicht steunt, behalve op ouder onderzoek, ook op zeer recent onderzoek naar de werking van het menselijke brein bij leren.

Net als elke andere leraar heb ik het 'docendo discimus' heel sterk onder-

vonden tijdens mijn onderwijs. Als ik vroeger nadacht over mijn afscheid als hogeschooldocent, nam ik mij voor iets te zeggen als: 'Ik heb er zelf het meest van geleerd'.

Eenvoudig en bescheiden.

'Tja, maar Smit, het was toch eigenlijk de student die moest leren, niet jij? Hebben we je daarvoor al die tijd betaald?'

Maar goed dat je niet met terugwerkende kracht ontslagen kunt worden.

Een dominante werkvorm tijdens mijn lessen gaat als volgt. Alle studenten hebben hetzelfde gedeelte van de stof voorbereid. Het is dus niet zoals Cees suggereert, dat men uitlegt aan medestudenten die de stof niet kennen. Ze moeten daarvan aantekeningen hebben gemaakt, in hun eigen bewoordingen. Zonder die schriftelijke voorbereiding hebben ze niet eens toegang tot de les. Tijdens de les wordt de stof in drie delen verdeeld. Ze werken ze in groepjes van drie waarin drie rollen voorkomen: uitlegger, vrager en vraagbaak. De uitlegger 'doceert' een derde deel van de stof. De vrager moet hem met vragen onderbreken, maar het is de vraagbaak die daarop moet antwoorden. Bij het tweede deel wisselen ze van rol.

Zo zijn er veel meer werkvormen mogelijk. Deze heb ik zelf bedacht, andere kun je bijvoorbeeld vinden in de boeken van Ebbens c.s.. Maar het meest hecht ik toch aan deze, omdat dan iedereen maximaal doceert. Alleen de 'vrager' lijkt er misschien wat bekaaid vanaf te komen, maar goede vragen stellen is een omgekeerde vorm van uitleggen.

Ik leer de studenten dus de stof uit te leggen aan anderen. Later, in het VO moeten ze ook weer de les zo organiseren dat de leerlingen aan elkaar uitleg geven. Dergelijke werkvormen zijn immers wel degelijk toepasbaar in het VO. De ervaringen met samenwerkend leren in het VO zijn zelfs van oudere datum dan die in de lerarenopleiding.

Leren door vragen

Maar om iets uit te leggen, moet je toch iets weten? Als weten begint door uit te leggen aan anderen, ben je als uitlegger blijkbaar hard bezig



Yvo Smit begeleidt een studente.

stereotypen te verfijnen en abstracta te concretiseren, nieuwe kennis te koppelen aan bestaande. Zeker als je daarover vragen moet beantwoorden. Ik heb zelf zo vaak gehad dat mijn antwoord op de vraag van een student voor mij eigenlijk nieuwe kennis betekende. Als je dan klaar bent met uitleggen, is je inzicht toegenomen.

Van groot belang is wel dat alle uitleg plaatsvindt in eigen woorden. Het oplezen, waartoe studenten in het begin hun toevlucht wel eens nemen, is geen uitleggen. 'Oplezen is dodelijk', roep ik altijd. Ook hun schriftelijke voorbereiding in eigen woorden mogen ze niet voorlezen. Zo leer je niets.

En doordat ze op die manier met de stof bezig zijn, ontstaan in hun hoofden allerlei vragen naar aanvulling en verfijning. Wat je noemt leervragen. Je kunt wel denken dat je beter eerst als docent de stof eens goed voor de leerlingen op een rijtje kunt zetten, maar die moeite kun je je beter besparen.

Maar als het op deze manier wél werkt, kun je dan niet iederéén voor de klas zetten? Je hoeft toch als docent in het VO geen enkele kennis meer te hebben als de leerlingen de uitleg overnemen?

Dat is natuurlijk niet zo. Niet alleen bij de organisatie van de lessen, maar juist tijdens de lessen is de deskundigheid van de docent van het grootste belang. Ik houd toezicht op de kwaliteit van het werk dat studenten in de les inbrengen. En op de activiteiten in de groepen. Je hoort ook meteen of ze hun werk goed gedaan hebben, je kunt leerlingen die een

Didactisch competent

beetje vast zitten, snel weer op gang helpen, ze even de goede richting geven bij een inhoudelijke vraag waar ze niet goed uitkomen. En mijn studenten hebben vertrouwen in het geheel omdat ze weten dat ik deskundig ben. Ik ben toch ook hun rolmodel.

Tijdens dit samenwerkend leren moet de leraar dus wel degelijk bij zijn klas blijven. Hij moet zien wat er gebeurt en garanderen dat er iets gebeurt. Hij heeft een grote verantwoordelijkheid: zonder hem wordt er niets geleerd.

Een leraar moet, ook om samenwerkend leren te begeleiden, over veel kennis beschikken en hij kan nog steeds op de lerarenopleiding terecht om die te verwerven. Later, als hij lesgeeft, zal hij die kennis uitbreiden en net zo knap worden als Cees en ik nu. Toen ik begon met lesgeven, wist ik ook niet zo verschrikkelijk veel. Maar al dat uitleggen aan mijn studenten heeft erg geholpen.

Bij evaluaties blijkt dat de sommige eerstejaars voltijdstudenten aanvankelijk vragen om meer hoorcolleges, omdat ze het gevoel hebben daar veel van op te steken. Later geven ze meestal aan enthousiast te zijn over mijn aanpak. Vooral ouderejaars zijn blij met dit soort nieuwe werkvormen (ik heb ze ook in andere cursussen uitgeprobeerd).

De problemen die eerstejaars soms hebben, hangen zichtbaar samen met een uit hun leerplichtperiode meegebrachte passieve houding. Het kost enige tijd en nogal wat moeite om daarvan afscheid te nemen.

De deeltijdstudenten, onder wie ook docenten, waren zonder meer zeer te spreken over het samenwerkend leren. Zij gingen het ook toepassen in hun eigen onderwijs.

In mijn cursus draait het veel meer om samenwerkend leren dan om 'stoppen met hoorcolleges'. Ik vind het erg plezierig werkvormen gevonden te hebben die mij de overtuiging geven dat de studenten werkelijk leren. Ik zie ze hun passiviteit afschudden en actief naar kennis op zoek gaan. Dat geeft me een goed gevoel. Ik moet alleen nog een andere tekst vinden voor mijn afscheid.

De leraar voortgezet onderwijs moet de leerlingen helpen zich de basiskennis en principes van het schoolvak eigen te maken en vertrouwd te raken met de manier waarop deze kennis in het dagelijks leven en in de wereld van het werken gebruikt wordt. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar voortgezet onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet hij didactisch competent zijn.

Een leraar die didactisch competent is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen.

Zo'n leraar

- stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de leerlingen en houdt rekening met individuele verschillen.
- motiveert de leerlingen voor hun leertaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden.
- leert de leerlingen leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen.

Indicatoren

Dat de leraar didactisch competent is, blijkt uit zijn professionele handelen. Zo kan de leraar de opdrachten, oefeningen en toetsen waar de leerlingen mee te maken krijgen, zelf foutloos maken en duidelijk demonstreren of uitleggen. Zo legt hij bijvoorbeeld duidelijk uit aan de leerlingen welke leerdoelen hij met welke leeractiviteiten nastreeft.

Hij kiest gevarieerde, op de leerlingen afgestemde leertaken, gebruik makend van moderne middelen, waaronder ict. Hij biedt ruimte voor verschillende manieren van werken. Hij geeft opbouwend commentaar op het werk van zijn leerlingen en op de manier waarop ze werken. Hij doet op basis van evaluatie en toetsing betrouwbare uitspraken over hun kennis en de vaardigheid.

Hij kan beschrijven hoe zijn leerlingen leren, wat hun vorderingen zijn en hun sterke en zwakke punten bij zijn schoolvak en ook hoe hij hun leren probeert te bevorderen. Hij signaleert leerproblemen en kan beoordelen of en hoe hij die problemen zelf kan aanpakken en hij weet waar hij en de leerling eventueel hulp kunnen vinden in en buiten de school.

Hij kan zijn didactische opvattingen verantwoorden en ook hoe hij de groep of individuele leerlingen aangepakt heeft. Daarbij maakt hij gebruik van relevante en actuele theoretische en methodische inzichten.

De bekwaamheidseis die hoort bij deze competentie

Van de leraar voortgezet onderwijs wordt geëist dat hij zijn didactische verantwoordelijkheid onderschrijft en dat hij voldoende kennis en vaardigheid heeft op het gebied van de

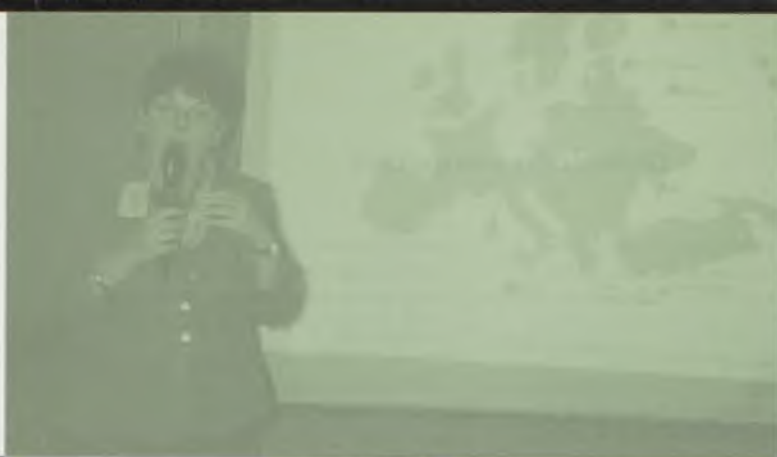
onderwijsinhoud en de didactiek om een krachtige leeromgeving voor de leerlingen tot stand te brengen. Op een eigentijdse, professionele, planmatige manier.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs het volgende doen:

- hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de leerlingen de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken.
- hij ontwerpt op basis daarvan leeractiviteiten die voor de leerlingen uitvoerbaar zijn en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid.
- hij voert die activiteiten samen met de leerlingen uit.
- hij evalueert die activiteiten en de effecten daarvan en stelt ze zonedig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele leerlingen.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs deze kennis hebben:

- hij beheerst de leerinhoud van zijn schoolvak op alle niveaus van afsluitende proeven of examens in het voortgezet onderwijs en het bve.
- hij kent het belang van die leerinhoud voor het dagelijks leven en voor mogelijke toekomstige beroepen van de leerlingen.
- hij kent op hoofdlijnen de leerinhoud van andere schoolvakken binnen hetzelfde leergebied en kent op hoofdlijnen eveneens de leerinhoud van het betreffende leergebied in het primair onderwijs.
- hij heeft kennis van didactiek en didactische leermiddelen, waaronder ict.
- hij is bekend met verschillende onderwijstheorieën en onderwijsarrangementen voor het voortgezet onderwijs en het bve en hij weet hoe hij die in praktijk kan brengen.
- hij is bekend met actuele vormen van beroepsgerichte didactiek en hij weet hoe hij die in praktijk kan brengen.
- hij is vertrouwd met hoe leerlingen leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe zij zich ontwikkelen, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan.
- hij heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen en hij weet hoe hij daar in de praktijk mee om kan gaan.
- hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners en adolescenten én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.



Euroclio: twaalf jaar later

In 1993 werd Euroclio opgericht, een Europese koepelorganisatie van verenigingen van geschiedenisdocenten en andere aan het geschiedenisonderwijs gerelateerde instellingen, tijdens een internationaal congres in Leeuwarden, waar in Europees verband nu eens niet voor en over het onderwijs werd gesproken, maar door het onderwijs: leraren uit alle landen van de Raad van Europa. Achttien verenigingen uit veertien landen werden lid.

In dit artikel doet VGN-bestuurslid Marjan de Groot verslag van de Euroclio-conferentie in Riga april j.l., geeft Loek Janssen, internationaal vertegenwoordiger van de VGN, een goed lesidee door dat Dean Smart, docent geschiedenis en lerarenopleider aan de Universiteit van Bristol, zijn toehoorders in Riga aan de hand deed, stelt Kleio-redacteur Huub Oattes zich voor - hij werd bestuurslid van Euroclio -, en leest u over de conferentie die in maart 2006 gehouden zal gaan worden in Malta. Maar helaas eerst een ander bericht.



Het oprichtingsnummer

Vanaf het begin is er door het Euroclio-bestuur actief aan gewerkt om de Midden-Europese landen en de republieken uit de voormalige USSR te laten meedoen in de internationale geschiedenislerarenwereld. Op de congressen werden leraren uit de voormalig communistische landen uitgenodigd, het bestuur van Euroclio wierf fondsen om geschiedenisleraren te helpen aan nieuwe, kritischer lesmethodes. In veel landen werden verenigingen van geschiedenisleraren opgericht.

Het Euroclio-secretariaat in Den Haag organiseerde de vele scholingsconferenties voor docenten in Oost-Europa en de jaarlijkse conferentie waarin geschiedenisleraren uit alle deelnemende verenigingen elkaar ontmoeten en discussiëren over thema's rondom het onderwijs, en lesideeën uitwisselen. Vanuit het secretariaat worden ook de vele contacten onderhouden die in de loop van de jaren gelegd zijn.

Voor het laten draaien van een doeltreffend secretariaat met zo'n omvangrijk netwerk is geld nodig. De Nederlandse overheid heeft daar altijd ruim aan bijgedragen. Door veranderingen in de financiering van projecten en bezuinigingen zijn de kosten van het secretariaat nu niet langer meer gedekt. Veel tijd om naar subsidie te zoeken is er niet meer.

Zouden de betreffende Nederlandse ministers het secretariaat niet nog wat tijd willen gunnen om in Europese kring te zoeken naar geld voor het in stand houden van dit voor het geschiedenisonderwijs in en over Europa en voor het contact van geschiedenisdocenten in Europees verband zo belangrijke netwerk? Zonde om te laten verlopen!

Meer informatie is te vinden op de website van Euroclio. U vindt daar ook modellen voor een eigen brief aan de minister van Onderwijs en van Buitenlandse Zaken.

Nieuw in het Euroclio bestuur

HUUB OATTES

Op zaterdag 17 april 2005 werd Huub Oattes in Riga door de Algemene Vergadering van Euroclio gekozen tot bestuurslid en hiermee kwam een wens uit: actief deel uit kunnen maken van deze internationale geschiedenisvereniging.

De internationale dimensie

In 1996 nam ik aansluitend aan een post-doc scholing (UVA) over Holocaust Onderwijs deel aan seminar over Holocaust Education in Londen. Hier ervoer ik voor het eerst de kracht die uitging van zo'n internationale bijeenkomst: het kennis-maken met zoveel buitenlandse collega's, het samen delen van onderwijservaringen, het genieten van nieuwe inzichten, lesmateriaal en discussies tijdens workshops en lezingen. Het was een enorm inspirerende en motiverende ervaring. Nascholing in een internationale setting was echt iets voor mij. Dit bracht mij op het spoor van Euroclio, de Europese Vereniging van Geschiedenisverenigingen,

waarvan leden elkaar jaarlijks troffen op de Annual Conference of tijdens training seminars.

Inspiratie

Toen ik in 1997 zag dat Euroclio een seminar in Noord-Ierland organiseerde haakte ik aan. Van mijn Noordierse ervaringen deed ik destijds enthousiast verslag in *Kleio*. Dankzij goede deals met mijn schoolleiding kon ik sindsdien elk jaar een week verlof krijgen om de Euroclio-karavaan te volgen.

Ik kwam onder andere terecht in Ulster, Oslo, Praag, Cardiff, Bologna en dit voorjaar in Riga. De drempel-verlagende financiële ondersteuning via beurzen (Comenius, Plato) van het Europees Platform mag hier niet onvermeld blijven.

In de periode 1997-2005 heb ik binnen deze Europese setting een schat aan onderwijservaring opgedaan, waardoor ik een bredere en betere kijk heb gekregen op het vak geschiedenis. Dat ik daarnaast ook nog verrijkt ben met een grote groep

Europese collega's en vrienden is een ander waardevol gevolg. Het besef dat we samen, elk in ons eigen land, werken aan goed geschiedenisonderwijs is een mooi gevoel. Je wisselt met elkaar de lusten en lasten van ons vak uit, de verschillen en overeenkomsten, onderwijservaringen. Natuurlijk speelde ook mee dat er elk jaar op een nieuwe interessante lokactie wordt geconfereerd, waardoor ook het onderwijs en de (culturele) geschiedenis van het gastland extra aandacht krijgt.

De schoolbezoeken, die altijd deel uitmaken van het programma, zijn zonder uitzondering een hoogtepunt van elke conferentie. Wat is er leuker dan een kijkje in de keuken bij je collega's, gesprekjes met de leerlingen...?

Voor wie denkt dat dit wel allemaal erg hoogdravend klinkt, durf ik te stellen dat alle VGN'ers die één of meerdere Annual Conferences hebben bezocht mijn woorden herkennen en zullen beamen.

LAAT EUROCLIO VOORTBESTAAN

De heer. B.R. Bot
Minister van Buitenlandse Zaken
Den Haag

Geachte Minister,

Via deze brief willen wij u verzoeken om een belangrijke internationale zaak te steunen.

Het verlies van Euroclio zou een ramp betekenen voor het Europese geschiedenisonderwijs en de bestaande internationale samenwerking. Euroclio is een unieke en zeer gewaardeerde organisatie. De leden zijn 63 organisaties uit 46 merendeels Europese landen, die afhankelijk zijn van Euroclio om ideeën uit te wisselen, samenwerkingsverbanden te creëren en geschiedenisonderwijs te innoveren.

Vanaf 1993 is Euroclio bezig het geschiedenisonderwijs in Europa te vernieuwen, dit kost echter veel tijd en nazorg. In de meeste landen zijn de significante resultaten van het werk nu pas zichtbaar.

Het verlies van Euroclio zou dramatisch zijn voor geschiedenisdocenten en lerarenopleiders in Nederland en in Europa. Honderden Nederlandse docenten en lerarenopleiders hebben de afgelopen twaalf jaar deelgenomen aan Euroclio trainingen en hebben op hun beurt collega's in andere Europese landen geïnspireerd en bijgestaan in hun werkzaamheden. Zonder Euroclio zou dit 'multiplier' effect niet langer bestaan, en toekomstige generaties geschiedenisdocenten zouden niet meer kunnen profiteren van het unieke Europese netwerk.

LAAT EUROCLIO VOORTBESTAAN

Mevrouw M.J.A. van der Hoeven
Minister van OCW
Den Haag

Zie voor de hele brief: VGNKLEIO.nl
eurocliohistory.org

Deze internationale dimensie van het geschiedenisonderwijs inspireerde mij om ook op mijn school internationalisering te propageren. Als ik er zoveel inspiratie uit haalde dan moesten mijn collega's en leerlingen dat ook kunnen meemaken.

Inmiddels heb ik uren gekregen om als coördinator Internationalisering initiatieven te ontwikkelen.

Regelmatig volgen collega's nu internationale nascholingen en onlangs startte ons eerste internationale scholenproject met Finland, Duitsland en Italië.

Gevarenzone

Helaas maakt Euroclio en dan met name het Secretariaat, op dit moment onzekere tijden door. Als gevolg van veranderde spelregels bij de projectfinanciering en de eenzijdige, want vooral Nederlandse financiering van die projecten, worden de overheadkosten niet meer gedekt. Om een internationale club als Euroclio, met als leden verenigingen in alle Europese landen, goed te laten functioneren, kun je niet terugvallen op een groepje bestuursleden die, als docenten, slechts enkele uurtes per week kunnen vrijmaken om alle noodzakelijke taken te verrichten. Dan heb je professionals nodig, zoals het huidige team dat zich onder de bezielende leiding van oud-Euroclio voorzitter Joke van der Lecuw, full time en met hart en ziel inzet om het netwerk te onderhouden en projecten te scoren in Brussel, Staatsburg, Den Haag en waar al niet. Dan moet je Euroclio blijvend profileren, de zichtbaarheid vergroten en de onmisbaarheid aantonen aan sponsors en donoren. Van sympathie alleen kan het Secretariaat natuurlijk niet bestaan.

Gelukkig kan Euroclio bogen op een geweldige 'track record' als je ziet hoeveel succesvolle geschiedenisprojecten er zijn geweest in de voormalige USSR, de Balkan en de staten van het voormalige Joegoslavië. Bij deze projecten lag het accent op het moderniseren van het geschiedenisonderwijs en het ondersteunen van 'peace and stability, tolerance and democracy' in de roerige, post-communistische regio's.

Ook de indrukwekkende groei van de

vereniging liegt er niet om: van 18 leden in 1993 naar 63 leden in 2005. Is dit niet precies wat de EU graag wil? Europese integratie, wederzijds begrip en coöperatie zijn voor ons geen abstracte begrippen.

PR offensief

Sinds half oktober is Euroclio een PR offensief gestart naar de ministeries van OCW en Buitenlandse Zaken om het Secretariaat financieel overeind te houden. De Nederlandse overheid heeft Euroclio altijd een warm hart toegedragen, en eigenlijk zijn de andere EU landen aan de beurt om financieel bij te springen, maar die houden zich op de vlakte en doen net alsof Euroclio een louter Nederlandse organisatie is. Derhalve

moeten we in ieder geval nog eenmaal een flink beroep doen op de Nederlandse overheid om te helpen. Alternatieve financiering zal een toprioriteit krijgen als deze crisis voorbij is, want een andere afloop is nauwelijks voorstelbaar. De voorbereidingen voor de Annual Conference van 2006 in Malta zijn dus ook, ondanks alles, in volle gang en het belooft opnieuw een aantrekkelijke conferentie te worden.

Mijn slotopmerking? Europa verdient Euroclio!

Voor de laatste ontwikkelingen zie: www.euroclio.history.org

Riga, 11–17 april 2005: Op zoek naar evenwicht

MARJAN DE GROOT-REUVEKAMP

Ieder jaar organiseert Euroclio, de Europese organisatie voor geschiedenisleraren, samen met één van de verenigingen, die er deel van uitmaken een conferentie over een actueel historisch thema. In 2005 werd de conferentie gehouden in Riga en georganiseerd met de Vereniging van Geschiedenisleraren van Letland en de Universiteit van Letland. Het thema was 'Op zoek naar evenwicht. Van lokale naar wereldgeschiedenis'.

Daarbij stonden de volgende vragen centraal: Hoe kunnen we een bijdrage leveren aan internationale samenwerking en integratie zonder controversiële historische kwesties te verwaarlozen? Welke invloed zou dat dan moeten hebben op het schoolvak geschiedenis en op methodes die daarbij worden gebruikt? Hoe vinden we een evenwicht tussen lokale, nationale, regionale, Europese en wereldgeschiedenis en hoe kunnen we stereotypen in het geschiedenisonderwijs verminderen?

Als afgevaardigde van het VGN-bestuur vloog ik op maandag 11 april van Schiphol naar Riga om mij een week lang samen met zo'n 150 collega's uit heel Europa en zelfs Australië, de Verenigde Staten en Zuid-Afrika te verdiepen in het thema van de conferentie tegen de achtergrond van de geschiedenis van Letland.

In Riga is de Europese geschiedenis duidelijk aanwezig. De stad strekt zich uit langs de oevers van de rivier Daugava en doet qua architectuur meteen West-Europees aan met overblijfselen van middeleeuwse stadsmuren, gotische kerken, fraai geres-

taureerde hanzehuizen en een bijzonder groot aantal prachtige Jugendstilgebouwen.

De conferentie werd officieel geopend in de universiteit met een lezing van de directeur van het Lets Instituut, Ojar Kalnins, voormalig ambassadeur in de Verenigde Staten. Hij constateerde, dat Letland tot de jaren negentig van de vorige eeuw niet meer dan een voetnoot in de wereldgeschiedenis was. Door het bezoek van president Bush aan de vooravond van 9 mei 2005 was het land even in de spotlights van de comtemporaire geschiedenis komen

te staan. De reden van het presidentieel bezoek was de herdenking dat de Tweede Wereldoorlog zestig jaar daarvoor was beëindigd. President Poetin had voor die gelegenheid een aantal wereldleiders in Moskou uitgenodigd.

Voor Letland en de andere Baltische staten betekende het einde van de oorlog echter niet het begin van vrijheid en het einde van onderdrukking. Voor hen volgde, na een relatief korte periode van Duitse bezetting, de communistische bezetting. In feite eindigde de Tweede Wereldoorlog voor deze staten pas vijftien jaar geleden met de val van de Muur en het uiteenvallen van de Sovjet-Unie. De Letse president, Vaira Vike Freiberga, was dan ook alleen naar Moskou gegaan na nadrukkelijk verklaard te hebben, dat 9 mei meer



De Letse president, Vaira Vike Freiberga tijdens haar toespraak.

dan één betekenis had en dat deze datum ook in het teken moest staan van de herdenking van al diegenen, die in Midden- en Oost-Europa geleiden hadden onder de sovjetbezetting.

Dit voorval toont overduidelijk aan, betoogde hij, hoe lokale, regionale en wereldgeschiedenis met elkaar samenhangen. De geschiedenis van Letland is eeuwenlang verweven geweest met de Europese geschiedenis, met Duitsland, Zweden, Polen, Rusland Frankrijk, Engeland en Nederland. In de zeventiende eeuw had Letland (het graafschap Koerland) zelfs kolonies in Tobago en Gambia.



Forumdiscussie met leerlingen van de Litouwse school.

Over de relaties tussen lokale, regionale, Europese en wereldgeschiedenis ging ook de speech van de Letse president, Vaira Vike Freiberga. Zij was speciaal daarvoor naar het conferentiehotel gekomen. Ze sprak over het belang van goed uitgebalanceerd geschiedenisonderwijs om jongeren voor te bereiden op hun rol als burger in het eigen land en in de wereld. Tijdens haar toespraak kon je een speld horen vallen.

Veranderingen in het Letse geschiedenisonderwijs

Het huidige Letland worstelt met zijn geschiedenis en zijn geschiedenisonderwijs. Na een periode van het verzwijgen van de jaren van de communistische bezetting, zie je nu dat historici en musea verwoede pogingen doen de geschiedenis van deze periode in perspectief te plaatsen. Dat blijkt bijvoorbeeld in het recent verschenen boek *The hidden and forbidden history of Latvia under soviet and nazi occupations 1940-1991*, deel 14 in een door het Lets Instituut gepubliceerde serie over de geschiedenis van Letland. Dit is de eerste Engelstalige wetenschappelijke benadering door Letse historici van de periode van de bezetting.

Het Museum van de Bezetting in Riga heeft onlangs een project gemaakt voor leerlingen in het voortgezet onderwijs over de geschie-

denis van het communisme in het algemeen en de communistische bezetting van Letland in het bijzonder. Dit project werd in een workshop door een van de medewerkers gepresenteerd.

Bij een bezoek aan het Historisch Museum van Riga bleek de tijdelijke expositieruimte geheel gewijd aan een tentoonstelling over de periode van de communistische bezetting, met een lesprogramma voor middelbare scholen. Voor ons, westerse geschiedenisdocenten misschien iets teveel rode vlaggen met hamers en sikkels, maar wel belangrijk in een land waar momenteel een generatie opgroeit, die deze bezetting niet heeft meegemaakt.

Schoolboeken moesten na 1991 opnieuw geschreven worden. De eigen geschiedenis van Letland werd weer belangrijk, ook de lokale geschiedenis, waarvoor echter nauwelijks materiaal beschikbaar was. Voor docenten werden speciale cursussen georganiseerd en zij ontwikkelden hun eigen materiaal, waarbij lokale gebeurtenissen gekoppeld werden aan grotere historische ontwikkelingen.

Iets daarvan werd zichtbaar tijdens de schoolbezoeken, die ook een onderdeel van de conferentie waren. Zelf bezocht ik de Litouwse school voor primair en secundair onderwijs in Riga, waar we ook gelegenheid

Didactische tip uit Engeland, via Riga

Een idee van Dean Smart, docent geschiedenis en leraaropleider aan de Universiteit van West-Engeland te Bristol.

Feitelijk besteedde Dean in zijn voorbeeldles aandacht aan de Transatlantische slavenhandel in de zeventiende en achttiende eeuw. Maar dit thema met een absoluut wereldwijde dimensie, heeft ook zijn nationale en zelfs lokale vertakkingen. Een voorbeeld dus van het conferentiethema: Van lokale naar wereldgeschiedenis.

Het verhaal begint met het standbeeld van een (voor ons volmaakt onbekende) lokale grootheid in Bristol, Edward Colston (1636-1721), zoon van een vermogende koopman in deze stad.

In het kort wordt het levensverhaal van Colston verteld. Hieruit blijkt onder andere, dat hij veel goeds heeft gedaan voor Bristol en dat hij zijn standbeeld ook 'verdient'.

We gaan het standbeeld eens bekijken. Wat vinden de leerlingen ervan? Is Edward Colston, zoals afgebeeld in het standbeeld, bedachtzaam, aardig, wreed, trots, gevoelig, enzovoort, enzovoort?

Maar dan! In de twintigste eeuw wordt het beeld, dat men heeft van Colston bijgesteld. Kort gezegd: hij hielp dan wel de wezen en weduwen in Bristol, maar zijn geld verdiende hij met de handel in slaven. Nu heeft het standbeeld van Edward Colston in Bristol dus een wereldwijde dimensie gekregen en wordt het interessant om aandacht te besteden aan het slavernijverleden van zowel Bristol als van Groot-Brittannië. Dan wordt een probleemstelling ingebracht. In Bristol wordt een nieuwe concerthall gebouwd; de oude voldoet niet meer aan de eisen van de moderne tijd. De oude hal is vernoemd naar Edward Colston. Trouwens, hij heeft ook een park en een straat in de

stad. Maar gezien het slavernijverleden van Colston komt er een discussie op gang: mag de nieuwe concerthall nog wel zijn naam dragen?

Er verschijnen ingezonden brieven in de krant. Sommige schrijvers zijn voor, andere zijn tegen.

Aan het einde van dit verhaal door de leraar krijgt iedere leerling de opdracht om een kort essay te schrijven; of zo u wilt: een brief naar de plaatselijke krant waarin stelling genomen wordt. Mag de nieuwe concerthall de naam van Edward Colston dragen of niet?

In deze tekst legt de leerling met argumenten uit wat hij vindt van de hele kwestie.

Dit kunnen wij ook.

Het kost wel wat voorbereiding (onder andere een onderzoek naar de plaatselijke held, waarschijnlijk in het archief), maar een deel van het werk – het opzoeken van algemene achtergrondinformatie bijvoorbeeld – kan zeker ook door de leerlingen zelf worden gedaan. Bij mij op school laten wij de leerlingen vrij vaak algemene informatie over een tijdvak opzoeken. Wij zijn dan zeer bescheiden in het adviseren van internet, maar verwijzen meer en meer naar oudere (of recentere) geschiedensismethodes, die we de afgelopen jaren verzameld hebben en die een plekje hebben gekregen in de schoolbibliotheek.

Zoekt u een standbeeld om te beginnen? In Nijmegen hebben we bisschop Hamer (de Bokseropstand), in Hoorn staat Jan Pietersz. Coen (de voc op de Molukken).

En u bedenkt er vast en zeker nog wel een dichter bij u in de buurt!

Loek Janssen,
internationaal vertegenwoordiger van de VGN

Voorbeeld hoe je van lokale naar wereldgeschiedenis kunt komen.

kregen met leraren en leerlingen te spreken. De leerlingen spraken goed Engels en waren trots op hun geschiedenis en het feit dat Letland sinds 2004 lid is van de Europese Unie. Opvallend was dat een van de leerlingen meende, dat de Letse geschiedenis nog maar 15 jaar bestond.

Riga is overigens een stad met veel verschillende bevolkingsgroepen, die ieder hun eigen scholen hebben: voornamelijk Letten, Litouwers, Esten en Russen, waarbij de inburgering van de laatste groep nog een apart probleem vormt.

Workshops en discussiegroepen

De conferentiedagen waren goed gevuld met workshops, bezoeken aan scholen en musea, lezingen en

discussiegroepen. In de workshops kwamen de meest uiteenlopende onderwerpen aan bod, maar wel steeds in relatie tot het thema van de conferentie.

In de workshop van Rob Siebörger stond het nieuwe curriculum centraal dat vanaf 2006 wordt ingevoerd in Zuid-Afrika. Daarvoor wordt een serie van zes boeken geschreven door Zuid-Afrikaanse auteurs met allerlei verschillende achtergronden, met een speciale docentenhandleiding en een cd. Het is een combinatie van de Zuid-Afrikaanse geschiedenis gezien vanuit verschillende culturen en de wereldgeschiedenis.

Ieva Gundare van het Museum van de Bezetting presenteerde een lesprogramma met lessen over het commu-

nisme, waarbij zij de deelnemers vroeg hoe communisme vanuit Oost- en West-Europees perspectief gedefinieerd zou kunnen worden. Dit leidde tot een interessante discussie, die meteen blootlegde met welke problemen de Oost-Europese landen kampen als het gaat om onderwijs over totalitaire stromingen. Bosnië, Kroatië en Servië, drie landen die voorheen in oorlog waren, werken nu samen aan de verbetering van de kwaliteit van hun geschiedenisonderwijs in het project *Ordinary people in extra-ordinary countries, 1945-1990*. Het gaat over het dagelijks leven in de periode van Joegoslavië tot 1990 aan de hand van drie thema's: ideologie, cultuur en levensstandaard.

In een workshop over de Hanze probeerde Ilgvars Misans parallellen te trekken tussen regionale en Europese thema's en tussen verleden en heden. Interessant was, dat hij hierbij een Letse geschiedismethode voor de middelbare school als uitgangspunt nam.

In de discussiegroepen kregen we de opdracht Europese geschiedenis en de elementen die daar deel van uitmaken te definiëren. Daarna zochten we gezamenlijk voorbeelden uit onze eigen lokale geschiedenis, die een relatie hadden met nationale en Europese geschiedenis. We kwamen tot de conclusie dat dit interessante thema's voor mooi geschiedenisonderwijs kon opleveren (zie als voorbeeld het stukje van Loek Janssen over de aanpak van Dean Smart).

Tot slot

Voor alle VGN-leden zijn dit soort conferenties een aanrader. Het is inspirerend om buiten het eigen klaslokaal van enige afstand naar het onderwijs te kijken en daarover een aantal dagen intensief van gedachten te wisselen met Europese collega's. De discussies met de andere deelnemers waren bijzonder verrijkend. Daarnaast maken de bezoeken aan scholen, musea en historische plaatsen zo'n conferentie tot een bijzondere ervaring. Alle reden u op te geven voor de conferentie in Malta in 2006.

Uit het Euroclibestuur

Twee nieuwe leden traden toe tot Euroclio: de vereniging van geschiedenisleraren van Tadjikistan en een Spaanse vereniging: Ben Baso. Twee bestuursleden traden af: Bernardo Dragi en Laszlo Bero. Zij werden hartelijk bedankt voor hun inspanningen voor Euroclio. Twee nieuwe bestuursleden werden gekozen: Chara Makriyianni uit Cyprus en Huub Oattes uit Nederland.

European Standing Conference of History Teachers' Associations Conférence Permanente Européenne des Associations de Professeurs d'Histoire



History Teachers' Association
(Malta)

*Annual Conference and Professional Training Development Course
Malta, 20-26 March 2006*

Using History Skills and Concepts to Promote an Awareness of European Citizenship

Inhoud en Feitenkennis versus Vaardigheden

De eeuwige spanning tussen inhoud en vaardigheden binnen het vak geschiedenis staat centraal in deze internationale conferentie. Hoe kan hier een goed evenwicht in worden gevonden? Welke historische basisbegrippen hebben leerlingen nodig voor hun burgerschapsvorming? Hoe kunnen leerlingen hier al vanaf het begin van hun schoolcarrière in onderwezen worden?

De Conferentie

In maart 2006 organiseert Euroclio, in samenwerking met de Vereniging voor Geschiedenisdocenten in Malta, een trainingsconferentie voor geschiedenisdocenten en -opleiders met als thema **Using History Skills and Concepts to Promote an Awareness of European Citizenship**.

De conferentie biedt lezingen, actieve workshops, discussiegroepen, school- en museumbezoek en excursies. Hierbij komen verschillende lesmethoden en theoretische achtergronden aan bod en kunnen collega's uit andere Europese landen en onderwijstradities ervaringen uitwisselen.

Kosten

Bent U geïnteresseerd in deelname? De totale conferentiekosten van maandag 20 tot zondag 26 maart (zes nachten) bedragen 1025 euro voor een éénpersoonskamer en 925 euro voor een tweepersoonskamer. Leden van de VGN krijgen 50 euro korting.

De Europese Unie stelt Grundtvig-, Comenius- en Plato- beurzen beschikbaar via het Europees Platform.

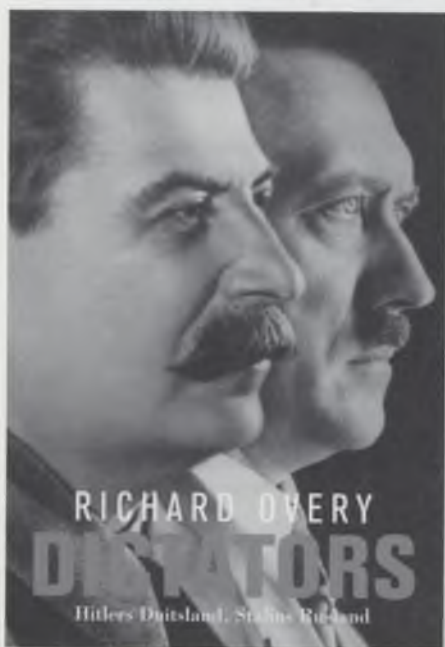
Informatie

Voor meer informatie over het programma, beurzen of inschrijvingen kunt u contact opnemen met het secretariaat van Euroclio. Informatie is te vinden op onze website: www.eurocliohistory.org

Contact opnemen met Euroclio

Danielle Lefebure-Heerens of Willemijn van der Toorn
Danielle@euroclio.nl - of - Willemijn@euroclio.nl
Juliana van Stolberglaan 41,
2595 CA Den Haag.
T 070-381 7836; F 070-385 3669
www.eurocliohistory.org

Over monsters en mythen



Bespreking van Richard Overy,
'Dictators, Hitlers Duitsland
en Stalins Rusland'

(De Bezige Bij: Amsterdam
2005), 767 blz., prijs € 39,90.

**Kleio-redacteur Ger van der Drift is
docent geschiedenis aan het Penta
College in Spijkernisse.**

De Russische tolk Valentin Berezjkov werkte in 1940 enkele maanden in Berlijn. Hij maakte deel uit van de commissie die toezicht hield op de leveranties van Duitse technologie aan de Sovjet-Unie, waarover beide landen eerder dat jaar een handelsverdrag hadden afgesloten. Het verbaasde hem dat alles hem zo bekend voorkwam.

'Dezelfde verafgoding van de leider, dezelfde massabijsenkomsten en parades... het lijkt allemaal heel sterk op elkaar: pretentieuze architectuur, heldhaftige onderwerpen in de kunst zoals in ons socialistisch realisme... ideologische hersenspoeling op grote schaal'.

Toen hij zag hoezeer het publiek tijdens redevoeringen van Hitler in vervoering raakte, moest hij denken aan Stalin die op het balkon van het Leninmausoleum een parade van enthousiaste communisten toe-zwaaide.

Toch kon Berezjkov die vergelijking indertijd, zo zou hij later vertellen, 'zelfs tegenover mezelf' niet maken. Hij beseftte terdege dat er een groot verschil was tussen de dictaturen. Stalin wilde dat de bevolking werkte aan de socialistische toekomst, waar-in iedereen gelukkig en gelijk was. Hitler was van plan een wereldrijk voor het *Herrenvolk* te veroveren door middel van 'een bloedige oorlog'.

Berezjkov had gelijk. Ondanks de overeenkomsten die hij waarnam, bestond er inderdaad een wereld van

verschil tussen de ideologische doelstellingen van beide systemen. Maar in de praktijk waren, zoals verderop zal blijken, de verschillen schrikbarend klein.

De Britse historicus Richard Overy heeft met zijn vuistdikke *Dictators* een taboe aangeroerd dat in eerste instantie al door Ernst Nolte was doorbroken. Met diens conclusie uit 1986 dat de Duitse vernietigingskampen in feite niets anders waren dan een 'rationeel' antwoord op de Russische dreiging en hun logische en feitelijke precedent vonden in de Sovjet-Goclag, maakte hij een storm van verontwaardiging los in de historische wereld; een storm die bekend is geworden als de zogenaamde *Historikerstreit*.

Hierna durfde eigenlijk niemand meer zijn vingers aan het onderwerp te branden.

Bovendien was er ook nog een praktisch probleem. Sinds de jaren tachtig is er, vooral in de Bondsrepubliek, een stortvloed van studies verschenen over de nazi-tijd, terwijl de specialisten in de Sovjet-geschiedenis – noodgedwongen – vaak speculatief werk moesten afleveren bij gebrek aan betrouwbaar bronnenmateriaal. Immers de Russische archieven bleven tot 1990 hermetisch gesloten.

Hierna was er opeens veel meer mogelijk. Het eerste blijk hiervan was de dubbelbiografie van Allan Bullock, *Hitler and Stalin: Parallel Lives*, die verscheen in 1991. Bullock durfde de vergelijking tussen de bei-

de systemen echter nog niet aan. Overy dus wel, al is hij er bijna per ongeluk in verzeild geraakt. Enkele jaren geleden begon hij aan een onderzoek dat geheel gewijd was aan de manier waarop de Russen de Tweede Wereldoorlog hadden ervaren. Hierbij richtte hij zich ook op een vergelijkend onderzoek van de Duitse en de Russische oorlogsmachines en verbaasde zich vervolgens over de overeenkomsten. En van het een kwam het ander.

Probleemstelling

Overy heeft een tweeledig doel voor ogen. In de eerste plaats wil hij materiaal leveren voor het debat over de vraag in welke opzichten de twee stelsels op elkaar leken of juist verschilden. En in de tweede plaats – misschien nog wel belangrijker – probeert hij te weten te komen hoe zo'n persoonlijke dictatuur eigenlijk werkte. Maar al lezende merk je dat hij toch vooral inzicht wil krijgen in de verschillende historische processen en mentaliteiten, die de twee dictaturen tot een zo grootschalig moorden hebben gebracht.

De auteur heeft geen eigen archief-onderzoek verricht; het boek berust geheel op literatuurstudie, maar wat een Sisyphusarbeid moet dat zijn geweest! Notenapparaat en bibliografie beslaan tezamen meer dan 120 pagina's, zodat degene die het werk heeft gelezen, en dat is bepaald geen straf, geheel op de hoogte is van de tot nu toe vergaarde kennis op dit gebied.

Overy begint met een beschrijving van de desintegratie van Duitsland en Rusland na de militaire en diplomatieke nederlagen van 1918. Tegelijkertijd beschrijft hij het ongewone levensverhaal van Stalin en Hitler voordat zij aan de macht kwamen. Hij betoogt dat we van geen van beiden veel vernomen zouden hebben als de stormachtige economische en politieke ontwikkelingen van de jaren twintig hun niet in de kaart hadden gespeeld. Beiden beschikten ook ongewone gaven die hen in staat stelden van deze omstandigheden optimaal gebruik te maken. Hitler was een ongewoon begaafd spreker, een inspirerende partijleider en voor

veel Duitsers een persoon van Mes-sianistische allure. Stalin maakte op zijn kameraden de indruk onmisbaar te zijn voor de partij door zijn buitengewone leidinggevende capaciteiten en zijn gedecideerdheid in moeilijke omstandigheden.

Tot zover niets nieuws zou je zeggen. Maar Overy verbreedt het spectrum door op thematische wijze veel meer dan op de personen de nadruk te leggen op allerlei aspecten van beide regimes. Hij weidt uit over cultuur, terreur, persoonsverheerlijking, partijstaat, economie, de kunst van het oorlogvoeren en zo meer.

Hij schuwt daarbij niet de persoonlijke details, die in hun eenvoud in een paar woorden meer duidelijk kunnen maken dan vele bladzijden theorie. Prachtig is de parallelle beschrijving van de staalmagnaat Fritz Thyssen enerzijds, die het Hitlerregime ontvlucht omdat hij vond dat de Duitse economie teveel communistische trekjes kreeg, terwijl anderzijds Victor Kravtsjenko, een hooggeplaatste ambtenaar in de Russische staalindustrie, in Amerika asiel aanvroeg omdat de Sovjet-economie, met zijn genadeloze uitbuiting van de arbeiders en boeren, hem deed denken aan de primitiefste dagen van het Westers kapitalisme.

Dit maakt snel duidelijk hoe de beide bevelseconomieën naar elkaar waren gegroeid. Onder Hitler moesten alle investeringsplannen worden voorgelegd aan de Reichsbank, die er vervolgens voor zorgde dat het kapitaal vooral terecht kwam bij projecten die met de staatsprioriteiten strookten. De overheidscontrole op de landbouw was in het Derde Rijk zelfs groter (en effectiever) dan in de USSR. Beide economieën groeiden ook bijna even hard, de Duitse tussen 1933 en 1937 met 70 procent en de Russische tussen 1928 en 1937 met eenzelfde getal.

Uiteindelijk zou de Sovjet-economie, toen het erop aankwam, dus tijdens de borsing van beide giganten in de oorlog, het beter doen dan de Duitse en wel omdat – je gelooft je ogen niet – de Russische economie een hogere mate van flexibiliteit en improvisatie kende. Zo produceerde Moedertje Rusland in de periode

1941-1945 182.000 kanonnen – en volgens Overy was de artillerie doorslaggevend in de oorlog – tegenover Duitsland 'slechts' 87.000. Of om het anders te formuleren: Duitsland was een land met een groot aantal staatsbedrijven en Rusland een land met een nog behoorlijk grote private sector.

Luie dictators, welwillende omstanders

De kracht van Overy's boek ligt voor een belangrijk deel in het ontmythologiseren en dan met name van het idee dat zowel Stalins USSR als Hitlers Derde Rijk politieke en bestuurlijke monolieten waren, waarin de overgrote meerderheid van de bevolking werd kleingehouden door extreme vormen van terreur, uitgeoefend door een kleine minderheid. Op bestuurlijk gebied konden beide dictators namelijk niet onvoorwaardelijk vertrouwen op de lagere administratieve echelons. Zelfs in de hoofdsteden was er voortdurend sprake van corruptie, politiek gekonkel en vluchtgedrag.

Van Berlijn was dat wel min of meer bekend, al was het alleen maar omdat Hitler een 'luie' dictator was. Maar in Moskou was de situatie niet veel anders. Stalin was weliswaar een harde werker en beter geïnformeerd dan wie dan ook – Overy onthult dat hij naast de reguliere geheime dienst ook nog beschikte over een particuliere variant (*Speciale Sector* geheten) – maar goede informatie is niet hetzelfde als goede controle. Omdat hij wist dat hij niet kon vertrouwen op de lokale bestuurders als het ging om betrouwbare informatie en consciëntieuze toepassing van de regels, nam hij maar zijn toevlucht tot het quotasysteem. Als de quota's, om wat voor redenen dan ook, niet werden gehaald, dan was het jammer voor de betrokkenen, maar wachtten hun zware straffen.

En wat de steun van de bevolking betreft: natuurlijk was men doodsbenauwd voor de staatsterreur, maar Overy weet overtuigend aan te tonen dat in beide landen het schrikbewind niet had kunnen werken zonder de vrijwillige medewerking van een overgroot deel van het volk. En hij is er niet de man naar om het bij



een dergelijke opmerking te laten. Hij legt uit dat het begrip terreur eigenlijk moet worden omgedraaid: niet de staat oefende terreur uit maar de vijanden van de heilsstaat waarnaar de overheid streefde.

De welwillende bevolking was daar het slachtoffer van (vandaar ook: vijanden van het *volk*) en het geweld dat van overheidswege werd uitgeoefend was juist noodzakelijk om haar te beschermen.

Deze openlijk gevoerde oorlog tegen deze nieuwwomschreven terreur kon dan ook op de wijdverbreide goedkeuring en zelfs medewerking van de kant van de burgers rekenen, burgers die daarom van Overy het epitheton *De Grote Medeplichtigen* krijgen.

In beide landen was de mentaliteit eerder een van een burgeroorlog dan die van een 'klassieke' totalitaire dictatuur.

Iconen

Die medewerking van de bevolking had een min of meer officiële kant in de vorm van een wijdverbreid verklikkersysteem en een informeel aspect in de vorm van vrijwillige aangiften. Overy beweert dat de instanties daarmee werden overstelpel en geeft zo aan hoe gretig veel mensen van deze mogelijkheid gebruik maakten. Dit in onze ogen abjecte gedrag werd dan ook niet als verraad maar juist als een sublieme vorm van waakzaamheid gezien. In de archieven van de NKVD vonden men het geval van een overijverige kampgevangene die meer dan driehonderd brieven schreef om allerlei mensen aan te geven. En in Saarbrücken was 70 procent van alle zaken die aangemerkt werden als (hoog-)verraad, waarop de doodstraf stond, voortgevloeid uit een aangifte.

Opvallend is dan weer wel dat een van de weinige plekken waar kon worden geprotesteerd, namelijk de

ingezonden-brievenrubriek van de verschillende kranten, veel werd gefrequentieerd en dan in de USSR nog meer dan in het Derde Rijk. Bovendien waren de Russische brieven openhartiger en verontwaardigder. Vele ervan gingen over de excessen van de geheime dienst en Stalin zou Stalin niet zijn wanneer hij deze rubrieken niet zou hebben gebruikt als (vals) motief om de 'bloedhond' Jezov, het hoofd van de NKVD, van zijn functie te ontheffen. Verbazend is ook dat deze klachten vrijwel nooit anoniem waren.

De ideologische betrokkenheid van de bevolking kreeg vooral vorm door de persoonlijkheidscultus. Standbeelden, manifestaties en goedkope of gratis uitgaven van hun belangrijkste geschriften, gaven Stalin en Hitler een aura van superioriteit en onfeilbaarheid.

Overy waarschuwt ervoor dit verschijnsel af te doen als een vorm van massahypnose. Weliswaar speelde vooral in Duitsland de NSDAP steeds meer de rol van aanjager van de Hitlerverering, maar beide heersers werden gedragen door een arsenaal aan populaire voorstellingen, zodat het propagandistische beeld van de leider evenzeer van onderop als van bovenaf werd opgebouwd. Dat laatste zelfs in die mate dat beide leiders gevangen werden van het icoon dat van hen werd gemaakt, gedoemd om alles te doen wat de 'gelovigen' van hun god verlangden. Of, zoals Andrej Sinjavski het omschreef: 'Ook Stalin had niet het recht om zijn peinzende pijp of hangsnor af te leggen'.

En zo raast Overy maar door, voortdurend nieuwe inzichten verschaffend en mythes ondermijnend. Stalin een lompe, domme en onderontwikkelde Georgische proleet? Welnee; hij was een scherpzinnige, zeer ontwikkelde, behoedzaam manoeuvrende en intelligente man. Beleden en kritisch en in het bezit van een bibliotheek van 40.000 boeken. En verder een uitstekend toneelspeler...

Koude Oorlog avant la lettre

Vooral wanneer hij opereert op vertrouwd terrein is Overy niet te stuiten. En dat is in zijn geval het Armageddon dat operatie Barbarossa

teweegbracht. De bewapeningswedloop tussen Duitsland en de Sovjet-Unie die hieraan voorafging, was volgens hem een versie van de Koude Oorlog avant la lettre en veel belangrijker dan de wedren tussen Duitsland en de westerse landen.

Stalin zou het westerse imperialisme in deze jaren niet als een acute bedreiging hebben gezien, maar Duitsland des te meer. Hitler ging er op zijn beurt van uit dat het Westen uiteindelijk een sterk en machtig Duitsland zou moeten accepteren, omdat dit de enige manier was om het communisme uit Europa weg te houden. De eerste langeafstandsbommenwerper die vanaf medio jaren dertig werd ontwikkeld, kreeg niet voor niets de bijnaam 'Oeralbommenwerper'.

Het idee dat de Sovjet-Unie de strijd won dankzij een overmacht aan mensen en materieel is niet langer houdbaar. Na de verovering van West-Rusland in 1941 had Duitsland een groter reservoir aan mensen, grondstoffen en productiemiddelen dan de USSR. Dat verhinderde het overigens niet, veel Duitse vrouwen in de oorlogsindustrie tewerk te stellen. Aan het einde van de oorlog werkte daar 51 procent van hen (daar gaat weer een mythe, namelijk die van de moeder als spil van het gezin), een percentage dat niet veel lager lag dan in de USSR. Dat de Russen uiteindelijk wonnen had hele andere oorzaken.

In de eerste plaats omdat het Rode Leger gewoon beter was dan de Wehrmacht, in het bijzonder op het gebied van tactiek en strategie. Ten tweede, het is hierboven al genoemd, omdat de Sovjet-economie het beter deed dan de Duitse. Sterker nog: ze heeft nog nooit zo goed gefunctioneerd als tussen 1941 en 1945.

En ten derde omdat Stalin zich, naarmate de oorlog vorderde, steeds meer bewust werd van zijn beperkingen als *generalissimo* en daar ook de consequenties uit trok.

Wat terwijl Hitler, die als opperbevelhebber een ramp bleek maar desondanks steeds meer overtuigd raakte van zijn militaire genialiteit, zich bijna met elke militaire beslissing bemoeide.

Een stap als die van Stalin om maar-schalk Zjoekov tot plaatsvervangend opperbevelhebber te benoemen, zou in het Derde Rijk ondenkbaar zijn geweest.

Ten slotte

Overigens laat niet alle informatie zich even gemakkelijk verteren. Je kijkt bijvoorbeeld toch wel vreemd op van de cijfers over het aantal slachtoffers van de terreur die Overy presenteert. Volgens hem zijn de gevallen, die tot voor kort in het Westen circuleerden, niet langer vol te houden. Schattingen van 8 tot 20 miljoen arrestaties en van 9 tot 40 miljoen doden waren hier niet ongewoon.

Volgens Overy tonen de archieven een heel ander beeld. Het aantal door de geheime dienst tussen 1930 en 1953 gearresteerde, schuldig bevonden en veroordeelde personen bedraagt in totaal bijna vier miljoen, het aantal geëxecuteerden hiervan bijna 800.000. Het totale aantal sterfgevallen in de kampen van de Goelag van 1934 (toen de nauwkeurige registratie begon) tot 1953 bedroeg om precies te zijn 1.053.892; in de meeste gevallen waren die het gevolg van ziekte, werk, bevriezing en ondervoeding. In totaal zouden we daarmee uitkomen op bijna 1,8 miljoen mensen, nog altijd een schrikbarend aantal, maar inderdaad niet vergelijkbaar met wat we tot nu toe wisten of dachten te weten.

Maar klopt het? Als bijna-leeke zou je moeten afgaan op Overy's autoriteit. Ik heb nog geen fractie gelezen van wat hijzelf heeft doorgeworsteld en spreek geen woord Russisch. Maar toch. Als ik lees dat in vier jaar tijd meer dan 158.000 Sovjet-soldaten ter dood zijn veroordeeld – bijvoorbeeld vanwege 'desertie' (tegen 20.000 in de Wehrmacht) – dan begint de twijfel toch een beetje te knagen.

Blijft tenslotte de vraag of er tegen dit magistrale boek verder niets is in te brengen. Nee, eigenlijk niet. Behalve dan, en dat is echt onbegrijpelijk, dat er in zo'n dikke pil een register ontbreekt. Maar voor het overige: *Tolle lege!*



Jung Chang en Jon Halliday, 'Mao, het onbekende verhaal'

(Uitgeverij Forum: Amsterdam 2005), 941 blz., prijs € 39,95.

Enkele jaren geleden keerde een goede vriend en collega terug van een reis naar Cuba. Onder de parafernalia die hij van dat communistische relict had meegenomen, bevond zich een portret van Mao Zedong, dat hij uit balorigheid in de gang van zijn woonhuis wilde ophangen. Er ontspoon zich al snel een discussie of dat eigenlijk nog wel kon, een dergelijke massamoordenaar aan de muur; een portret van Hitler hing je toch ook niet op?

Zo'n twistgesprek is nu niet meer mogelijk. Na het verschijnen van *Mao, Het onbekende verhaal* is wel duidelijk dat we te maken hebben met de grootste slachter van de vorige eeuw.

Toch is een dergelijke naïviteit wel begrijpelijk. Minstens twee generaties lang is Mao, zeker in linkse kringen, beschouwd als het acceptabele, ja zelfs modieuze gezicht van de communistische dictatuur. Onder het bewind van de filosoof-dictator vielen dan weliswaar slachtoffers, maar hij had toch maar een einde gemaakt aan de vele hongersnoden die China teisterden en ach, waar gehakt wordt vallen spaanders. Nietwaar?

Jung Chang, de bekende auteur van *Wilde Zwanen* en haar professorale echtgenoot Jon Halliday hebben elf jaar noeste arbeid gestoken in het bewijs van het tegendeel. En ik ben overtuigd. Gebruikmakend van getuigen over de hele wereld, van nieuw materiaal uit geheime Chinese en Russische archieven en van hun contacten met figuren uit de directe omgeving van Mao (inclusief de vrouw die zijn ondergoed waste), schetsen zij het portret van een man die met de grootste minachting neerkeek op de boeren – volgens hem waren zij twee schouders en kont d.w.z. zij produceerden alleen maar arbeid en mest – en voor wie een mensenleven geen enkele betekenis had. Tijdens zijn bewind zouden meer dan 70 miljoen mensen zijn omgekomen, en als het aan de Rode Keizer had gelegen, waren er dat nog veel meer geworden.

Mythen en feiten

Mao werd in 1893 geboren in Hunan. Hij werd daar opgeleid tot leraar, maar voelde zich niet agetrokken tot welke vorm van arbeid dan ook. Het liefst lag hij op zijn bed om te lezen. Dankzij een toelage van de communistische partij, waar-

van hij al snel lid was geworden, kon hij dit luie leventje nog een tijdje volhouden. Na de slachting, die Chiang Kai-shek, de leider van de nationalistes, in 1927 aanrichtte onder de communisten, begon Mao's ster te rijzen. Op de leeftijd van 24 jaar debiteerde hij zijn amorele filosofie: 'We (Mao sprak graag in het koninklijke meervoud) zijn gek op de oorlog... Het land moet vernietigd worden en dan weer opgebouwd... Mensen als ik verlangen naar vernietiging...'

In zijn communistische enclaves richtte hij een waar schrikbewind aan: tussen 1931 en 1935 vielen hier 700.000 slachtoffers.

Hier ook krijgt de Maoïstische terreur zijn archetypische gezicht: zij wordt niet alleen uitgeoefend door de Chinese variant van de KGB, maar vooral ook door mensen tegen elkaar. Het voornaamste kenmerk ervan was dat zij gedwongen werden tot kritiek en zelfkritiek en dat alles moest dan leiden tot het bekennen van de verschrikkelijkste 'fouten'. De mooiste anekdote in dit verband gaat over een kameraad die aanwezig was bij een toespraak van een man die in heftige termen Li Lisan veroordeelde. Na de toespraak vroeg hij de spreker wie hij was en luisterde verbijsterd naar het antwoord: 'Ik ben Li-Lisan'. Deze methode zou later worden uitgebreid naar heel China.

Een van de smerige geheimen die in dit boek worden onthuld is dat de communisten in Yenan op grote schaal opium produceerden en op de markt brachten. Het behoeft geen betoog dat een groot deel van de revenuen ervan in de zakken van onze idealistische Grote Roerganger en zijn kameraden verdween.

Het is kort daarna dat Mao zijn belangrijkste mythe weet te schep- pen: de 'Lange Mars'. De beide auteurs weten overtuigend aan te tonen dat bijna alle slachtoffers ervan voor niets zijn omgekomen. Alleen al om zijn rode rivalen in diskrediet te brengen, offerde Mao complete legers op en zijn militaire incompetentie deed de rest. Chiang Kai-shek was namelijk helemaal niet van plan het Rode Leger aan te vallen of tegen

te houden, sterker nog: hij verschaftte het ruim baan en leverde zelfs de benodigde stafkaarten. Chiang had ook weinig keus omdat zijn zoon, op wie hij zeer was gesteld, door Stalin als gijzelaar in Moskou werd vastgehouden.

Was de mars voor vele rode soldaten, die in de meeste gevallen ook maar werden gedwongen, een lijdensweg, voor Mao zelf gold dat niet want anders dan de mythe wil, werd hij de hele route in een draagstoel voortgesjouwd en van het beste eten voorzien. Zelfs de legendarische oversteek van de rivier de Dadu, waar, volgens Mao, zijn dappere mannen erin slaagden een brug te nemen die onder zwaar mitrailleurvuur lag, blijkt een sprookje. De onvermoeibare schrijvers raadpleegden om dit aan te tonen Nationalistische bronnen, interviewden plaatselijke historici en bezochten zelfs de plek in kwestie.

Ook het beeld dat Mao het als enige tegen de Japanners opnam, terwijl Chiang Kai-shek zich laf en corrupt gedroeg, behoeft reconstructie.

In feite was het Mao die weigerde te vechten tegen Japan; de strijd tegen Chiang ging voor. Zijn enige doel was Stalin zover te krijgen dat deze hem voorzag van wapens en geld teneinde heel China aan zich te onderwerpen. Het voorstel van een Verenigd Front kwam dan ook niet van Mao, zoals de geschiedschrijving wil, maar van Chiang. Om zijn legers te beschermen en in de hoop het werk van Chiang nog beter te kunnen saboteren, begon Mao in september 1939 zelfs een langdurige, intieme en weinig bekende samenwerking met de Japanse inlichtingendienst.

In 1945 voegde de USSR zich bij de strijd tegen Japan en verschaftte de CCP vervolgens grootschalige hulp. De auteurs onthullen ook dat veel nationalistische generaals communistische mollen waren, die hun legers welbewust van nederlaag naar nederlaag voerden. Het was meer dankzij deze zogenaamde 'slapers' en de Russische hulp dat Mao geheel China in handen kreeg, dan door eigen verdienste. Sterker nog: het was de duurzaamste triomf van Sovjetrusland in de buitenlandse politiek.

De opbouw van China

Vanaf dat moment kende Mao nog maar één doel. En dat was niet de verwerkelijking van de socialistische heilstaat, maar het verwerven van de status van supermacht. Daar moest alles voor wijken.

Hij stuurde in de Koreaanse oorlog miljoenen Chinese 'vrijwilligers' het slagveld op, alleen maar om Stalin over te halen hem militaire (en vooral nucleaire) technologie te verschaffen. Die kreeg hij ook, maar de prijs, tot aan kannibalisme toe, werd betaald door de Chinese boeren, die dertig jaar lang honger moesten lijden om Mao's militaire ambities te financieren. Dat terwijl de dictator zelf als een keizer leefde op een van zijn vijftig landgoederen, geanimeerd door dansmeisjes van de luchtmacht die dienden als 'keizerlijke concubines' en voorzien van verse vis die speciaal voor hem in een plastic zak over een afstand van duizend kilometer werd aangevoerd.

Zelfs tijdens de grootste hongersnood uit de geschiedenis (gedurende de Grote Sprong Voorwaarts) werden wapens voor voedsel gekocht. Meer dan 38 miljoen Chinezen betaalden ervoor met hun leven. Het leidde tot een politieke crisis waarin Liu Shaoqi, de tweede man in China, Mao gedeeltelijk uit zijn macht zette en een einde maakte aan de waanzin. Mao zou het hem nooit vergeven.

Mao en Stalin vergeleken

De vergelijking met Stalin dringt zich op en de overeenkomsten zijn inderdaad frappant. Hun beider onwil om geld te verdienen of om ook maar aan iets anders te werken dan hun eigen machtsontplooiing, hun liefde voor het schrijven van poëzie, de absolute onverschilligheid voor mensenlevens, hun afkeer van boeren, de obsessie voor het verwerven van de status van supermacht, de zelfoverschatting, het sadisme, de achterbaksheid en ziekelijke achterdocht, de misdadige onverschilligheid voor hun echtgenoten en kinderen en tenslotte de verheerlijking van hun moeders, waren bijna identiek.

Ofwel zoals Chroesjtsjov het eens formuleerde: 'Zie ik Mao, dan zie ik Stalin'.

De auteurs noemen echter twee verschillen: ze geloven niet dat Mao ooit Marxist is geweest, hij was simpelweg een egocentrische maniak met een pathologische hang naar sex.

Er is echter nog een derde verschil dat niet expliciet wordt genoemd maar wel degelijk opvalt: wie in de Stalintijd om wat voor reden dan ook in ongenade viel, verdween in een onzichtbare gehaktmolen en daarmee in volstrekte anonimiteit. Mao hield er daarentegen van vonnissen zoveel mogelijk in het openbaar te laten voltrekken en dan nog het liefst op de pijnlijkste en vernederendste manier. Zelfkritiek speelde hierbij een grote rol.

Liu-Shaoqi, die tijdens de Culturele revolutie ten val werd gebracht, en zijn echtgenote moesten bijvoorbeeld ten overstaan van een grote menigte zichzelf bekritisieren om vervolgens op dezelfde plek in elkaar geslagen te worden. Ter bevrediging van zijn kwellust beval Mao dat hun kinderen, waaronder een zesjarig meisje, daarbij aanwezig moesten zijn. Liu zou daarna nog drie jaar kreperen in een gevangenis, waar hij op een dieet werd gezet waarvan hij net niet stierf. Zo betaalde hij op termijn voor zijn opstandigheid tijdens de Grote Sprong Voorwaarts.

Misschien mag op deze plek ten gunste van Stalin nog heel voorzichtig worden gezegd dat hij de wereld tenminste nooit in een kernoorlog heeft willen storten. Mao zag daar helemaal geen been in: hij wilde desnoods wel een *derde* van de Chinese bevolking opofferen. Zo sprak hij eens (in 1950) tot de Finse ambassadeur dat een nucleaire ontploffing op aarde misschien wel 'een belangrijke zaak voor het zonnestelsel was, maar niet voor het universum als geheel'.

Tegens en voors

Toch roept dit geweldige boek om een paar voorzichtige kanttekeningen. In de eerste plaats is daar natuurlijk het maoïstische verleden van de beide auteurs. Van Halliday kan dat nog een modieuze gril zijn geweest, maar van Jung Chang weten we dat zij een kind was van hooggeplaatste partijleden, met alle

voorrechten die daarbij hoorden, en actief is geweest als Rode Gardiste. 'Ik werd niet gedwongen om lid te worden van de Rode Garde', schreef zij in *Wilde Zwanen*. 'Ik deed het graag: mijn rode armband gaf mij een opgewonden gevoel'.¹

Nu zij zijn bekeerd, is dat allemaal niet zo'n ramp, maar je ziet wel vaker dat pasbekeerden het oude nest meer bevuilen dan verantwoord kan worden. Hebben zij niet de neiging gehad alle fouten en rampen in de schoenen van de Grote Roerganger te schuiven, terwijl er misschien toch ook sprake is geweest van een collectieve verantwoordelijkheid?

Tegenover de nationalisten van Chiang Kai-shek zijn beide auteurs tamelijk lankmoedig. Aan de massaslachting van de communisten in Sjanghai worden maar twee regels besteed en het enorme aantal slachtoffers ervan wordt weggeredeneerd tegen de miljoenen doden onder Chinese boeren.

Trouwens waarom durfde Chiang deze slachting wel aan, maar niet die van Mao's troepen? Zijn zoon was roch gijzelaar in Moskou? Dat er in het leger van de Kuomintang mollen aanwezig waren, leidt geen twijfel, maar of zij in staat zijn geweest hele legers te verdonkeremanen? En is de ondergang van diezelfde Kuomintang ook niet voor een belangrijk deel te wijten aan de gigantische corruptie?

Bovendien was het Jung Chang zelf die in haar *Wilde Zwanen* beweerde dat de generalissimo Chiang Mandsoerije aan de Japanners verkwan-selde om zich beter op de vernietiging van de communisten te kunnen concentreren onder het motto: 'De Japanners zijn een huidziekte, maar de communisten een hartkwaal'.² Aan de andere kant moet worden gezegd dat sommige beweringen zo schokkend zijn dat je gewoon niet weet wat je moet geloven. Zo werden volgens de auteurs partijleden soms geacht hun kinderen te verkopen met het doel de partijkas te spekken (en er zijn nog wel ergere dingen te melden)!

Tenslotte had ik nog gehoopt dat Chang en Halliday zich zouden hebben gewaagd aan de vraag of Mao-



Zedong wellicht geestesziek is geweest. Het kwam tenslotte voor in zijn familie; twee van zijn kinderen kregen ermee te maken. In zijn latere leven was Mao dermate paranoïde dat hij zijn assistenten de opdracht gaf lawaai te maken als ze op hem af kwamen teneinde hem niet de stuipen op het lijf te jagen als zij plotse-ling voor hem stonden.

De vraag lijkt mij niet irrelevant want er is vrijwel geen enkele maatregel die bij de lezer geen enorme verbijstering oproept. Het is daarom in alle opzichten een waanzinnig boek, waarvan ik hoop dat het ondanks zijn dikte, een groot publiek mag bereiken.

Noten

- 1 Chang, Jung *Wild Swans* (Londen 1991) p. 404
- 2 Idem, p. 158



RECENT VERSCHENEN

Volgens Francine Mestrum harmonieert wat de Wereldbank zegt niet met wat de ze doet. Ze praat in de taal van de sociale bewegingen, ze gebruikt de concepten van de ngo's en van de vakbonden, maar haar daden zijn keihard neoliberal. En daarmee geeft ze ook nog eens de toon aan voor de andere internationale instellingen.

De rattenvanger van Hamelen. De Wereldbank, armoede en ontwikkeling. Epo, € 22,-.

Ook in de Tweede Wereldoorlog waren kinderen niet alleen passieve slachtoffers. Kinderen waren ook actieve deelnemers die erop uit gingen om voedsel te smokkelen, familieleden verzorgden en zelfs meevochten. Kinderen speelden hun onderdrukkers na; door de rol van de vijand aan te nemen waren de kinderen in staat hun hoop, angst en afgunst in hun spel tot uitdrukking te brengen. Nicholas Stargardt gebruikt de verhalen van zo'n honderdvijftig kinderen om het lot van talloze anderen om hen heen te reconstrueren. *Ooggetuigen van de oorlog. Het leven van kinderen onder het nazi-regime.* Boom, € 22,50.

Bijna twintig jaar lang stond Johan de Witt aan het roer van de Republiek. Zijn broer zette met de tocht naar Chatham een van de meest gewaagde maritieme operaties uit de vaderlandse geschiedenis op zijn naam. Hoe ondankbaar was het vaderland. Het verhaal van de tweeenheid die de verpersoonlijking was van 'de ware vrijheid'. *De ware vrijheid. De levens van Johan en Cornelis de Witt.* Atlas, € 37,50.

Een mislukte coup vormde in 1965 de inleiding op een massaslachting onder al dan niet vermeende communisten. Naar schatting een half miljoen mensen lieten het leven. De fatale gebeurtenissen begeleidden de val van president Soekarno en de machtsovername van generaal Soekarno. Lambert Gielen beschrijft de oorzaken van de coup poging, het verloop van de gebeurtenissen en de

Atlas van de filosofie

SESAM



vergaande gevolgen die de mislukte coup heeft gehad. *De stille genocide. De fatale gebeurtenissen rond de val van de Indonesische president Soekarno.* Bert Bakker, € 21,95.

In Nigeriaanse toestanden. Reis door het meest corrupte land van Afrika maakt Gerbert van der Aa duidelijk dat bijna al onze clichés over Afrika niet kloppen. Nigerianen hebben geen moeite met slavernij, corruptie, polygamie en sharia. Zelfs christenen steunen de islamitische wetten. Nieuw Amsterdam, € 17,95.

Over het socialisme en de confessionele stromingen zijn boekenkasten vol geschreven, maar de aandacht voor het liberalisme is tot nu toe opvallend gering geweest. In de laatste helft van de negentiende eeuw drukte het liberalisme zijn stempel op de

Nederlandse politiek, daarna raakte het met zijn streven naar zoveel mogelijk individuele vrijheid in de verdrukking. In hoeverre pasten de liberalen zich in de twintigste eeuw aan, in hun denken en doen, aan de nieuwe omstandigheden? Patrick van Schie, directeur van de Teldersstichting schreef *Vrijheidsstreven in verdrukking. Liberale partijpolitiek in Nederland 1901-1940.* Boom, € 34,50.

In *De ontdekking van het weten. Een andere geschiedenis van de wetenschap* beschrijft Chunglin Kwa, docent wetenschapsdynamica aan de UvA, de geschiedenis van de wetenschapsbeoefening vanaf de Oudheid tot en met de huidige tijd. Hij hanteert als uitgangspunt de verschillende wetenschappelijke methoden die in de loop der eeuwen zijn ontwikkeld: die van deductie, experiment, hypothese, taxonomie, statistiek en evolutie. Boom, € 29,90.

Wat betekent het precies om mens te zijn? Hoe kan het begrip 'menschheid' gedefinieerd worden? Felipe Fernández-Armesto, hoogleraar geschiedenis aan de Queen Mary University in Londen, schetst de geschiede-

ons fundamenteelste geloof doen wankelen – het geloof dat we mens zijn. *Dus jij denkt dat je een mens bent?*, Bert Bakker, € 16,95.

Sinds de mens zin verleden beschrijft, zit de geschiedschrijving vol vergissing, legenden, leugens en fouten. Dat lag niet altijd aan de kwaliteit van de chroniqueurs – verkeerde berichten, vervalste feiten of het bijzondere talent van de berichtgever om juist zichzelf in het middelpunt te plaatsen, hebben gezorgd voor een groot aantal geschiedkundige fouten. U vindt ze in Jörg Meidenbouwer, *Lexicon van historische misverstanden. Vooroordelen en misverstanden van Alexander de Grote tot Zeus*. Bert Bakker, € 19,95.

Een ander verzamelwerk is de Sesam Atlas van de filosofie, waarvan de derde, totaal herziene en aangevulde druk verscheen. Uitgegeven op de manier van de Sesam Atlas bij de Wereldgeschiedenis: met links schema's en rechts het bijbehorende feitenverhaal. Hier vindt u alle filosofen en hun leer van 800 v.Chr. tot nu. Vertaald uit het Duits. HB Uitgevers, € 26,50.

Hans Pols

REHABILITATIE VAN PRUISEN

Sebastiaan Haffner, *Pruisen. Deugden en ondeugden van een miskende staat* (Mets en Schilt: Amsterdam 2004), 256 blz., € 22,50.

Wanneer de lezer van deze recensie al overweegt om dit boek te gaan kopen, zal dat waarschijnlijk in de eerste plaats liggen aan de naam van de schrijver. Sebastiaan Haffner (1907-1999) heeft zich in de laatste jaren, ook post mortem, een enorme populariteit verworven, om te beginnen in Duitsland, maar al snel in andere delen van de wereld. Velen zullen hem wel kennen van zijn *Anmerkungen zu Hitler* (1978), een op het oog simpel dun boekje, dat desondanks bij verschijnen een enorme commotie veroorzaakte. In plaats van de gebruikelijke demonisering van het 'verschijnsel' Hitler, durfde hij het aan om met twee politiek incorrecte hoofdstukken, 'Prestaties' en 'Successen', uit te leggen waarom de Oostenrijker het zover had geschopt. Het boekje paste in het tijdsbeeld. Het Duitsland van de jaren tachtig stortte zich massaal op de eigen geschiedenis. Het *Wirtschaftswunder* was voltooid en verschaft er de middelen voor (met een late uitwas in de vorm van het onvolprezen *Haus der Geschichte* in Bonn). En passant rekende Haffner in dat a-theoretische werkje af met de structuralisten, die Hitler, heel finalistisch, zagen als de logische uitkomst van eeuwenlang Pruisisch militarisme.

Het verband met het onderhavige boek is snel gelegd: Haffner was zelf een Pruis en wilde dat weten ook. Hij was voornemens elke aantijging tegen zijn vaderland te weerleggen, meer nog: de lezer moest overtuigd worden van het feit dat Pruisen behalve – het zij toegegeven – militairistisch, ook de staat is geweest van tolerantie, van verlicht-religieuze denken en van het verlichte beschavingsideaal



(Frederik de Grote heeft eens gezegd: 'als er Moslims komen, dan bouwen we moskeeën'). Of, zoals Ben Knapen het in zijn nawoord omschrijft: 'Zo loopt Haffner de Pruisische geschiedenis mild en onmythologiserend langs'.

Haffners relaas begint in de Middeleeuwen, met de veroveringen in oostelijk Europa door de Duitse Orde. Van meet af aan was Pruisen dus een *Fremdkörper* – om maar in de stijl te blijven – in Slavisch gebied; een kunstmatig geschapen staat met een tot 1701 republikeinse staatsvorm, een staat dus die, anders dan elke andere Europese mogendheid, kon worden 'weggedacht'. Een land ook dat, wilde het niet uiteenvallen, zich moest uitbreiden, louter om te kunnen blijven voortbestaan. Daarom moest het ook, meer dan andere staten, een militair rijk zijn. Andere kenmerken, die wij typisch Pruisisch zijn gaan noemen, vloeiden daaruit voort: een uitgebreid ambtenarenapparaat, een extreme spaarzaamheid (ambtenaren en soldaten zijn duur) en de noodzaak van een gerichte economische politiek. Doordat de staatsmoloch zoveel mannen opslokte waren buitenlandse arbeidskrachten onmisbaar (in de zeventiende eeuw was een op de drie inwoners van Berlijn van Franse origine) en dat noodzaakte weer tot een van bovenaf opgelegde religieuze tolerantie. Haffner legt in dit verband overtuigend uit dat deze verdraagzaamheid een "religieuze vacuüm" schiep, dat werd opgevuld met wat je de 'ethiek van de staat' zou kunnen noemen. Met dit surrogaat voor religie kon men keurig en fatsoenlijk leven, zolang tenminste de staat die men diende zelf keurig en fatsoenlijk was. De gevaren van deze verplichte religie kwamen pas aan het licht onder het bewind van Adolf Hitler. In ieder geval was Pruisen lange tijd dus geen *nationale* maar een *rationele* staat. Pruis was je niet van nature, zoals je Fransman, Beier of Saks kon zijn, het was meer een soort beroep en het Pruisische staatsburgerschap was meer dan enig ander uitwisselbaar.

Tot dan toe laat je Haffner zijn gang gaan. Zijn argumenten om de Pruisische legende te onmythologiseren klinken niet onredelijk en, zoals gezegd, hij weet te overtuigen. Ook omdat het allemaal niet zo gewaagd is wat hij zegt. Maar dan is Bismarck aan de beurt. En hier biedt Haffner ons een heel ander perspectief aan. Als het gaat

om Bismarcks grootste prestatie, de Duitse eenwording, moeten we hem niet zien als een Duitse nationalist, maar als een Pruisisch staatsman. Als zodanig was hij in de eerste plaats een tragische held omdat dankzij de eenwording zijn land, Pruisen dus, ten onder ging.

Dat roept de vraag op waarom Bismarck dan dit zo fatale initiatief voor zijn land ontplooid. Volgens de schrijver is dit alleen te begrijpen vanuit de opvatting van de IJzeren Kanselier dat de doelen die hij voor de Pruisische politiek stelde, voor hem altijd afhankelijk waren van de vraag wat succes leek te beloven. Ook als dat ten koste zou moeten gaan van Pruisen zelf, of nog erger, ten koste van een oorlog. Anders gezegd: Bismarck als de *warmonger* van 1870 is een legende. Frankrijk liet hem, in wat Haffner een overdreven reactie noemde op het zogenaamde *Emser Depêche*, slechts de keuze tussen oorlog en vernedering.

Hier krijgt Bismarck toch wel erg veel inzicht toegedicht. De Duitse bezetting van Elzas-Lotharingen, alsmede de stichting van het keizerrijk, waren maatregelen om een Franse revanche-oorlog te voorkomen en dit alles voor een hoger doel: de redding van de Europese vrede. De nationale eenheid van Duitsland kon tegelijkertijd dienen om het virulente nationalisme te beteugelen ook al ging dat in tegen de belangen van Pruisen zelf, dat immers binnen die nationale entiteit veel van zijn macht en zelfstandigheid zou kwijtraken. Ter illustratie van dat laatste: toen Bismarck, na lang aandringen, de koning zover wist te krijgen de Duitse keizerskroon te accepteren, riep deze in tranen: 'Morgen is de ongelukkigste dag uit mijn leven. Dan dragen wij het Pruisische koningschap ten grave'.

Wat de schrijver betreft mag de conclusie dus luiden dat, anders dan vele historici menen, Pruisen niet de 'wortel van alle kwaad' is geweest. Weliswaar was het leger van het Duitse Rijk voornamelijk het werk van Pruisen, maar datzelfde leger heeft nooit, in geen van beide wereldoorlogen, op strijd aangedrongen. In het geval van de Tweede Wereldoorlog heeft het de oorlog zelfs nadrukkelijk afgeraden. En zolang Pruisen in het Rijk nog iets te vertellen had, is het in de buitenlandse politiek steeds het conservatieve, stabiliserende en remmende element geweest, dat de vrede probeerde te handhaven. Beslist niet uit pacifisme, maar uit de eigen, nuchter beschouwde, staatsbelangen. Maar ironisch genoeg betaalde het wel de territoriale rekening van de Eerste Wereldoorlog. Immers behalve Elzas-Lotharingen ging de Duitse gebiedsafstand geheel ten koste van Pruisen, dat ook nog eens zijn liaison met het Rijk, gepersonifieerd in het Huis Hohenzollern, ten onder zag gaan. Bovendien kwam daar tijdens en na de laatste wereldoorlog nog eens de verdrijving van vele Pruisen bij van wat zeven eeuwen lang hun geboortegrond was geweest.

De laatste stuiptrekkingen van zijn geliefd vaderland verschaffen de schrijver, en terecht, wel de sterkste argumenten ten behoeve van het eerherstel. Want terwijl de Weimarrepubliek in veertien jaar tijd dertien rijkskanseliers versleet, was Pruisen met het onafgebroken premierschap van Otto Braun, een toonbeeld van democratische stabiliteit en daarmee een voorbeeld voor de latere Bondsrepubliek.

Ger van der Drift

OVERMOED

Adam Zamoyski, 1812. *Napoleons fatale veldtocht naar Moskou* (Balans: Amsterdam 2005), 561 blz., prijs € 27,50.

Al bestaan er vele duizenden boeken over Napoleon, de invasie in Rusland in 1812 en de verschrikkingen van de terugtocht zijn tot dusver zelden afzonderlijk integraal beschreven op basis van beschikbare bronnen uit diverse landen. Wel is het fameuze drama inspiratiebron geweest voor memoires, romans en muziekstukken.

Voor de Amerikaanse historicus Adam Zamoyski – gestudeerd in Oxford, woonachtig in Londen, kind van de Poolse diaspora, gerenommeerde boeken op zijn naam over Poolse geschiedenis – vormde 1812 een dankbaar studieobject. Hij beheerst naast Engels en Frans ook Pools, Russisch en Italiaans en is in staat de karrenvrachten getuigenissen naast elkaar te leggen uit alle landstreken waar de *Grande Armée* doorheen trok, en van alle landsdelen die

regimenten stuurden. Het resultaat van zijn studie is een meeslepend, huiveringwekkend relaas, in de beste tradities van verhalende geschiedschrijving.

Hij legt uit hoe de keizer in zijn overmoed besloot om de Russische tsaar Alexander een lesje te leren, aangezien deze het Continentale Stelsel aan zijn laars had gelapt. Hij vertelt van de rekrutering van zeshonderdduizend manschappen uit alle delen van het napoleonistische *Empire*, de foera-

gering, de paarden en ossen en karren en alle logistiek die er verder voor nodig was om het grootste leger uit de geschiedenis drieduizend kilometer oostwaarts te dirigeren. Dan krijgen we de verovering van Moskou, de brand, het wekenlange talmen van de keizer alvorens de beslissing tot de terugtocht te nemen.

Duidelijk komt de gedaanteverandering van de keizer aan het licht. Tot 1812 was Napoleon in vrijwel alles uiterst succesvol geweest. Hij had patent op verrassende, bliksemsnelle charges en troepenverplaatsingen. Maar in Rusland leek de keizer niet langer doelgericht bezig. Hij verloor het initiatief. Hij zat zich vaak te vermeien bij het portret van zijn zoontje, de Koning van Rome. Zijn onwil om gezichtsverlies te lijden veroorzaakte fataal uitstel van al zijn beslissingen. Desondanks bleven zijn soldaten hem honds-trouw. Zelfs tijdens de rampzalige terugtocht in de ijzige kou klonk het 'Vive l'Empereur!' overal waar Napoleon zich maar vertoonde. De climax van het boek wordt natuurlijk gevormd door de hoofdstukken over de terugtocht in de ijzige Russische winter.



THEA BECKMANPRIJS 2005

Jean-Claude van Rijckeghem, Pat van Beirs, *Jonkvrouw*
(Facet: Antwerpen 2005) 280 blz., prijs € 17,95.

Jonkvrouw gaat over Marguerite van Male. Ze leefde tussen 1348 en 1405. In het boek is ze veertien jaar oud en ze heeft veel problemen. Haar moeder is geestesziek, haar vader de graaf van Vlaanderen, minacht haar omdat zij niet de zoon is, die hij als opvolger wenst. Marguerite moet accepteren dat hij haar wil uithuwelijken aan de Engelse prins Edmund van Langley. Daar komt ze steeds krachtiger tegen in verzet. Haar vader vindt dat ze niet moet klagen want ze is niet erg mooi.

Fascinerend is de historische context. De jonge gravin leefde tijdens de Honderdjarige Oorlog, maakte een pest-epidemie mee en kreeg huwelijksaanzoeken van het Franse en het Engelse hof.

Het liefst ging ze met haar vrienden in de omgeving en in Brugge kattenkwaad uithalen, tot haar vader het haar verbood. 'Vaak gaan we ook de stad Brugge in, vooral op de dag dat er een executie is aangekondigd. We zijn alle vier dol op een terechtstelling... Als de gauwdieven en beurzensnijders eindelijk met gebonden polsen worden aan-gevoerd op een kar, stijgt er een oorverdovend gejuich op uit de menigte. Het is beter dan kermis en Hendrik, Godfried, Willem en ikzelf schreeuwen om het luidst zodat we 's avonds geen stem meer hebben. Als we bijna vooraan staan, gooien we nog een klomp modder of een bedorven raap naar de ongelukkige mannen en vrouwen.'

Uit dit citaat blijkt dat Marguerite een echte Middeleeuwse is met een volstrekt ander normen- en waardepatroon dan heden ten dage. Dat maakt het boek uitermate fascinerend. Daarnaast is het prettig leesbaar door de korte zinnen en een flinke hoeveelheid gebeurtenissen.

De karakters van vader en dochter borsen stevig. Uiteindelijk lijkt Marguerite te winnen, tot haar vader haar weer tot haar plichten roept, namelijk het toekomstige bestuur van Vlaanderen. Hij moet haar daarvoor wel, met

Zamoyski put rijkelijk uit de bronnen. We zien de soldaten, constant belaagd door kozakkenlegers, trekken langs macabere decors, zoals bij Borodino, waar de lijken van het slagveld van de heenweg nog niet waren geruimd. Vanaf 6 november veranderde de regen in sneeuw die spoedig alles bedekte. Aan winteruniformen was niet gedacht, die bestonden simpelweg nog niet. 'Iedereen sjokte met gebogen hoofd, het klaaglijke geknars van de wielen op de hard geworden sneeuw en het gekras van de kraaien, roeken en andere roofvogels waren de enige geluiden', aldus een getuige. De gezichten van de zwoegende soldaten waren vuil, iedereen zat onder de luizen. Duizenden trekdieren en paarden gingen verloren. De nog warme paardenlichamen werden opengesneden om het hart en de lever te verorberen. Vlees van dode paarden werd het voornaamste voedsel, maar toen de vingers bij de soldaten van de handen voren, kon zelfs dat niet meer geconsumeerd worden. Tenen, neuzen, oren en penissen bevroren eveneens; deze lichaamsdelen kregen een blauwig-paarse tint en braken af als het slachtoffer erlangs wreef. Gewonde soldaten moesten noodgedwongen worden achtergelaten. Wanneer de kozakken de



geweld en een zwaardgevecht met zijn dochter, uit een klooster halen.

Jean-Claude van Rijckeghem (1963) was in zijn jeugd dol op films. In 1995 schreef hij zijn eerste scenario, *Oktobernacht*, waarin een jongen kakkerlakken kweekt op het dak van een flatgebouw.

Zijn eerste novelle was *Tante Dingdong*, over Sarah die op het spoor komt van de geheime liefde van haar gestorven oudtante. Daarna volgden in samenwerking met Middeleeuwenkenner Pat van Beirs (1954) de historische jeugdboeken *Duivelsoog* en *De zevende sluier*. Hierin staat de veertienjarige Spijker centraal, een gewone jongen uit de haven van Gent die via speurtochten bij verborgen crypten en kloosterruïnes terecht komt.

Op 17 september werden beide auteurs onderscheiden door het *Historisch Nieuwsblad* met de Thea Beckman-prijs voor het beste Nederlandstalige historische jeugdboek. De jury noemde *Jonkvrouw* 'een geestige schelmenroman, met vaart en merkbaar plezier geschreven; ondanks haar pogingen haar eigen leven te bepalen is Marguerite een overtuigende Middeleeuwse'.

Joke Noordstrand

stakkers even later aantreffen in de geïmproviseerde hospitalen, werden ze van hun kleren ontdaan en genadeloos afgemaakt. De overtocht over de Berezina, waar Hollandse pontonniers twee houten bruggen sloegen die langzaam instortten, leidde tot het treurigste tafereel: stapels lijken, vermorzeld door vluchtenden of uiteengereten door Russische granaten. Hier verloor het leger in drie dagen tijd 25.000 man.

En de gezondheid van Zijne Majesteit? Daar was niets mis mee, zo meldde het officiële bulletin, nadat Napoleon zijn troepen in de steek had gelaten en ijlings Parijs had bereikt. Alsof er niets was gebeurd, begon hij weer opnieuw een leger te vormen, dat in 1813 bij Leipzig in het zand zou bijten.

Het boek van Zamoyski is een gaaf voorbeeld van hoe geschiedenis, ook die van eer-eergisteren, op boeiende manier tot leven gewekt kan worden. Alleen al zijn lijst van primaire bronnen beslaat bijna twintig bladzijden. Lees en huiver! En vertel het door aan uw leerlingen!!

Jan van Oudheusden

VGN *atuurlijk*

In de voorgaande Kleio's hebben we u op deze plaats vooral geïnformeerd over onderwijsbeleid dat het geschiedenisonderwijs raakt en de rol van de VGN hierin. Deze keer is er aandacht voor verenigingszaken, zoals de tweede VMBO studiedag.

Onze informatie over de pilot nieuwe examenvormen op acht havoscholen in 2006 is op verzoek van de redactie van Kleio verschoven naar het decembernummer.

Studiedag VMBO: 2 december Museum Het Valkhof, Nijmegen

Op verzoek van docenten vmbo organiseert de VGN voor de tweede maal een VMBO studiedag. Bent u werkzaam in het vmbo en heeft u zich nog niet aangemeld voor de studiedag? Ga dan nu naar de site www.vgnkleio.nl U kunt zich nog opgeven.

Onder het motto 'Concreter is beter, actief met geschiedenis in het vmbo' kunt u aan de hand van lesmateriaal van collega's ideeën opdoen voor uw lessen. Alle leerwegen komen hierbij aan bod.

We willen tijdens de studiedag ook aandacht besteden aan het historisch overzicht van de twintigste eeuw als een vervangend thema voor het centraal examen geschiedenis vmbo.

Het volledige programma vindt u op de website www.vgnkleio.nl

Actieve leden

Afscheid

De afgelopen weken namen verschillende actieve leden met een lange staat van VGN-dienst afscheid.

Will Bouwman en Johan Raven verlieten de didactiekcommissie en Steven Einmahl en Jorien Ruyters verlieten de commissie volwasseneducatie. Ineke Veldhuis verliet voor de vakantie al de havo-vwo commissie en nam 30 september afscheid als vakdidactica van de Rijksuniversiteit Groningen. Bij haar afscheid werd door burgemeester Wallage van Groningen meegedeeld dat zij was benoemd tot Ridder in de Orde van Oranje Nassau en kreeg zij het bijpassende lintje.

Enkelen van hen blijven op andere plaatsen in de VGN nog actief, maar we danken allen voor hun jarenlange inzet voor onze vereniging.

Nieuwe actieve leden?

Gelukkig konden we in de loop van vorig jaar verschillende nieuwe actieve leden begroeten. Maar we kunnen nog best versterking gebruiken. Als u het leuk vindt om actief te worden in de VGN, informeert u dan eens bij iemand van het bestuur of van een commissie. Of mis-

schien kent u iemand die een rol zou kunnen spelen binnen onze vereniging. Wijs hem of haar dan op de VGN. Telefoonnummers en e-mailadressen van het bestuur vindt u voor in dit nummer, van de commissies op www.vgnkleio.nl

Er is bij de VGN van alles te doen. We hebben bijvoorbeeld commissies voor havo-vwo, voor volwassenenonderwijs, een didactiek- en activiteitencommissie, een algemeen bestuur, de redactie van Kleio en een bestand van VMBO collega's die als klankbord fungeren bij allerlei ontwikkelingen in hun schooltype, zoals de examens, de VMBO studiedag en School TV.

Nieuwe website! nieuwe redactie?

De website van de VGN wordt op dit moment ingrijpend vernieuwd. We proberen de vernieuwde site eind oktober 2005 online te hebben.

Speciale aandacht vraag ik hier voor mensen die redactiewerk voor de vernieuwde website willen doen. Op dit moment is er geen webredactie. Lijkt het u wat om iets voor de website te doen, van redactiewerk tot bijvoorbeeld correspondentie (u schrijft af en toe iets voor collega's over sites die volgens u in het onderwijs bruikbaar zijn), neem dan contact op met ondergetekende.

Enquête nieuwe onderbouw: wat gebeurt er bij u op school?

Vorig jaar kondigden we een enquête aan over de nieuwe basisvorming. Om de politiek en u te informeren over het geschiedenisonderwijs en om onze standpunten te kunnen bepalen, hebben we informatie van u nodig.

Iedere school maakt immers eigen keuzes.

We hebben de enquête vorig jaar om twee redenen uitgesteld. In tegenstelling tot de snelle ontwikkelingen op vmbo's gebeurde er op havo/vwo-scholen nog te weinig om de ontwikkelingen op beide schoolsoorten mee te kunnen nemen. Daarnaast kampte de VGN tijdelijk met een tekort aan mankracht. In plaats van een enquête maakten we op onze site een speciale basisvormingspagina.

Inmiddels hebben veel scholen een begin gemaakt met wat de nieuwe onderbouw is gaan heten. Voor ons is dit reden u nu wel de enquête voor te leggen. Wilt u hem invullen of collega's binnen uw school tippen? U vindt de enquête op www.vgnkleio.nl Alvast bedankt.

In een volgende Kleio komen we met de resultaten.

Jan-Maarten de Wit, secretaris VGN
jm.dewit@liemerscollege.nl

ing bepleit ca-onderwij Kleiookrant

CEVO

Vaksectie Geschiedenis HAVO en VWO

Elise Storck, voorzitter van de vaksectie Geschiedenis HAVO en vwo deelde tijdens de CE-Nascholing in Leiden september j.l. het volgende mee:

De Vaksectie Geschiedenis heeft dit jaar vooral opmerkingen over de stelopdracht en over de interpretatie van de stofomschrijvingen van de onderwerpen.

1. De lengte van een hoofdstuk bepaalt de hoeveelheid scorepunten

We hebben ook dit jaar weer te maken met twee stofomschrijvingen ('Vietnam' en 'Volksopvoeding') die in een aantal opzichten verschillen. Dit zal in de examens merkbaar zijn. Ik wil expliciet benadrukken dat de relatieve omvang van een hoofdstuk bepaalt hoeveel ruimte daarvoor is in het examen. Een voorbeeld bij de havo: hoofdstuk 6 is in vergelijking tot de andere hoofdstukken veel langer en dus zullen er over het lange hoofdstuk 6 veel meer vragen worden gesteld dan over bijvoorbeeld het korte hoofdstuk 1.

2. Vetgedrukte begrippen bij de havo

In het Gele Katern van 13 oktober 2004 zijn bij de stofomschrijving voor de havo voor het eerst de vetgedrukte begrippen apart in een lijst

vermeld. U mag hieraan niet de conclusie verbinden dat deze een andere status hebben dan die bij het vwo. De CEVO blijft de vetgedrukte begrippen gewoon beschouwen als de belangrijkste dragende begrippen uit de stofomschrijving! Begrippen zullen zoals gebruikelijk vrijwel altijd in een context worden bevestigd.

3. Vanaf 2007 kan de stelopdracht worden vervangen door een of meer doorsnede-vragen. Er blijft discussie over nut en noodzaak van stelopdrachten. De naam 'stelopdracht' werkt verwarrend en we signaleren dat de stelopdrachten de laatste jaren steeds verder afwijken van de oorspronkelijke beroogopdrachten. Stelopdrachten zijn geëvolueerd naar grote opdrachten die gaan over een substantieel deel van de stofomschrijving, vaak met gebruik van meerdere bronnen. Zij bieden een goede gelegenheid om vaardigheden en structuurbegrippen te toetsen en differentiëren meestal sterker dan andere vragen. De examens in 2006 bevatten nog steeds grote opgaven onder de naam stelopdracht. Vanaf 2007 kan de stelopdracht worden vervangen door een of meer doorsnede-vragen. Deze doorsnede-vragen moeten een substantieel deel van de stofomschrijving beslaan, vaardigheden aan de orde stellen en, in verband met de differentiatie, een substantieel aantal scorepunten

Declareren bij de VGN

Declaratieformulieren zijn te vinden op de VGN-website. Ten aanzien van de wijze van uitbetaling van uw declaraties het volgende bericht.

Uw declaraties kunt u zenden aan: Maud Knook, Penningmeester VGN, Ertskade 133, 1019 ED AMSTERDAM

De uitbetaling van declaraties zal eenmaal per maand verzorgd worden. Wanneer uw declaratie vóór het einde van de maand door mij ontvangen is, wordt deze op de laatste dag van de maand verwerkt. Dit houdt in principe in dat u het gedeclareerde bedrag voor de 15de van de volgende maand op uw bankrekening kunt verwachten.

NB. Wanneer er enige spoed geboden is bij de uitbetaling van uw declaratie verzoek ik u mij dat kenbaar te maken. Na berichtgeving zal ik zorgdragen voor een spoedige uitbetaling. Uw e-mail-bericht kunt u zenden aan het volgende adres: piketknook@planet.nl

opleveren. In het algemeen zullen dit vragen met (één of meer) bronnen zijn. Kort en anders gezegd: de stelopdracht kan worden opgesplitst in meerdere vragen en de naam stelopdracht zal niet meer worden gebruikt, maar het doel van deze vragen verandert niet. Uw leerlingen hoeven dus niet meer of minder of anders te leren dan voorheen.

4. Pilotexamens en adviezen van de commissie-De Rooy. Leerlingen en docenten van acht havoscholen krijgen dit schooljaar een ander examen; zij doen mee aan de pilot waarbij nieuwe landelijke examens worden ontwikkeld conform de adviezen van de commissie-De Rooy. In deze examens worden de oriëntatiekennis en historische structuurbegrippen en vaardighe-

den getoetst. Er is geen stofomschrijving, de tien tijdvakken en de daarbij behorende kenmerkende aspecten vormen (met de vaardigheden) de examenstof. Ook in 2007 en 2008 wordt de pilot voortgezet.

Overeenkomstig het advies van de commissie-De Rooy zien we de laatste examens een trend om de nadruk te leggen op inzicht in grotere lijnen en wezenlijke begrippen. De stofomschrijving Van Kind tot Burger bevat echter veel voorbeelden en cijfermatige gegevens (percentages) die op gespannen voet staan met deze trend. De examenmakers hebben deze voorbeelden en cijfers beschouwd als illustratie van het grotere verhaal en niet als zaken die uit het hoofd geleerd dienen te worden.

Geschiedenis in verandering

Op donderdag 2 februari, vrijdag 3 februari en zaterdag 4 februari houden we de Geschiedenisdidactiekdagen. Deze omvatten de vanouds bekende Didactiekconferentie (voor hen die al enige jaren geschiedenisles geven) en de Startersconferentie (voor hen die hun eerste of tweede jaar als docent geschiedenis werkzaam zijn).

De bijeenkomst voor startende collega's

donderdag 2 februari en vrijdag 3 februari

In totaal worden er vier workshops gehouden. Onderwerpen zijn onder andere: het optreden van ooggetuigen in de klas, muziek en de tien tijdvakken, een begin.

Donderdagavond sluiten we de eerste dag af met iets verrassends

De vrijdag aan het einde van de middag is er zoals gewoonlijk de leer-middelenmarkt.

Op vrijdagavond en zaterdag kunnen de starters, die willen doorstarten, zich aansluiten bij hun oudere collega's.

De bijeenkomst voor ervaren collega's

vrijdag 3 februari en zaterdag 4 februari

De openingslezing wordt verzorgd door Olivier Hekster, hoogleraar Oude Geschiedenis aan de Radbouduniversiteit te Nijmegen.

Zijn onderwerp wordt later toegelicht op de VGN website.

De slotlezing wordt verzorgd door Jan Blokker jr., lokatiedirecteur en medeauteur van *Het Vooroudergevoel*. Zijn onderwerp is: De platen van Isings als basis voor een verhaal.

Op vrijdagmiddag hebben we voor elk wat wils: voor collega's werkzaam in het vmbo en in bovenbouw havo/vwo zijn speciale workshops/presentaties georganiseerd. Deze middag sluiten we af met de leer-middelenmarkt.

Op zaterdagmorgen wordt het workshopprogramma vervolgd, wederom voor elk wat wils.

Aanmelding, deelname, kosten, aanvullende informatie

Op de website van de VGN is na 9 november de volledige tekst van de folder te vinden. U kunt de tekst downloaden, inclusief het aanmeldings- en machtigingsformulier.

We hebben een beperkte hoeveelheid plaatsen beschikbaar.

In volgorde van opgave handelen wij uw aanmelding af.

Dus: heeft u warme belangstelling, meldt u zich dan snel.

De startersconferentie kost € 175,- voor leden van de VGN en € 225,- voor niet-leden. De conferentie voor ervaren docenten kost € 250,- voor leden en € 300,- voor niet-leden.

Bij beide bijeenkomsten geldt: wie zich tijdens de conferentie aanmeldt als lid van de VGN krijgt ter plekke € 50,- terug.

Voor de genoemde bedragen wordt u voorzien van logies, maaltijden, koffie/thee en (voor de ervaren collega's) een conferentiemap.

Aanvullende informatie over de inhoud van de startersconferenties kunt u vragen bij Jan Richard van Houten, tel. 0573 – 259 559, e-mail JR.vanHouten@veluwscollege.nl en Paula Bonekamp-Ritter, tel. 033 – 462 2255, e-mail gritter@layatrading.nl En over de didactiekdagen voor de meer ervaren docenten bij Marcel Nonhebel, tel. 070 – 360 3205, e-mail m.nonhebel@casema.nl en Esther Koops, tel. 0595 – 425595, e-mail ekoops@werkman.org Telefonisch contact graag na 19.30 uur.



De ANNO-posters

Niets ontvangen?

Neem contact op met
toos.kruihof@anno.nl

Werk van archeologen

Leskist en documentaire

De SNA, Stichting voor de Nederlandse Archeologie, heeft voor leerlingen van groep 6 t/m 8 en de brugklas alweer enkele jaren geleden een leskist, 'Een koffer vol scherven', samengesteld, die u kunt gebruiken als voorbereiding op een bezoek aan een museum of opgraving.



Sinds kort is er ook een documentaire verkrijgbaar, *De Archeoloog*, waarop te zien is wat het werk van archeologen in Nederland inhoudt. Jonge archeologen (of studenten?) spitten in het veen, er wordt

een grondboring gedaan, gewerkt met een metaaldetector, een profiel gegraven met een graafmachine. Een meisje raakte tijdens haar studie al zo enthousiast dat ze alvast leerde duiken om onderwaterarcheoloog te worden.

De vondsten zijn typisch Nederlands: vermolmd hout, donkere kluiten modder waarin een pot- of glasscherf of een stukje verroest ijzer, dat nog gedetermineerd moet worden. Er wordt ook niet ingegaan op plaats of tijd. Als leraar valt er dus veel bij te vertellen om deze informatie te koppelen aan het concrete archeologieproject dat u in uw hoofd hebt.

De documentaire hoort bij de leskist, maar is ook goed los te gebruiken.

De Archeoloog is verkrijgbaar op video en dvd, de speelduur is 25 minuten, de prijs € 10,- (ook te betalen met ckv-bonnen).

Zie voor meer informatie en de wijze van bestellen de website van de Stichting voor Nederlandse Archeologie www.sna.nl/educatie/

De waarheid over Floris

Voor wat goede lessen over de late Middeleeuwen

Vorig jaar werd een nieuwe verfilming uitgebracht van de avonturen van Floris.

Iedereen die in de jaren zestig naar kinderprogramma's keek

'Concreter = Beter'

Actief met geschiedenis in het VMBO

Met vele praktische workshops van en voor docenten over onder andere:

- lesgeven over WO-2
- praktische opdrachten
- actief historisch denken
- ANNO en projectmateriaal voor het VMBO
- didactische tips voor het aanleren van een historisch overzicht

(Het totale programma staat op de website van de VGN.)

De kosten van de studiedag bedragen voor leden € 60,- en voor niet-leden € 75,-.

Hierbij is inbegrepen: lunch, koffie/thee, workshopmateriaal en toegang tot het museum.

U kunt zich aanmelden via het formulier op de website van de VGN

www.vgnkleio.nl of via w.duyff@planet.nl



zal hem wel tegengekomen zijn: Rutger Hauer, die als ridder Floris in zwart/wit, vaak vergezeld door Sindala, als een soort Robin Hood ten strijde trok tegen Karel van Gelre en zijn commandant Maarten van Rossem. Zowel de oude serie als de nieuwe verfilming zijn nu op dvd verkrijgbaar.

Wilt u er iets mee doen in de klas dan moet u echt het bijpassende boek kopen: *De waarheid over Floris* door Ronald de Graaf. De auteur is medievist, promoveerde op de studie *Oorlog om Holland 1000-1375*, en enige tijd geleden verscheen zijn *Oorlog, mijn arme schapen. Een andere kijk op de Tachtigjarige oorlog 1565-1648*. Een echte deskundige dus, die de gloriejaren van Gelre (1510-1530 ongeveer), toen Floris daar rond-

trok, aan de hand van bronnen en feiten toelicht. Hij vergelijkt voortdurend met de gegevens uit de film. Een uiterst nuttig boek, maar ook goed geschreven, vermakelijk, een plezier om te lezen. De Graaf is verbonden aan de Chr. Hogeschoolschool Ede en heeft ook een setje Lessuggesties. U kunt naar eigen inzicht er wat van uitzoeken.

Ronald de Graaf, *De waarheid over Floris* (Uitgeverij van Wijnen: Franeker 2004) 88 blz., met vele filmfoto's en illustraties uit de tijd zelf, € 18,50.

Zie voor *De waarheid over Floris in de klas. Lessuggesties* www.che.nl of mail naar rdgraaf@che.nl

Rijksmuseum van Oudheden

Anchor - de mummie

In het RMO in Leiden laten ze een heel jaar zien wat een mummie nu eigenlijk is. Leerlingen weten al veel van mummies: van de film, uit strips – griezelige types, die in het geniep uit hun kisten komen. Maar echte mummies zijn minstens zo interessant, zeker voor de brugklas.

De tentoonstelling draait om de Egyptenaar Anchor, een hogepriester. Hoe hij leefde, de mummificatie en de begrafenis van deze hoogwaardigheidsbekleder zijn gereconstrueerd. Er zijn natuurlijk allerlei voorwerpen uit de Egyptische collectie van het museum te zien. CT-scans van het AMC geven informatie over zijn gezondheid bij leven en de manier van mummificeren. Ook het geloof van de oude Egyptenaren en de rituelen rond de dood komen aan de orde.

Anchor overleed circa 625 v. Chr. en is in het begin van de negentiende eeuw teruggevonden, in zijn kisten, ongeschonden. Alles is uitgesteld. Door middel van interactieve computeranimaties kun je de mummie van binnen bekijken.

Neem wanneer u met leerlingen wilt gaan contact op met de Educatieve Dienst van het museum. Het RMO heeft een bepaalde aanpak ontwikkeld van schoolbezoek. U kunt er niet zomaar met een klas binnenvallen, ook niet als u zelf rondleidt.

Zie www.rmo.nl of bel 0900-6600600. Voor meer informatie over de tentoonstelling zelf: www.demummie.nl

Korte klapper Geschiedenis

Bij Scala Leuker leren in Groningen verscheen voor de leeftijd van negen jaar en ouder een inhoudelijk overzicht van de tijdperken van De Rooy in de vorm van een soort uitklapbare bureau agenda.

Wat je echt moet weten van tijdvak 1 t/m 10 in de basisschool staat erin. Van ieder tijdvak een grote illustratie, een korte samenvatting van de belangrijkste gebeurtenissen, de hoofdpersonen, de belangrijkste jaartallen en de begrippen. Om als leraar door te lezen waar het in het betreffende tijdvak om gaat en dan zelf de verdere aankleding te kiezen. En of dit nu is wat per se moet: daar moet u het rapport van De Rooy nog maar eens op nalezen. Het gaat immers om oriëntatiekennis en ook om historische vaardigheden.

Bij Scala verscheen ook een geschiedenis spel. Hierover later meer.

Zie voor de korte klapper en andere uitgaven voor Geschiedenis: www.scalaleukerleren.nl

VGN REIZEN

9-DAAGSE STUDIEREIS BULGARIJE IN DE MEIVAKANTIE 2006 (29 APRIL T/M 7 MEI)

De Didactiek- en Activiteitencommissie van de VGN organiseert in samenwerking met de Stichting Went en Gloria Tours Sophia een studiereis naar Bulgarije, vanaf 1 januari 2007 waarschijnlijk lid van de Europese Unie.

Bij Bulgarije denkt men al snel aan maffia, yoghurt en strandtoerisme. Dat het land beter, meer en fraaier te bieden heeft, garandeert deze reis. Interessante ontmoetingen en ontvangsten, de Bulgaarse keuken en hoogtepunten van het cultureel erfgoed zitten er volop in.

Greep uit het programma

Ontvangst op de Nederlandse Ambassade in Sophia, een ontmoeting met collega's van de Bulgaarse zusterorganisatie van de VGN, een bijeenkomst met historici van de Universiteit van Veliko Tarnovo en (onder voorbehoud) een audientie bij de ex-koning, ex-premier en huidige leider van een van de drie coalitiepartijen, Simeon Saksokoburggotski.

Op de rondreis, waarbij we de cultureel-historisch interessantste westelijke helft van het land zullen doorkruisen, valt ook veel van het landschap en het natuurschoon te genieten.

De volgende plaatsen zullen we in ieder geval aandoen en in deze volgorde: Sophia (o.a. Nationaal Historisch Museum, stadsbezigting met alle highlights), openluchtmuseum Koprivshtitsa, Rila-klooster, Plovdiv (stad en Romeins amphitheater), Bachkovo-klooster, Kazanlak (Thracische Grafheuvel), Shipka-pas, Gabrovo (etnografisch openluchtmuseum en Sokolski-klooster), Veliko Tarnovo (stad en universiteit), Pleven (museum en Panorama veldslag) en tenslotte opnieuw Sophia. Samengevat dus het bezienswaardigste van de hoofdstad, musea, oude steden, kloosters, fraaie landschappen. In maart zal een voorbereidingsbijeenkomst worden gehouden op de Bulgaarse Ambassade in Den Haag (o.v.).



Reissom

Op basis van halfpension en tweepersoonskamer bedraagt de reissom – bij minimaal 21 deelnemers – € 795,- (niet VGN-leden betalen een toeslag van € 50,-).

De eenpersoonkamertoeslag is € 95,-.

In de reissom zijn inbegrepen alle kosten, behalve persoonlijke uitgaven, lunches en verzekeringen. Een voorbehoud moet worden gemaakt voor eventuele veiligheids-, brandstof- of andere nog te bedenken toeslagen.

Motto: vraag niet hoe het kan, maar profiteer ervan!

Aanmelding

Aanmelding voor deze reis (onder gelijktijdige overmaking van een aanbetaling van € 100,- p.p. op postbanknummer 128701 t.n.v. Penningmeester VGN te Stiens) bij Johan Raven, Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens, tel. 058 – 257 40 50. E-mail: JohanRaven@HetNet.nl

Het aantal plaatsen is beperkt. De inschrijving sluit op 1 februari 2006 of zoveel eerder als de reis is volgeboekt.

P.M.

De Cuba-reis in de zomer van 2006 zal waarschijnlijk plaatsvinden van 30 juli tot en met 18 augustus. In 'Kleio 8', december 2005, komt nadere informatie.

OMO REIZEN

Vrijdag 14 juli t/m maandag 14 augustus 2006

Nico Stam, docent geschiedenis bij het OMO, organiseert de reis in samenwerking met Triangle Tours uit Doetinchem en touroperator Tri Jaya Tour & Travel uit Medan. Er kunnen dertig deelnemers mee, OMO- en andere leraren en partners. De 25-daagse reis voert u over Sumatra, Java en Bali, met nog twee dagen Singapore om te acclimatiseren voordat de rondreis door Indonesië begint. De reis sluit aan bij het nieuwe eindexamenonderwerp Indonesië van 2007.

Het programma is zeer uitgebreid. In Singapore een stadsrondrit, een rondvaart met een Chinese jonk, en wat vrije tijd. De echte reis begint in Medan met een uitgebreid bezoek aan de stad, dan met de bus naar Bukit Lawang

STUDIEREIS NAAR INDONESIË

(orang oetans!), verder door de schitterende natuur langs dorpen en stadjes naar het beruchte Tobameer (boottocht). Verder weer naar het eiland Samosir, de evenaar over en in Padang op het vliegtuig naar Jakarta. In de twee dagen daar krijgt u van alles te zien en is er ook tijd om zelf rond te lopen. Dan Bogor, Lembang, Bandung, Cilacap, Borobudur, Yogyakarta, Solo en Malang. Allemaal bekende plaatsen die of vanwege het verleden of het heden interessant zijn.

De reis zal ongeveer vanaf € 2550,- gaan kosten.

Informatie en het volledige programma zijn te krijgen bij Nico Stam, tel/fax 0162-320856.

nicostam2000@hotmail.com



0412-481000
BEL EVEN VOOR ONZE REISGIDS!

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

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



Geschiedenis voor het examen

MEMO

Van kind tot burger



Bestel nu uw beoordelingsexemplaren: T (073) 6 288 766

www.memoce.nl



Malmberg