

nummer 1 januari 2004

15 T2 HYN.A
TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING

VAN DOCENTEN IN GESCHIEDENIS EN

STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (VGN)

23 FEB. 2004

KLEIO



**Instituut voor
Geschiedenis-
didactiek**

**Historisch
redeneren**

**Desegregatie
in de VS**

**Goede keizers,
slechte keizers**

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

Renée Schreuder
vice-voorzitter (Commissie
Volwasseneneducatie, website
VGN, Kleio),
Couwenhoven 46-01,
3703 EM Zeist.
Tel. 030 - 695 9506.
info@vgnkleio.nl

Jan-Maarten de Wit
(secretaris, Commissie
Basisvorming/ VMBO),
Anemonenstraat 6,
6942 WT Didam.
Tel. 0316 - 226 568.
jm.dewit@liemerscollege.nl

Johan Raven
penningmeester
(Didactiek- en activiteiten-
commissie, RAD),
Kinkhoorn 8,
9051 MJ Stiens.
Tel. 058 - 257 4050.
johanraven@hetnet.nl

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



Administratie VGN:
Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlânsdyk 50,
9051 DH Stiens.
Tel 058 - 257 5447.
Fax 058 - 257 3999.
E-mail:
henk_adema@hotmail.com

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

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

**Kleio is het blad van de
Vereniging van docenten
in geschiedenis en staats-
inrichting in Nederland
(VGN). Leden ontvangen
het gratis. Wilt u lid
worden? Neem contact op
met de administratie.
Aanmelding is ook
mogelijk via de VGN-site.**

Contributies 2004:
• Bij bezoldiging t/m € 50
HOS-schaal 10.6
• Bij bezoldiging vanaf € 60
HOS-schaal 10.7
• Docent met drie € 35
of meer vakken
• Baan van minder € 40
dan 0,6 fte
• Kennismakingslid € 25
(alleen voor studenten)
• Buitengewone leden, € 45
pensioen, VUT
• Partnerlidmaatschap € 70

Abonnement:
• Binnenland € 61
• Buitenland, € 65
Europa
• Buitenland, € 75
overig
• Losse nummers € 8
incl. verzendkosten

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

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

ISSN 0165-6449

*Wilt u artikelen voor Kleio
toesturen aan de secretaris van de
redactie.
Berichten voor de Kleiokrante,
aktualiteiten, mededelingen van
commissies, aankondigingen
en dergelijke kunnen naar de
eindredacteur.
Neem voor informatie over
adverteren in Kleio contact op
met de eindredacteur.*

Van de redactie

Onlangs wist zestig procent van de ondervraagden bij een NIPO-enquête niet eens wanneer de Gouden Eeuw was. Opnieuw werd bevestigd: het is droevig gesteld met het historisch bewustzijn. 'Hier ligt vooral een uitdaging voor het onderwijs', merkte Henk van Os op, oud-directeur van het Rijks museum. 'Daar is jarenlang veel te weinig aandacht geweest voor historische achtergronden'. Jan Marijnissen wil nu een nationaal geschiedenismuseum oprichten, naar model van het Haus der Geschichte in Bonn. Het Nederlandse volk staat immers met lege handen tegenover nieuwkomers; we willen dat ze integreren, maar staan te stamelen als zij informeren naar de bouwstenen van onze Nederlandse identiteit.

Ik meng mij niet in de discussie tussen politiek en musea. Wel constateer ik dat de geschiedenisdocenten van Nederland nu voor de zoveelste keer moeten uitleggen dat ze heus niet met hun pet gegooid hebben naar hun lestaak. Maar velen voelen zich wel al jaren in een dubbel keurslijf gedwongen: én te weinig lesuren, én gekunstelde kerndoelen met politiek-correcte onderwerpen. En dat terwijl geschiedenis zo kleurrijk, boeiend en leerzaam kan zijn! Kijk maar hoe gevarieerd dit Kleio-nummer weer is, van de Romeinse keizers tot de desegregatie van Amerikaanse scholen. Het échte nationale historische museum van de toekomst zal gevestigd moeten worden in de geschiedenislokalen, en wel in het interactieproces tussen leraar en leerling; want als dáár niet de historische interesse wordt gewekt, kun je ook de bestaande musea wel sluiten.

Jan van Oudheusden

*Op de omslag: poster van de
tentoonstelling 'Werken in
de textiel 1860 tot nu' in het
Textielmuseum Tilburg.*

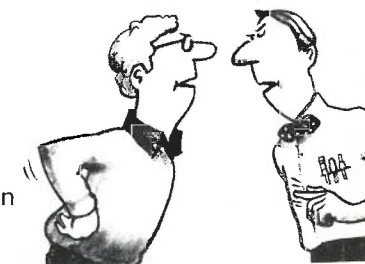


In dit nummer

2 **Kleio gesprek met de medewerkers van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek**
Lesgeven als wetenschap
KEES BOGAERTS EN HUUB OATTES

8 **Historisch redeneren**
Verschillen tussen beginners en experts
CARLA VAN BOXTEL EN JANNET VAN DRIE

Wat doe je precies als je historisch redeneert? Hoe kun je historisch redeneren bij leerlingen bevorderen? Verslag van een studie van het historisch redeneren van leerlingen uit 3 vmbo, uit 5 vwo en van enkele geschiedenisleraren.



15 **Vijftig jaar na Brown versus Board of Education of Topeka 1954**
Amerika's strijd tegen (ver)zwarte scholen
OSCAR LANSSEN

In Nederland een actueel probleem. Kunnen scholen nu beter gemengd zijn of homogeen? En hoe moet dat mengen dan? In de VS wendden ouders zich al jaren tot de rechtbank om gemengde scholen af te dwingen. Een belangrijke verworvenheid, al is het idee vaak mooier dan de werkelijkheid.

22 **Gordiaantje**
Een tweeduizend jaar oude zeepbel
MARTIJN ICKS

In dit verhaal over image-building in het oude Rome laat Martijn Icks zien dat de mensen in de afgelopen twintig eeuwen toch niet zoveel veranderd zijn.



En verder

27 **Het rapport van de commissie-Meijerink**

32 **Museumnieuws: Textielmuseum Tilburg**

34 **Boeken**

44 **Kleiokrante**

49 **De Jaarvergadering van de VGN - agenda en stukken**

Redactie

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

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

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

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

Oscar Lansen,
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,
Lindenstraat 81,
3203 VH Spijkenisse.
Tel. 0181 - 619 268.
g.vanderdrift@penta.nl

Kleio gesprek met de medewerkers
van het



KEES BOGAERTS
HUUB OATTES

Lesgeven als wetenschap

Op de geschiedenisdag in Apeldoorn stond ook een standje van het Instituut voor Geschiedenisdidactiek, het IVGD. Reden voor Kleio om op verkenning te gaan. Een forse kamer in het grote gebouw van de EFA (de educatieve faculteit van de Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool InHolland) aan de Wibautstraat: dat is het nieuwe instituut. De kamer is gevuld met boekenkasten en bureaus. En voor dit interview met Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, op het ogenblik de drie medewerkers. Met ons erbij past het allemaal precies. Voor wie virtueel 'op bezoek' wil is er op de website alle ruimte: www.ivgd.nl

Het Instituut voor Geschiedenisdidactiek draait officieus al enige maanden, begin 2004 volgt, als alle aktes eindelijk helemaal rond zijn, de formele start.

Het instituut was een van de aanbevelingen van de commissie-De Rooy. Nu is het er, moeten we dat zien als een pluim op onze hoed, als teken van waardering voor het vak?

'Het geeft in elk geval aan dat lesgeven in geschiedenis een ingewikkeld iets is waar je behoorlijk studie van moet en kunt maken. De commissies-De Wit en -De Rooy hebben dat gemerkt: het is lastig om over geschiedenisonderwijs iets echt verstandigs te zeggen en er is geen vaste plek waar daar speciaal aandacht aan wordt gegeven. Het besef groeide, naarmate die commissies vorderden met hun werk, dat over allerlei zaken eigenlijk grondiger doorgedacht zou

moeten worden. Daarvoor is het IVGD bedoeld.'

Op de website van het instituut staan jullie als de drie medewerkers en dan is er ook een bestuur van drie man. Eén op één, dat lijkt topzwaar. Hoe komt dat zo?

'Het bestuur weerspiegelt de drie partners die direct betrokken zijn bij de oprichting van het instituut. Twee van de Universiteit van Amsterdam: de Faculteit Geesteswetenschappen en het Instituut voor de Lerarenopleiding. En daarnaast nog de Educatieve Faculteit van de Hogeschool InHolland. Wij zijn ook aan die instellingen verbonden. We zouden natuurlijk veel meer mensen kunnen gebruiken ... maar ja, ook onze eigen formatie is niet structureel. Die is afhankelijk van de projectfondsen die beschikbaar zijn.'

Is het IVGD een specifiek Amsterdams instituut?

'Nee. Elke instelling die geïnteresseerd is in de ontwikkeling van een meer wetenschappelijke vakdidactiek kan aanhaken, voorzover het gaat om taken die bij een instituut als het onze horen. Maar dat moet dan ook financieel aanhaken zijn. De startsubsidie van het ministerie gebruiken we om het instituut op poten te zetten. Literatuur aanschaffen, een folder, poster, briefpapier, onze website. De hogeschool heeft ons met de opdracht om een handboek vakdidactiek te schrijven op de rails gezet. We zijn dankbaar voor dat initiatief. Het betekende inhoudelijk ons startschot, maar om verder te kunnen gaan is meer nodig.

We hopen van het IVGD een landelijk centrum te maken waar onderzoek gedaan kan worden en waar



De medewerkers van het IVGD, v.l.n.r. Arie Wilschut, Marcel van Riessen en Dick van Straaten.

expertise verzameld kan worden. Iets dat, minstens als open virtueel netwerk, verder kan reiken dan de Amsterdamse hogeschool en universiteit.

Het is niet zo eenvoudig om zover te komen. Wij denken bijvoorbeeld aan een jaarboek voor geschiedenisdidactiek zodat er ook in ons taalgebied een medium komt waar didactische onderzoeksartikelen kunnen verschijnen. Nu verschijnen de weinige wetenschappelijke artikelen die door Nederlandse auteurs worden geschreven vrijwel alleen in buitenlandse tijdschriften.

Naast die wetenschappelijke onderzoekpublicaties zou ook, liefst op internet, gewerkt kunnen worden aan een goed onderhouden documentatie van publicaties op vakdidactisch gebied.

In Australië, bestaat zoiets nu al (korte samenvattingen – professional digest – van artikelen).¹ Dat zou in ons taalgebied een grote verrijking zijn, ook voor anderen dan onderzoekers.'

Jullie hebben ook in het buitenland gekeken naar ontwikkelingen op het gebied van de geschiedenisdidactiek. Wat vinden jullie opvallende trends?

'Men blijkt op de een of andere manier overal bezig met een soort herbezinning op de kaders van geschiedenis. Zo stond in een artikel over Engelse leerlingen dat die met hun National Curriculum een ro zouden kunnen halen voor het vak zonder bijvoorbeeld te weten wanneer

en hoe de Tweede Wereldoorlog begon. Ze leren heel precies allerlei bronnen van allerlei kanten bekijken, maar ja, wanneer nu dit was en wanneer dat ... dat weten ze niet. Het schort aan een algemene kennisbasis en dat wordt nu, misschien meer dan vroeger, ervaren als een manco. Het is kennelijk niet zo dat de commissie-De Rooy 'oriëntatiekennis' destijds zomaar uit de lucht greep; het blijkt een trend die je internationaal tegenkomt.

Een ander voorbeeld is de reactie op het wat rationalistische karakter dat geschiedenisdidactiek kreeg sinds het invoeren van de structuurbegrippen en vaardigheden. Je moet leren werken met bronnen, er zijn heel ingewikkelde patronen bedacht voor causale redeneringen, voor zaken als continuïteit en verandering. Noem maar op. Maar de empathische kant van geschiedenis, beeldvorming, het verhaal, de vertellende leraar: dat is mede daardoor wat ondergesneeuwd. Het bijsturen hiervan, een nieuwe bezinning op het verhalende, het boeiende element blijkt ook internationaal een trend.

Met de vraag hoe het komt dat leerlingen zo weinig weten, zo weinig hebben onthouden, – er is ook een leerpsychologische kant aan dit verhaal –, is men ook overal bezig. In de Verenigde Staten, in Engeland, misschien wat minder in Duitsland. Het is geen typisch Nederlands verschijnsel dat de jeugd weinig van de schoolgeschiedenis onthoudt en dat

buiten de school van het effect van geschiedenisonderwijs niet zo veel te herkennen valt. In Australië – het staat ook genoemd op onze site – hebben ze een nationaal centrum voor geschiedenisonderwijs. Daar loopt nu een nationaal geschiedenisproject. Met dezelfde soort gedachten die ons ook hier bezig houden: wat leren leerlingen nu eigenlijk, wat kunnen ze? Dat is belangrijk. Daarvan gaan allerlei sterk impulsen uit. En ook in Canada is er een centrum dat zich richt op geschiedenis en historisch bewustzijn.²

Welke rol speelt de geschiedenisdocent bij de te ontwikkelen initiatieven van het IVGD?

'Het is vanuit de taakstelling van ons instituut beslist nodig dat wij ons werk doen met een open oog voor wat docenten bezighoudt en waaraan zij behoefte hebben. We zijn dan ook begonnen met het aanschrijven van een lange lijst docenten om hen over ons bestaan te informeren en met de vraag of zij geïnteresseerd zijn in het ontwikkelen van geschiedenisdidactiek en eventueel bereid zijn om deel te nemen aan onderzoek. Bijvoorbeeld: ik ben geïnteresseerd in het uitproberen van nieuwe onderwijsvormen bij het opbouwen van oriëntatiekennis. Dat gaan we uitproberen. Als mensen daar met hun leerlingen aan mee willen doen ... heel graag!! Of deelnemen aan experimenten met het oog op de nieuwe examens in de lijn van de voorstellen van

Inhoudsopgave van het didactiekboek

I De fundamenteën: zinvol, leerbaar, haalbaar

- 1: Zinvol geschiedenisonderwijs
- 2: Geschiedenis leren
- 3: Leerlingen en geschiedenis

II Het bouw materiaal

- 4: Werken met teksten
- 5: Werken met stilstaand beeldmateriaal
- 6: Werken met verhalen
- 7: Werken met bewegend beeld en geluid
- 8: ICT in het geschiedenisonderwijs
- 9: Geschiedenis buiten de school (musea, omgeving)

III Het bouw werk

- 10: Van onderwijsdoelen naar leer- en lesdoelen
- 11: De instap
- 12: Geschiedenis uitleggen
- 13: Leerlingen aan het werk
- 14: Evaluatie en toetsing

De Rooy. Die komen eraan. Een ouderejaars student van de hogeschool, bijna afgestudeerd en nogal gefrustreerd in zijn pogingen anders les te geven, stuurde ons laatst een mailtje: 'Die nieuwe didactiek: komt daar nog wat van!' We schreven hem terug dat het zo niet werkte, dat daarvoor nu juist mensen zoals hij nodig waren, mensen die wat willen veranderen en die het leuk vinden om hun ervaringen met anderen te delen. Niet 'u vraagt, wij draaien'. Dat kunnen we op het ogenblik nog lang niet waarmaken. De VGN is natuurlijk ook heel belangrijk. Het zou prettig zijn als zij ons als 'gelieerde organisatie' op haar website zou willen zetten, zoals bijvoorbeeld ook Erfgoed Actueel en Euroclio.'

Openingsstatement

Het vakdidactiekboek, jullie openingsstatement dus, verschijnt tegen de grote vakantie. Wat kunnen we verwachten?

'Het boek krijgt drie delen. Fundamenten, Bouwmateriaal en Bouwwerk. Voor die fundamenteën, in het bijzonder de eerste hoofdstukken van deel 1, zijn drie steekwoorden bepalend: zinvol (wat), leerbaar (hoe)

en haalbaar (bij wie, met welke aanpak). We werken nu hard aan de verschillende hoofdstukken. De eerste drie worden zo iets als ons credo, de volgende elf gaan allemaal over diverse praktische aspecten. Er is ook al een folder van de uitgever, Coutinho in Bussum.'

Voor wie is het boek vooral bestemd? Hoe wordt de verhouding tussen theorie en praktijk?

'De eerste doelgroep zijn studenten in opleiding, eerste en tweede graads, en zij-instromers. Zij moeten ermee kunnen werken. Het moet voor hen een heel praktisch handboek worden dat niet blijft steken in principes en theorievorming. Er komen dus ruimschoots direct bruikbare hoofdstukken in over de praktijk van alledag, bijvoorbeeld over beeldmateriaal, het vertellen van verhalen en de functie daarvan en ook over het organiseren van lessen. Standaard onderwerpen van alle opleidingen. Bij het boek wordt een cd-rom geleverd met voorbeeldmateriaal: teksten en afbeeldingen, bronnen, audiofragmenten en ook voorbeeldlessen.'

Studenten staan nog tamelijk blanco tegenover het lesgeven. Maar wat heeft een docent aan dit studentenboek, die begint niet vanuit een blanco situatie. Docenten zijn het zo langzamerhand zat om steeds weer toegesproken te worden als leerlingen. Zij zijn de professionals. Wat heeft de professionele docent aan dit nieuwe didactiekboek?

'Naast een aantal bekende dingen ook nieuwe ideeën en nieuwe begrippen zoals oriëntatiekennis, belangrijk in het rapport van De Rooy. De vraag is dan: wat wordt daarmee precies bedoeld, hoe is dat te realiseren in het onderwijs, als de docent dat zou willen En misschien moet hij het te zijner tijd ook wel, als er straks examenprogramma's gaan komen die meer in lijn zijn met de voorstellen van De Rooy. Daarover valt in het boek van alles te vinden.'

Een ervaren docent kan het boek dus zien als een handboek dat aansluit op wat destijds door de commissies-De Wit, en -De Rooy werd aangekaart?

'Ja, voor een deel zou je dat wel zo kunnen zeggen. Maar aan de andere kant willen we niet de indruk wekken dat we een soort 'De Rooy in de praktijk' hebben willen schrijven en dat al het andere is blijven liggen. Het is ook niet zo dat we willen doen alsof wij hierover alle wijsheid in pacht hebben. We hebben ons best gedaan om goed over de theorie na te denken en geven vandaaruit aanzetten voor de praktijk, bijvoorbeeld over de aanpak van concentrisch werken. Met name in het praktische gedeelte van het boek zit een schat aan informatie. Hoe pak je die dingen aan ... We pakken dus meer op dan alleen de actualiteit van de laatste trends in de theorie van de vakdidactiek. Het moet een didactiekboek worden 'over de volle breedte'.

Het besef groeit dat didactiek geen eenheidsworst is. Dat verschillende leerlingen een verschillende aanpak nodig hebben, met name die in het vmbo. Spelen jullie daarop in?

'Ja, te beginnen met hoofdstuk 3: hoe maak je het haalbaar voor leerlingen. In onze voorbeelden maken we geregeld onderscheid naar diverse doelgroepen. Maar er is geen apart deel voor het vmbo. Wel vinden we de vmbo-geschiedenisdidactiek een punt van grote zorg en aandacht. Daaraan moet nog veel gedaan worden en dat is mede ook een bestaansrecht voor dit instituut. Het is een van de eerste projecten op ons verlanglijstje. Maar daarvoor zijn we wel afhankelijk van geld van buiten, we kunnen die keus niet voor onszelf vastleggen. Dat is de realiteit. Onze tweede prioriteit zou dan een vernieuwd examen(programma) 'volgens De Rooy' zijn.'

En de aansluiting met het basisonderwijs? Het gaat toch om een concentrische werkwijze?

'Het punt valt binnen onze taakomschrijving. Maar ook hierbij geldt dat we steeds van externe financiering afhankelijk zijn. Het heeft overigens niet onze hoogste prioriteit. We moeten bescheidenheid betrachten. Het zou wel heel aanmatigend zijn om ineens alles voluit te willen aanpakken.

Voor wat het basisonderwijs aangaat:

daar hebben we de minste eigen ervaring mee. En daarvoor is ook didactische literatuur van recenter datum beschikbaar dan voor het voortgezet onderwijs.'

Zien jullie het boek als een breuk met het oude 'Geschiedenis op School'? Een soort nieuw begin? Destijds vaardigheden en bestaansverheldering als motto, nu oriëntatiekennis?

'Nee, er zijn natuurlijk accentverschuivingen, maar er is geen totale tegenstelling. Bestaansverheldering heeft alles te maken met wat wij nu zinvolle geschiedenis noemen. En vaardigheden? Daarvoor gebruiken we nu de minder controversiële en minder door voor-en-tegen discussies belaste term 'historisch denken en redeneren'. Het gaat in beide gevallen natuurlijk om de manier van denken die je nodig hebt als je het vak geschiedenis bedrijft.'

Kennis en vaardigheden

'Historisch redeneren' klinkt mooi: maar als het daarbij weer om vaardigheden gaat dan krijg je toch ook de oude discussie over de verhouding tussen kennis en vaardigheden weer terug? Hoe zien jullie dat?

'Een voorbeeld: we zeggen in hoofdstuk 1 dat een basishouding van mensen, die zich met geschiedenis bezighouden, moet zijn dat ze respect hebben voor feiten. Dat ze iets wat bewezen is, waarover een bepaalde duidelijkheid of consensus bestaat, serieuzer nemen dan iets dat zomaar ergens beweerd wordt. Dat houdt in dat je iets alleen als feit kunt accepteren als er betrouwbare bronnen voor zijn. Wij zeggen dan: het is belangrijk dat mensen niet alleen een hoop feiten kennen, maar ook dat ze weten wat de status van die feiten is.

We vinden niet dat leerlingen daarom ook steeds met allerlei bronnen moeten werken. In die zin is het naar ons gevoel wat doorgeschoten in de richting van wat critici wel 'kunstjes met bronnen' noemen. 'Death by sources A to F', zegt onze Engelse collega Christine Counsell. Maar wie zegt: 'Het is veel belangrijker dat leerlingen feiten leren', die beroept zich op een schijntegenstelling. Feitenkennis is nodig, maar

óók kennis over wat de status van feiten bij geschiedenis betekent. Stel dat een leerling terecht komt in een discussie over de vraag of Nederlanders kampioen slavenhalers van Europa waren of niet. Dat zou dan geen welles-nietes-gesprek moeten worden. Je moet ook willen nagaan wat waar en niet waar is, de gegevens vaststellen. Die houding moet geleerd worden in de geschiedenisles, bij herhaling zelfs.'

Je hoort wel eens zeggen: geschiedenis is iets heel anders dan andere vakken. Alles is uniek; na de Romeinen komen de Middeleeuwen en daarna ... etcetera. Daarom is herhaling van eerdere leerstof bij geschiedenis veel minder zinnig en nodig. Is dat zo?

'Ook dit lijkt het gevolg van een misvatting. Het feit dat het een na het ander komt betekent niet dat je het ook zo moet onderwijzen, als een opeenvolging van steeds weer nieuwe feiten en periodes. Chronologische patronen vormen een basisraamwerk voor ons vak. En omdat dit raamwerk zo belangrijk is moet het ook geregeld herhaald en vooral ook toegepast kunnen worden. Alleen zo kunnen leerlingen die oriëntatiekennis echt onthouden. Dat kan door zowel diachronisch, als concentrisch te werk te gaan. Dat stelde de commissie-De Rooy ook voor.

Hoe meer je leest in de internationale literatuur, des te meer zie je dat ook daar sprake is van bezinning op zo'n raamwerk. Dit is kennelijk het stadium waarin de geschiedenisdidactiek zich nu bevindt. Of-of discussies over kennis en vaardigheden hebben hun tijd wel gehad. Er is alle reden tot herbezinning op die twee elementen. En dan gaat het niet over de vraag wat leerlingen toch allemaal vergeten, maar juist over wat de moeite van het onthouden en dus het herhalen waard is. Wij gaan daarmee aan de slag, aansluitend op wat daarover al in het rapport-De Rooy gezegd is.'

Nieuwe kerndoelen en leergebieden

Is het niet treurig dat het ministerie nu vrijblijvende kerndoelen voor de onderbouw wenst, die de voorstellen van De Rooy, bijvoorbeeld over het

N.B.: de meest expliciete vakkern-doelen uit het laatste kerndoelen ontwerp van eind 2003 luiden nu:

– De leerling leert een chronologisch-historisch kader van tien tijdvakken gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen te plaatsen in hun tijd.

– De leerling leert historische bronnen gebruiken om zich een beeld te vormen of antwoorden te vinden op specifieke vragen.

– De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.

De herziene versie van de kerndoelen onderbouw van de commissie- Meijerink m.b.t. geschiedenis en staatsinrichting (november 2003): nog steeds mager!

kader van tien tijdvakken, op losse schroeven zetten?

'We hebben inderdaad afgelopen september gereageerd op het eerste concept voor de nieuwe kerndoelen van de commissie-Meijerink, of nauwkeuriger gezegd, we hebben dat gedaan in overleg met het Historisch-Didactisch Platform. Dat is een informeel werkoverleg tussen een aantal docenten vakdidactiek, deskundigen van onderwijsondersteunende instituten en wetenschappelijke beoefenaars van de geschiedenisdidactiek. Op onze website kun je alles hierover nalezen.

De tweede versie van de kerndoelen, die eind 2003 is gepubliceerd, is gelukkig aangepast.⁴ Niet ideaal en veel magerder dan wij voorstelden, maar duidelijk beter dan wat er eerst lag. Het kader van tien tijdvakken wordt nu in elk geval expliciet genoemd.

Voor wat het uiteindelijk effect van de voorstellen van de commissie-De Rooy aangaat ... Dit is een tijd van deregulering. We moeten voortaan veel meer zelf gaan invullen. Dat biedt ook extra kansen, aan leraren, aan de VGN, om te werken aan een soort consensus over de kern van datgene waar wij met ons geschiedenisonderwijs voor willen staan. Veel mensen hebben nog een overtrokken beeld van wat dat inhoudt:

kennis van een raamwerk van tijdvakken. Het is hun onduidelijk dat het neerzetten van een raamwerk niet vraagt om het, zoals dat heet, uitputtend behandelen van al die tijdvakken. Aan de andere kant: je krijgt ook geen raamwerk door te zeggen: nou haal ik er toch maar een paar uit. Dat kan niet, dan is het geen raamwerk meer.

Een raamwerk in zijn meest globale vorm kan in weinig tijd, in weinig lessen, worden neergezet. In nieuwe schoolboeken zie je dat nu de tien tijdvakken er wel in staan als behandelstof, maar zonder dat duidelijk gewerkt wordt vanuit die globaliteit en met een stevige dosis herhaling. Dat blijkt dan weer een stap te ver. Het zullen toch leraren moeten zijn die het anders willen gaan doen. Leraren die maken dat ook uitgevers 'de tijdvakken' anders gaan aanpakken. Minder gedetailleerde kerndoelen kan je ook zien als een open kans in die richting.'

Maar stel dat we straks een leergebied mens en maatschappij opgedrongen krijgen? Wat resteert dan nog van het raamwerk, van het vak geschiedenis überhaupt?

'De positie van het vak is vooral overeind te houden als je de identiteit ervan duidelijk kunt aangeven. Dat je zegt: dit is geschiedenis. En bij die geschiedenis hoort: deze manier van denken, dit soort referentiekader, dat soort beheersing van begrippen en vaardigheden. Dat definiëren wij ook heel duidelijk in de eerste hoofdstukken van ons boek. Als je op onze site onze reactie op de eerste voorstellen voor nieuwe kerndoelen bekijkt, dan zie je dat we daar, in alle beknoptheid, ook zo te werk zijn gegaan.

Wij denken dat wij, historici, de positie van het vak in het onderwijs moeten verdedigen. Maar als wij alleen maar zeggen: 'geschiedenis is alles dat over vroeger gaat en daarvoor claimen wij meer tijd', dan maken we weinig indruk: want er is inderdaad zoveel geschiedenis dat het altijd te veel is om te behandelen, zodat de gedachte aan schrappen juist aanvaardbaarder wordt. Naarmate wij de identiteit en de kern van ons vak specifiek onder woorden weten te brengen, zullen

we het vak ook beter overeind kunnen houden, in school en tegenover de overheid.'

Overladenheid

Maar leergebieden worden toch ook gepresenteerd als alternatief tegenover de overladenheid van de oude kerndoelen. Dat kan je niet wegwuiven met een beroep op de identiteit van het vak?

'Leraren hebben vaak het idee dat er heel veel geleerd moet worden over vroeger, terwijl ze ook weten dat er van al dat leren na zo'n twee, drie jaar niet veel meer over is. Als het kennisresidu zo klein blijkt, is de vraag gerechtvaardigd of zo'n overladen programma nodig is.'

Waar komt het idee dat zoveel behandeld moet worden vandaan? Van de schoolboeken?

'De omgang met het schoolboek ontspoord inderdaad nogal eens in de richting van lezen en vragen maken. Auteurs van schoolboeken, wijzelf dus niet in de laatste plaats, kunnen zich dat aantrekken. Het zou goed zijn als zij de meest fundamentele kern van historisch redeneren en oriëntatiekennis – zoals zij dat in hun methode opvatten – er, ook voor leerlingen, duidelijker uit laten springen. Niet alleen in de leerstof zelf, maar ook in de vragen en opdrachten, waarin die kern herhaaldelijk terug zou moeten komen.'

Aan welke formele kenmerken zou je in boeken kunnen herkennen of daar inderdaad op zo'n manier gewerkt wordt?

Van Straaten: 'Je zou kunnen kijken of er ook geregeld herhaald wordt, en wat precies. Of er een concentratie opbouw is, waarin bepaalde elementen terugkomen. Of daarbij duidelijk aandacht gegeven wordt aan historisch denken en redeneren en aan het chronologisch kenniskader. Als ik nu een boek schreef, zou hoofdstuk 1 beginnen met de introductie van dat kader, zodat er later op teruggekomen kan worden en het op den duur ook door leerlingen toegepast kan worden. Ook de taal van het boek is belangrijk. Ik zou hopen dat er minder vlakke schoolboekentaal wordt gebruikt. Enerzijds zakelijke taal, maar

ook aandacht voor het persoonlijke element, voor het verhaal, voor beeldvorming. Daarom ook veel tot de verbeelding sprekende afbeeldingen, liefst op cd-rom zodat ze in de klas te vertonen zijn.'

Van Riessen: 'Eigenlijk heb ik persoonlijk die overladenheid nooit zo lastig gevonden. Het is volgens mij vooral een kwestie van gevoel. Het probleem is meer, dat docenten denken dat ze alles moeten behandelen. Zolang docenten zich niet kunnen losmaken van de gedachte dat alles belangrijk is en dat alles daarom moet, zullen ze dat gevoel van overladenheid houden, bij welk boek dan ook. Docenten zouden vanuit hun eigen autonomie keuzes moeten maken. Jongere docenten hebben daarbij andere behoeftes dan ervaren rotten. Daarom bestaat het ideale boek niet. Wel boeken die het kiezen misschien wat eenvoudiger maken.'

Wilschut: 'Zinvol en leerbaar. Die sleutelwoorden zou ik er nog aan toe willen voegen.

Zinvol: hoe slaagt het boek erin de leerlingen duidelijk te maken dat die geschiedenis iets met hen en met de wereld te maken heeft. Dus ik zou goed letten op de manier waarop geschiedenis in verband wordt gebracht met het heden. Ik denk dat dit een must is. Het moet gaan om vragen die ook voor hen wat te betekenen hebben. Dat wil niet zeggen dat het ook allemaal over de twintigste eeuw moet gaan, vergelijkingen door de tijd heen zouden voor mij een heel belangrijk element zijn. Leerbaar: ik denk dat een heleboel geschiedenisboeken die nu verschijnen eigenlijk helemaal niet zo leerbaar zijn. Het zijn boeken die zich uitputten – met name door de invloed van de uitgevers – in zo'n prachtige vormgeving, dat je je soms afvraagt wat dit nu weer voor bladzijde is, wat de bedoeling is van het groen, het geel ..., wat de functie is, de status, van de ene soort tekst, van de andere. Hoe moet je dat leren? Een van mijn stokpaarden is letten op de titels van hoofdstukken. Die titels zijn vaak kleine 'literaire' signalen, die alleen de leraar begrijpt. Zoiets als 'Herfst in de zo-

Uit de reactie van het IVGD op het eerste kerndoelenconcept van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, de commissie-Meijerink

Typering van het vakgebied 'geschiedenis/staatsinrichting'
Het vak geschiedenis/staatsinrichting richt zich op het ontwikkelen van de mogelijkheden van leerlingen om hun wereld beter te begrijpen vanuit een historisch en staatsburgerlijk bewustzijn.

Historisch bewustzijn (historisch besef) houdt in dat men zich realiseert dat de mens en alle door hem tot stand gebrachte instellingen en samenlevingsvormen in de tijd bestaan, dat zij dus een herkomst en een toekomst hebben, dat ze niet iets stabiels, iets onveranderlijks en iets onvoorwaardelijks zijn. Daarmee wordt een gedistantieerd en kritisch oordeel over de bestaande werkelijkheid mogelijk gemaakt op rationele gronden.

Historisch besef geeft zin aan tijdsbeleving en heeft een praktisch-oriënterende functie, die onder andere betrekking heeft op de cultuur en samenleving waarvan leerlingen deel uitmaken.

Het kunnen hanteren van een voor die cultuur en samenleving kenmerkend gemeenschappelijk referentiekader, o.a. bestaand uit cultureel erfgoed, waarden en tradities, is onmisbaar voor het volwaardig functioneren als lid van de samenleving, en daarmee tevens een belangrijke voorwaarde om desintegratie van die samenleving te voorkomen.

Iets dergelijks geldt voor de staatsburgerlijke vorming. Als staatsburger kunnen functioneren in een democratische samenleving vereist minimaal enige kennis van en inzicht in de wording en werking van de democratische staatsinstellingen en de in een democratische samenleving werkzame krachten.

Drie (aansluitende, minimaal noodzakelijke) kerndoelen voor geschiedenis/staatsinrichting

1 De leerlingen kunnen een chronologisch-historisch kader van tien tijdvakken gebruiken als historische oriëntatiekennis.

Zij kunnen daarbij kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken:

- herkennen in concrete situatiebeschrijvingen, afbeeldingen of verhalen;
- gebruiken als samenhangende context voor het ordenen en analyseren van informatie.

2 De leerlingen kunnen – naar aanleiding van concrete voorbeelden of situatiebeschrijvingen – historische en hedendaagse gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen op een weloverwogen manier met elkaar vergelijken en op hun betekenis beoordelen.

Zij kunnen daarbij:

- onderscheid maken tussen feiten en meningen;
- het gedrag en de ideeën van mensen plaatsen in hun eigen tijd en situatie;
- informatie zorgvuldig gebruiken en niet met opzet misleidend of verdraaid weergeven;
- hun uitspraken met argumenten ondersteunen.

3 De leerlingen kunnen – naar aanleiding van concrete maatschappelijk-politieke kwesties – duidelijk maken dat bestuurlijke verantwoordelijkheden in Nederland verdeeld zijn en dat burgers en parlement het recht hebben om bestuurders te controleren.

Zij kunnen daarbij rekening houden met:

- de verhouding tussen staatshoofd, ministers en parlement;
- controlemogelijkheden van het parlement, zoals het recht van interpellatie, het enquêterecht en het vragenrecht;
- politieke rechten van burgers, zoals het recht van vrijheid van meningsuiting, kiesrecht, het recht van petitie en het recht van vereniging en vergadering;
- betrokkenheid van burgers bij het bestuur via politieke partijen en andere maatschappelijke groeperingen en controlemogelijkheden zoals de nationale ombudsman en de wet openbaarheid van bestuur.

mer', ik bedenk nu maar een voorbeeld. Maar niet het soort titels die de leerlingen direct duidelijk maken waarover het inhoudelijk gaat, wat dus de hoofdzaak is. Dit gaat over de ridders, dat over de monniken enzovoort. Dit moet je goed snappen, dat is een anekdote. Dat kan je doorlezen ...

Zinvol dus en leerbaar: daar zou ik zeker op letten.'

Kleio

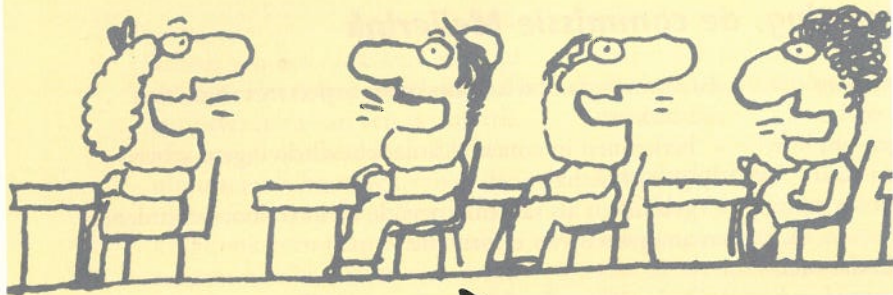
Dit gesprek is in zekere zin jullie introductie bij de VGN leden. Horen die in de kolommen van het blad nog eens meer van jullie, of blijft het bij een: 'lees ons boek maar'?

'Kleio, de VGN, vinden wij natuurlijk heel belangrijk. We willen, in de loop van 2004, graag in een artikel wat uitgebreider ingaan op wat voor ons de kern van het vak 'geschiedenis/staatsinrichting' is en aangeven waar wij, met het IVGD, in dat opzicht voor willen staan.

Noten

1. De Australische website: www.history.org/site/index14.php
2. De Canadese website: www.cshc.ubc.ca/
3. De publieksversie van het rapport van de commissie-De Rooy is te vinden op de VGN-website: www.vgnkleio.nl
4. Het rapport van de commissie-

Meijerink wordt besproken in het artikel van Stefan Boom verderop in dit nummer. Na een ronde waarin suggesties ter verbetering ingebracht konden worden door deskundigen en instellingen (waaronder het IVGD) is er in november een verbeterde versie verschenen. Daarover hield de VGN een veldraadpleging via de eigen website. Op basis van de opmerkingen daar formuleert het VGN-bestuur haar advies aan de commissie. Deze verbeterde versie van de kerndoelen voor de basisvorming, inmiddels spreekt men weer van 'onderbouw', is te vinden op www.vernieuwingbasisvorming.nl



CARLA VAN BOXTEL
JANNET VAN DRIE

Verschillen tussen beginners en experts

Als geschiedenisleraar heb je dagelijks te maken met historisch redeneren. Methodes, klassikale uitleg, onderwijsleergesprekken en producten van leerlingen bevatten steeds historische redeneringen. Maar wat doe je precies als je historisch redeneert? Waar kun je op letten bij het bevorderen en beoordelen van het historisch redeneren van leerlingen?

Dit artikel doet verslag van de resultaten van een studie naar het historisch redeneren van leerlingen uit 3 vmbo, uit 5 vwo en van enkele geschiedenisleraren. Er wordt een model gepresenteerd waarin de verschillende componenten van historisch redeneren worden beschreven.

Historisch redeneren kan gezien worden als een kernactiviteit binnen het geschiedenisonderwijs. In methodes wordt uiteengezet wat veranderde door de komst van de landbouw, wat de historische betekenis is van de Franse Revolutie en hoe we het ontstaan van de Koude Oorlog kunnen verklaren. In een onderwijsleergesprek of in een klassikale uitleg tracht de docent samen met leerlingen een historische redenering op te

bouwen en hij laat leerlingen werken aan opdrachten die historisch redeneren uitlokken. Zo wordt aan leerlingen gevraagd een interpretatie, verklaring of beargumenteerd oordeel te geven. Als docent beoordeel je de kwaliteit van het historisch redeneren van leerlingen in hun antwoorden op toetsvragen en in werkstukken. Historisch redeneren is daarom het sleutelbegrip in ons onderzoek naar het leren bij het vak geschiedenis.¹

Historisch redeneren is een activiteit die belangrijke doelstellingen van het geschiedenisonderwijs samenbrengt: het verwerven en gebruiken van kennis van en inzicht in het

verleden en het toepassen van historische benaderingswijzen en meer algemene vaardigheden. Juist die combinatie van kennis en vaardigheden maakt een focus op historisch redeneren aantrekkelijk.

Bovendien kan historisch redeneren gerelateerd worden aan historisch besef. Het rapport-De Rooy omschrijft historisch besef als de belangrijkste doelstelling van het geschiedenisonderwijs. Historisch besef is echter moeilijk meetbaar en toetsbaar. Het uit zich naar onze mening in de beter te definiëren activiteit historisch redeneren.

Jannet van Drie en kleioredacteur dr. Carla van Boxtel zijn als onderzoekers werkzaam bij de Capaciteitsgroep Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht.

Een model

Uit onze eigen studies en uit studies in het buitenland blijkt dat historisch redeneren een zeer complexe cognitieve activiteit is. Op basis van de beschikbare literatuur en eigen onderzoek proberen we een model te ontwikkelen dat historisch redeneren beschrijft als activiteit binnen het geschiedenisonderwijs.

Er is redelijk wat onderzoek gedaan naar aspecten van historisch redeneren. In Groot-Brittannië is in een uitgebreid project onderzocht hoe leerlingen verklaringen geven voor historische verschijnselen.² In de Verenigde Staten is veel onderzoek gedaan naar de wijze waarop leerlingen redeneren over historische bronnen en de informatie uit bronnen gebruiken om een redenering op te bouwen.³ Verder zijn er studies naar de knelpunten bij het leren van historische begrippen.⁴ De verschillende aspecten worden echter zelden op elkaar betrokken en niet in samenhang met elkaar onderzocht.

Figuur 1 toont onze eerste aanzet tot een model dat historisch redeneren als complete activiteit probeert te beschrijven. Het model moet op basis van uitgebreider onderzoek nog verder uitgewerkt en gevalideerd

worden. Het kan uiteindelijk op verschillende manieren als hulpmiddel gebruikt worden:

- om de problemen die verschillende groepen leerlingen met historisch redeneren hebben, in kaart te brengen;
- bij het ontwikkelen van een curriculum waarin historisch redeneren centraal staat;
- bij de ontwikkeling van concrete taken waarin een of meerdere componenten van historisch redeneren ontlokt en ondersteund worden;
- bij het beoordelen van de kwaliteit van historisch redeneren van leerlingen in de les en in toetsen en verslagen.

Hier bespreken we de verschillende componenten van het model.

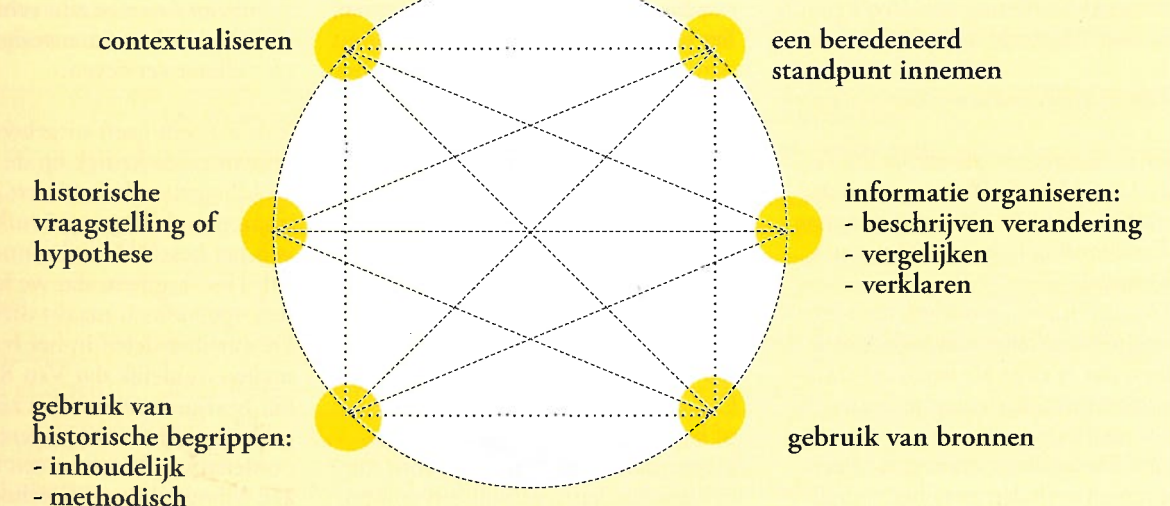
Historische vraagstelling

Een redenering wordt altijd geconstrueerd in relatie tot een vraagstelling of ter ondersteuning van een stelling (hypothese). Maar niet alle vraagstellingen vereisen een historische redenering. Neem bijvoorbeeld de vraag: Wanneer beginnen de Middeleeuwen? Deze vraag vereist geen historisch redeneren wanneer je geleerd hebt dat de Middeleeuwen 500 na Christus beginnen en het de bedoeling is dat je dit jaar noemt, of wanneer je het antwoord direct kunt opzoeken in een tijdbalk die deze informatie bevat.

Je kunt echter niet stellen dat feitelijke vragen nooit historisch redeneren vereisen en bijvoorbeeld verklarende vragen wel. Of een vraag historisch redeneren ontlokt, is altijd afhankelijk van de kennis die de persoon die de vraag moet beantwoorden heeft, de beschikbare informatie en de context waarin en de bedoeling waarmee de vraag wordt gesteld. Je kunt je namelijk ook voorstellen dat bovengenoemde vraag naar het begin van de Middeleeuwen wel degelijk om een historische redenering vraagt. Bijvoorbeeld als je er de instructie 'Wat vind jij?' en 'Beargumenteer je keuze' aan toevoegt. In een historische redenering kun je beargumenteren waarom je de Middeleeuwen rond 500, eerder of juist later laat beginnen.

Aan de hand van figuur 1 kan ook beredeneerd worden wat voor *type* vraagstellingen bij geschiedenis doorgaans aan de orde zijn. Enkele voorbeelden: Was het absolute bestuur van Lodewijk XVI bijzonder? (contextualiseren en vergelijken); Past deze denkwijze bij de Renaissance? (gebruik begrippen, contextualiseren); Waren de jaren zestig een revolutionaire periode? (beschrijven van veranderingen, beredeneerd standpunt innemen); Wat zijn oorzaken van de opkomst van

Historisch redeneren



Figuur 1. Model van historisch redeneren.

Goldhagen en het Duitse antisemitisme

... Hoe het dan mogelijk was dat de Duitse joden in de negentiende eeuw gelijke rechten kregen, weet Goldhagen niet uit te leggen. Er waren volgens hem nauwelijks voorstanders van de *emancipatie* van de joden, maar die vond toch plaats. En bovendien maakten de Duitse joden een snel verloopend proces door van *assimilatie* en *integratie*. Opnieuw: hoe dat mogelijk was in een samenleving die volledig in de ban was van een *eliminationist antisemitism*, weet Goldhagen niet duidelijk te maken.

Voorzover hij cijfers geeft – en dat doet hij vrijwel nooit – zijn die bepaald niet overtuigend. In de laatste drie decennia van de negentiende eeuw, schrijft Goldhagen, werden er in Duitsland 1200 boeken en pamfletten over het joodse vraagstuk gepubliceerd. Hij vindt dat zeer indrukwekkend, maar het zijn veertig publicaties op jaarbasis en dat is niet veel in een door en door antisemitische natie (aldus Goldhagen) van zo'n 65 miljoen inwoners. Ten behoeve van een campagne voor de intrekking van de joodse burgerrechten werden in 1880 265.000 handtekeningen verzameld. Is dat veel in een land met 65 miljoen rabiate antisemieten? Goldhagens hele redenering over het vreselijke Duitse antisemitisme bevindt zich in een vacuüm omdat hij geen enkele poging doet de situatie in Duitsland te vergelijken met die in andere Europese naties. ...

Uit: M. van Rossem, 'Goldhagen en het Duitse antisemitisme', in: *Heeft geschiedenis nut?* (Utrecht 2003) 182.

Voorbeeld van een historische redenering door een 'expert'.

het nationaal-socialisme in Duitsland (verklaren); Wat zeggen deze brieven over hoe soldaten de Eerste Wereldoorlog beleefden? (gebruik bronnen).

Redeneren betekent dat je iets met beschikbare kennis en informatie doet; dat je deze als het ware transformeert om een vraag te beantwoorden of een stelling te onderbouwen. De leerling moet niet alleen feiten en verhalen over het verleden kennen, maar ook in staat zijn om zelf een coherent verhaal te schep-⁵

De Amerikaanse onderzoekster Gaea Leinhardt, werkzaam aan het Learning and Development Center van de universiteit van Pittsburgh, spreekt over historisch redeneren als *'building an interpretive historical case'*: een proces waarin feiten over historische gebeurtenissen, structuren en begrippen geordend worden om een interpretatie op te bouwen.⁶

Vijf componenten

Waarin onderscheidt historisch redeneren zich van redeneren binnen andere disciplines, zoals aardrijkskunde of natuurkunde? En kun je überhaupt wel spreken van specifieke vormen van redeneren voor verschillende disciplines? Of gaat het meer om een algemene vaardigheid die je kunt toepassen in verschillende disciplines? De meningen zijn hierover verdeeld. Historisch redeneren heeft in elk geval betrekking op historische situaties, gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen (het subject van de discipline), die beschreven, geïnterpreteerd, verklaard en geëvalueerd worden met behulp van benaderingswijzen die in meer of mindere mate specifiek zijn voor het vak geschiedenis (de methoden van de discipline).

Op basis van de literatuur over het leren bij het vak geschiedenis zijn we gekomen tot een beschrijving van historisch redeneren in vijf componenten in relatie tot een historische vraagstelling of hypothese. De vijf componenten zijn: contextualiseren, een beredeneerd standpunt innemen, het gebruik van historische begrippen, het gebruik van bronnen en het organiseren van informatie om te komen tot een beschrijving van een verandering, een vergelijking of een verklaring.

Het gaat hier grotendeels om historische vaardigheden zoals die – zij het wat anders benoemd en geordend – ook in de bekende kerndoe- len en eindtermen zijn vastgelegd. Componenten als contextualiseren of het gebruik van historische begrippen zijn meer specifiek voor het vak geschiedenis, terwijl een component als een beredeneerd standpunt innemen meer als een algemene vaardigheid gezien kan worden.

De combinatie van de componenten maakt het naar onze mening mogelijk om redeneren binnen het vakgebied geschiedenis te onderscheiden van redeneren in andere disciplines.

De componenten moeten niet opgevat worden als op zichzelf staande zaken. In een redenering zijn doorgaans verschillende componenten aan elkaar gerelateerd. In de figuur is dat weergegeven met behulp van de stippellijnen tussen de componenten die samen een historische redenering kunnen vormen.

Een voorbeeld

Het ligt voor de hand om te veronderstellen dat in een historische redenering van een historicus de verschillende componenten duidelijk en in sterke samenhang met elkaar aanwezig zijn. Een nadere beschouwing van een historische redenering van zo'n 'expert' kan dit verduidelijken.

De historicus Maarten van Rossem beredeneert in een essay in zijn recent verschenen bundel *Heeft geschiedenis nut?* in zes pagina's zijn standpunt dat Daniel Goldhagen in zijn boek *Hitler's willing executioners* geen acceptabele verklaring geeft voor het op grote schaal vermoorden van joden door gewone Duitse soldaten en politiebeambten. In het essay van Van Rossem zijn alle componenten van ons model aanwezig. De componenten *gebruiken van historische begrippen*, *een beredeneerd standpunt innemen* en het *gebruik van bronnen* zijn echter het meest prominent aanwezig en sterk met elkaar verweven.

Van Rossem geeft uitgebreid beargumenteerde kritiek op de these van Goldhagen en bekritiseert de wijze waarop Goldhagen gebruik maakt van het beschikbare bronnenmateriaal. Het fragment dat we hier hebben opgenomen maakt dit duidelijk. De cursieve delen in het fragment maken duidelijk dat Van Rossem bij het beargumenteren van zijn standpunt en bij het interpreteren en beoordelen van bronnen een heel scala aan inhoudelijke en methodische begrippen gebruikt. (In zijn gehele essay gebruikt hij meer dan twintig verschillende his-

torische begrippen, zoals antisemitisme, NSDAP, propaganda, holocaust, Dreyfusaffaire, Judenfrage en ook namen van historische personen, zoals Stalin en Mao. Ook gebruikt hij meer dan twintig verschillende methodische begrippen, zoals jaartallen, verandering, verklaring, bewijsmateriaal, omstandigheden, uniek en mening.)

Experts-beginners studie

De kwaliteit van een historische redenering wordt bepaald door de aanwezigheid en uitwerking van elke component en de mate waarin de componenten in samenhang met elkaar voorkomen. Die uitwerking en samenhang van de componenten hangt weer af van de aard en complexiteit van de vraagstelling die aan de orde is en de informatie, kennis en vaardigheden waarover de betrokken persoon beschikt. De redenering van Van Rossem reflecteert natuurlijk in sterke mate diens uitgebreide historische kennis en bedrevenheid in het beargumenteren van een standpunt ten aanzien van historische verschijnselen en interpretaties daarvan. Maar hoe redeneren leerlingen over historische verschijnselen? Waarin verschillen hun redeneringen met die van meer gevorderden in het domein? In een experts-beginners studie, uitgevoerd in 2003, onderzochten we hoe beginners (novieten) in vergelijking met gevorderden (experts) historisch redeneren. Het doel van deze studie was het ontwikkelen en valideren van een model van historisch redeneren.

We hebben het historisch redeneren van drie groepen geanalyseerd en met elkaar vergeleken. Twintig leerlingen, waarvan tien uit 3 vmbo en tien uit 5 vwo, en acht geschiedenisleraren werkten aan enkele taken die historisch redeneren ontlokken.

We hebben bewust niet voor historici als experts gekozen, maar voor leraren. Het doel van historische redeneren is voor historici anders dan voor geschiedenisleraren en leerlingen. Historici pogen een bijdrage te leveren aan de kennis en het wetenschappelijk discours van de discipline. Het hiervoor besproken essay van Van Rossem is daar een goed voorbeeld van. Voor leerlingen is historisch redeneren vooral een middel om duurzame historische kennis en inzichten te verwerven en een oefening in het gebruiken van die kennis en inzichten om historische en actuele kwesties vanuit een kritisch-onderzoekende houding te interpreteren, en daarover een standpunt in te nemen.

In het onderzoek gebruikten we twee essay-taken en vier contextualiseringstaken. De taken worden omschreven in de tabel. We hebben voor deze taken gekozen, omdat er relatief weinig onderzoek is gedaan naar de componenten van historisch redeneren die in de taken centraal staan: contextualiseren, beschrijven van veranderingen en vergelijken.

Een deel van de deelnemers werkte aan een essaytaak over de jaren zestig. Daarin werd de vraag gesteld of

de jaren zestig revolutionair waren, als je kijkt naar het gedrag van de jeugd in Nederland. De deelnemers kregen een aantal beeld- en tekstbronnen, waaronder enkele korte beschouwingen van historici. In de andere essay-taak ging het om de vraag in hoeverre je Saddam Hoessein kunt vergelijken met Adolf Hitler. De deelnemers kregen een tekst waarin een biografie van Saddam Hoessein werd besproken en waarin een vergelijking met Hitler en Stalin aan de orde was. Bij de contextualiseringstaken moesten de deelnemers beredeneren over welke tijd en historische gebeurtenis of ontwikkeling een voor hen onbekende tekst of afbeelding ging.

De deelnemers moesten in tweetallen aan de taken werken. Ze werkten ongeveer een half uur aan een van de twee essay-taken en ongeveer een half uur aan een set van drie of vier contextualiseringstaken. We vroegen de deelnemers, na individuele bestudering van de gegeven informatie, met elkaar te overleggen over het antwoord. Daarna moesten ze elk individueel een antwoord schrijven. De gesprekken hebben we opgenomen op video en uitgetypt. Deze protocollen en de essays hebben we geanalyseerd met behulp van een codeersysteem dat is gebaseerd op het model van historisch redeneren. We beperken ons in dit artikel tot de resultaten van de Stalin cartoon taak. In een volgend artikel in *Kleio* zullen we het historisch redeneren in de essay-taken bespreken.

Taak	Onderwerp	Centrale componenten van historisch redeneren
Kort essay	Jaren zestig: revolutionair als je kijkt naar het gedrag van de jeugd in Nederland?	Informatie ordenen: -beschrijven verandering Een beredeneerd standpunt innemen
Kort essay	Saddam Hoessein: in hoeverre te vergelijken met Adolf Hitler?	Informatie ordenen: -vergelijken Een beredeneerd standpunt innemen
In de tijd plaatsen	Tekst Romeins grootgrondbezit	Contextualiseren
In de tijd plaatsen	Cartoon strijd vrouwenkiesrecht	Contextualiseren
In de tijd plaatsen	Cartoon vredesvoorstel Stalin 1952	Contextualiseren
In de tijd plaatsen	Afbeelding gevecht tijdens Opstand	Contextualiseren

De taken die in het onderzoek werden voorgelegd aan experts en beginners.



Contextualiseren

De term contextualiseren zoals wij die gebruiken, hebben we ontleend aan een publicatie van de Amerikaanse historici Wineburg en Fournier.⁷ Een historische gebeurtenis, ontwikkeling, handeling van een persoon, een historisch document of artefact in de context van de tijd, plaats en andere historische verschijnselen plaatsen, is een belangrijke activiteit bij historisch redeneren. De Keyser en Vande Pitte onderscheiden verschillende typen referentiekaders die gebruikt kunnen worden om te contextualiseren: een chronologisch kader (wanneer?), een ruimtelijk kader (waar en op welke schaal?) en een sociaal kader (welke sociaal-economische, politieke en culturele condities en verhoudingen?).⁸ Een van de belangrijkste oorzaken van gebrekkig begrip en zwakke historische redeneringen, is het niet in staat zijn om het handelen van personen of een verschijnsel in een historische context te plaatsen. Leerlingen beoordelen het handelen van personen in het verleden bijvoorbeeld vaak vanuit een hedendaags referentiekader met hedendaagse opvattingen.

We bespreken nu het historisch redeneren dat plaatsvond in het kader van de Stalin cartoon taak. De drie expert-tweetallen die de opdracht maakten slaagden erin om de cartoon in de juiste historische context te plaatsen. Twee van de vier 3 vmbo-tweetallen en drie van de vijf 5 vwo-tweetallen plaatsten de cartoon in de context van de Koude Oorlog en/of het communistisch worden van Oost-Europese landen. Geen van de 3 vmbo leerlingen kwam daarbij tot een juiste tijdsaanduiding (alles tussen 1945 en 1953 werd als correct gescoord). De leerlingen die tot een geheel onjuiste contextualisering kwamen, refereerden aan de expansiedrift van de Japanners, de dominotheorie (in de negentiende eeuw geplaatst), de val van de Berlijnse Muur en de jodenvervolgging tijdens de Tweede Wereldoorlog. Ter illustratie van het historisch redeneren in de drie groepen presenteren we hier de resultaten van drie tweetallen: een 3 vmbo-tweetal, een 5 vwo-tweetal en een tweetal van geschiedenisleraren. De tabel laat een aantal kwantitatieve gegevens zien ten aanzien van het historisch redeneren door de drie tweetallen.

De 3 vmbo-leerlingen Stan en Olaf weten de cartoon in de context van de Koude Oorlog te plaatsen. De redenering op basis waarvan zij tot deze conclusie komen is echter beperkt uitgewerkt. Stan en Olaf weten een aantal belangrijke aspecten van de cartoon correct te interpreteren. Ze associëren de kat op basis van de hamer en sikkel met Rusland en de gevangen muisjes met de landen die Rusland al te pakken heeft of nog te pakken wil krijgen. Ze gebruiken daarbij ook de term Oostblok (niet in het fragment). Het begrip communisme en de naam Stalin worden echter niet gebruikt. Bovendien weten Stan en Olaf de Koude Oorlog niet aan de juiste tijd te koppelen. Stan geeft op zijn antwoordblad aan dat de cartoon gaat over de periode rond 1850. Olaf kleurt de periode 1850 tot 1900 in.

3 vmbo Stan en Olaf

...
S: ik zou het niet weten, ik weet echt niet waar het om gaat
O: gaat ie
S: Duitsland
O: dat Rusland veel landen had of zo, in bezit, een kat en muisspel of zo
S: dat Rusland Duitsland wou overnemen en dat lukte niet
S: Duitsland, in al die andere kooitjes, zitten allemaal muizen in
O: goeie opmerking jongen
S: dus wanneer is het?

O: ik stem op 1900 2000
S: ja je moet er een jaartal bijzetten
S negentien eh, negentien eh wanneer is de Eerste Wereldoorlog ...
S: dat is Rusland, dat zie je aan dat teken op z'n arm
S: we moeten gewoon verder
O: gewoon van 1850 tot 1950
O: die muis
O: Rusland die probeert Duitsland te vangen te nemen? [lachen]
S: ik ben m'n stem kwijt
S: ik zou het helemaal niet weten
O: mag je ook een vraagteken zetten?
P: schrijf maar op wat je denkt*
S: Koude Oorlog of zo, was dat het
S: dit hebben we wel gehad man, van ehm
(* P = proefleider)

De 5 vwo-leerlingen Lisa en Susan gebruiken bij het interpreteren van de bron meer historische begrippen, waaronder het begrip communisme. Zij brengen ook meer kennis in. Bijvoorbeeld van de getoonde landen. Ze beschrijven de muisjes in de kooitjes als landen die communistisch zijn en ingenomen zijn door de Russen. Over Duitsland zegt Lisa dat het tijdens de Koude Oorlog gedeeld was. Lisa en Susan weten de Koude Oorlog wel juist op de tijdbalk te plaatsen. Ze noteren dat de cartoon over de periode 1950 tot 1956 gaat.

5 vwo Lisa en Susan

...
L: het gaat over Duitsland, iets met Duitsland
S: die kat die laat een engeltje vrij en die staat voor Duitsland en die heeft een takje bij zich dat engeltje en die staat voor vrede, toch?
L: ja
L: hm
L: die kat is het communisme
S: die kat die laat die engel vrij om vrede te sluiten met de muizen of zo
L: ja
r: kijk [wijst] al die landen, dat zijn niet communistische, wel communistische landen, toch Polen en zo, Tsjechoslowakije
S: ja die zijn ingenomen door de Russen ja
L: dat zijn
S: misschien proberen ze met dat

engeltje [wijst] hem d'r in te lokken of zo
L: ja dat dat een val is
S: ja, een val ja denk ik
S: zo van, we doen alsof we je vrede aanbieden maar we willen je eigenlijk gewoon het kooitje in
S: ze proberen gewoon Duitsland [wijst] het communisme in te sluizen
L: ja
S: denk ik
S: dus dat gaat
L: en in de Koude Oorlog toen was Duitsland toch zo verdeeld?
S: ja
L: en met die muur, dat eh Rusland had toch het oosten [gebaart] en probeerden het communistisch te maken, toch?

De geschiedenisleraren Thijs en Richard praten veel uitgebreider over de cartoon en bespreken veel meer mogelijke en meer specifieke tijdsaanduidingen. Ze relateren de cartoon niet alleen aan historische verschijnselen, zoals de Koude Oorlog, het regime van Stalin en de uitbreiding van de invloedssfeer van de Sovjetunie, maar brengen ook kennis van concrete historische gebeurtenissen in, zoals de dood van Stalin en het ontwapeningsvoorstel van Stalin. Ze gebruiken bij het redeneren van de juiste historische context ook meer begrippen. Begrippen die zij bijvoorbeeld wel en de leerlingen niet gebruiken, zijn Duitse eenwording, machtsblokken, gedemilitariseerd en Berlijnse blokade. Thijs en Richard betrekken ook veel meer onderdelen van de cartoon in hun redenering. Ze bespreken de kat, de kooitjes, de actie van de kat, het teken op de poot van de kat, het engeltje, het muisje en het woord Deutschland dat op het geopende kooitje staat.

Geschiedenisleraren Thijs en Richard

T: als je dus naar de tijd kijkt moet het zijn in de periode na de Tweede Wereldoorlog, want die andere landen zijn al in de invloedssfeer van de Sovjetunie dan
R: ja ja
T: van Stalin en omdat het om Stalin gaat, gaat het tot 1953 [wijst op de tijdbalk]
R: ja, maar, dat klopt
R: ik schat in dat omdat hier

Deutschland staat [wijst], in de titel, dat het het gedeelde Duitsland is, dit het Oost-Duitsland [wijst] is waar hij de kooi voor openzet, zodat ie met deze twee, de vredestak [wijst]
T: daar zat ik net naar te kijken, wat is dit, dat is een engeltje [wijst] he, een vredesengel
R: de vredesengel
T: een palmtak of zoiets
T: dus eigenlijk dat symboliseert dit, dat Stalin [wijst] als een soort eh
R: ja, hij probeert dus naar mijn idee, Michel [wijst op muisje] Duitsland te lokken
T: ja, met met
R: om Duitsland
T: met aanlokkelijke voorstellen over vrede
R: over Duitse eenwording
T: oh wacht even
R: om Oost en West te herenigen maar ondertussen in zijn greep te krijgen
T: ja precies
T: dat was volgens mij in die tijd dat ie probeert ook die voorstellen te doen voor ontwapening

Uit de analyse van de gesprekken en de gegeven antwoorden van alle tweetallen komen we tot de volgende conclusies ten aanzien van het contextualiseren door experts in vergelijking met beginners.

- Experts:
- bespreken veel meer mogelijke tijdsbepalingen;
 - gebruiken bij het contextualiseren meer kennis van landen/gebieden;
 - geven preciezere en correcte tijdsaanduidingen;
 - refereren aan meer en meer aan elkaar gerelateerde historische verschijnselen;
 - refereren ook aan specifieke historische gebeurtenissen;
 - interpreteren meer aspecten van de bron;
 - betrekken meer aspecten van de bron bij het beredeneren van de juiste tijdsbepaling en historische context;
 - gebruiken bij het contextualiseren meer en meer verschillende inhoudelijke historische begrippen;
 - gebruiken meer en meer verschillende methodisch begrippen (bij deze taak echter vooral jaartallen).

	3 vmbo Stan en Olaf	5 vwo Lisa en Susan	leraren Thijs en Richard
Lengte gesprek	57 uitspraken	43 uitspraken	106 uitspraken
Contextualiseren			
- aantal tijdsaanduidingen	5	3	15
- aantal gebiedskenmerken	0	2	2
- aantal historische verschijnselen	3	2	4
- aantal historische gebeurtenissen	0	0	3
Gebruiken van historische begrippen			
- aantal inhoudelijke begrippen	9	12	18
- aantal methodische begrippen	4	3	9
Gebruik van bronnen			
- aantal geïnterpreteerde aspecten	5	4	7

Resultaten van de kwantitatieve analyse van de drie gesprekken ten aanzien van drie componenten van historisch redeneren.

De resultaten ondersteunen ook verschillen in redeneren en probleemoplossen tussen beginners en experts die in andere disciplines zijn gevonden. Experts bespreken bijvoorbeeld eerst meerdere mogelijkheden, waarna men deze afweegt om tot een definitieve conclusie te komen, terwijl beginners vrij direct naar de conclusie springen. Experts gaan ook systematischer te werk, zoals in onze studie blijkt uit het aandacht geven aan alle aspecten van de cartoon.

Ten slotte

De data van onze experts-beginners studie staan ons niet toe harde conclusies te trekken wat betreft mogelijke verklaringen voor verschillen in kwaliteit van historisch redeneren. De omvang en diepgang van de aanwezige historische kennis lijkt een belangrijke rol te spelen, maar ook de ervaring met het hanteren van heuristieken of schema's waarmee veranderingen beschreven kunnen worden, verklaringen kunnen worden gegeven of bronnen kunnen worden geïnterpreteerd. We hopen met de verdere uitwerking van het model (op basis van uitgebreider onderzoek) een instrument in handen te krijgen waarmee de vooruitgang van leerlingen of het effect van verschillende soorten taken in kaart kan worden gebracht. Het is bijvoorbeeld interessant om te onderzoeken hoe taken de verschillende componenten van historisch redeneren ontlokken en ondersteunen.

Het model kan ook op andere manieren nuttig zijn voor de onderwijspraktijk. Als docent kun je bij de instructie, in onderwijsleergesprekken, bij het ontwerpen en bespreken van opdrachten en bij het beoordelen van producten van leerlingen, alert zijn op de verschillende componenten van historisch redeneren. In welke mate en hoe gebruiken leerlingen bijvoorbeeld historische begrippen bij het in de tijd plaatsen, verklaren, vergelijken, beargumenteren van een standpunt en het interpreteren van informatie uit bronnen? Hoe gebruiken leerlingen bij het beargumenteren van een standpunt kennis en informatie uit bronnen? Boeken leerlingen voldoende voor-

uitgang ten aanzien van het organiseren van informatie om een verandering te beschrijven? Je zou leerlingen kunnen oefenen in het stellen en onderzoeken van verschillende typen historische vragenstellingen (gekoppeld aan de verschillende componenten).

Leerlingen zouden meer kunnen worden uitgedaagd om historisch te redeneren. Dat kan op elk niveau, met behulp prikkelende vraagstellingen. Het kader dat leerlingen aan kennis van ontwikkelingen, gebeurtenissen, personen, gebieden en historische en methodische begrippen moeten gebruiken, kan verschillen in omvang en diepgang. Ook op basis van een globaler referentiekader kan geredeneerd worden. Zo konden de meeste leerlingen in ons onderzoek de cartoon van Stalin redelijk in de juiste historische context plaatsen op basis van globale kennis van de Koude Oorlog en de ontwikkelingen en gebeurtenissen die daarmee samenhangen.

In de onderbouw en in vmbo-klassen zou het contextualiseren met behulp van tijdvakken en kennis van belangrijke historische begrippen meer centraal kunnen staan, terwijl in examenklassen vwo het organiseren van informatie, het innemen van een beredeneerd standpunt en het gebruik van bronnen meer aandacht zouden kunnen krijgen. Dit sluit ook aan bij de voorstellen voor differentiatie tussen vmbo en havo/vwo en voor de leerlijn van basisvorming naar tweede fase in het rapport-De Rooy. Voor alle leerlingen is het echter belangrijk dat zij steeds weer ervaren dat je historische kennis en inzichten nodig hebt, dat je er iets mee kunt doen. Bovendien is het toepassen van historische kennis en inzichten de beste garantie voor het onthouden en later weer kunnen gebruiken ervan.

Noten

- 1 Promotie-onderzoek Jannet van Drie, 'Historisch redeneren in een interactieve leeromgeving' (2000-2005); NWO-onderzoek Carla van Boxtel en Maaike Prangma, 'Interactief geschiedenis leren met behulp van visuele representaties' (2003-2007) en Carla van Boxtel en

Jannet van Drie 'Historisch redeneren' (2003-2004).

- 2 Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). "Just another emperor": understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27, 233-244.
Zie ook: Voss, J.F., Ciarrochi, J., & Carretero, M. (1998). Causality in history: on the 'intuitive' understanding of the concepts of sufficiency and necessity. In: J.F. Voss & M. Carretero (Eds.). *Learning and reasoning in history. International review of history education. Volume 2*. London: Woburn Press.
- 3 Bijvoorbeeld: Wineburg, S.S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
Voss, J.F., & Wiley, J. (1997). Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27, 3, 255-265.
- 4 Zie voor een overzicht Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2003). Developing conceptual understanding through talk and mapping. *Teaching History*, 110, 27-32.
- 5 Zie: O'Reilly, K. (1995). Informal reasoning in high school history. In: J.F. Voss, D.N. Perkins & J.W. Segal (Eds.). *Informal reasoning and education* (pp. 363-380). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
Perfetti, C.A., Britt, M.A., & Georgi, M.C. (1995). *Text-based learning and reasoning: studies in history*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- 6 Leinhardt, G., Stainton, C., Virji, S.M., & Odoroff, E. (1994). Learning to reason in history: mindlessness to mindfulness. In: M. Carretero en J.F. Voss (Eds.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 131-158). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 7 Wineburg, S.S. & Fournier, J. (1994). Contextualized thinking in history. In: M. Carretero & J.F. Voss. *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (285-308) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 8 De Keyser, R. & Vandepitte, P. Eds., (1999). *Historical Formation. Design of Vision*. VLG.

Amerika's strijd tegen (ver) zwarte scholen

Actueel: Onlangs gaf minister Van der Hoeven aan dat zij zich neerlegde bij het bestaan van zwarte scholen. Het zou niet de taak van de overheid zijn om de witte vlucht en de verzwarting van scholen in de binnensteden tegen te gaan. Leerlingen oppakken en verslepen naar een andere school, daar was zij pertinent tegen. Oscar Lansen ziet het anders. Al bijna vijftig jaar strijdt men in de Verenigde Staten tegen etnische en sociaal-economische segregatie in de klas.

'We conclude that, in the field of public education, the doctrine of "separate but equal" has no place. Separate educational facilities are inherently unequal.'

Met deze historische woorden kwam op 17 mei 1954 in de beroemde zaak *Brown versus Board of Education of Topeka* een einde aan de overtuiging van de Amerikaanse scholen dat, zolang scholieren volgens dezelfde wetten behandeld werden, het legitiem was om hen apart in blanke en zwarte scholen te plaatsen. Deze 'separate but equal'-clausule was zestig jaar eerder, tijdens de hoogtijdagen van de segregatie, gemeengoed geworden door de rechtszaak *Plessy versus Ferguson*¹

Oscar Lansen is verbonden aan de universiteit van North Carolina in Charlotte.



Leerlingen in de eerste dagen van de integratie in Little Rock, Arkansas, 1957. Federale troepen bewaren de orde op straat.



Pauze in een net-geïntegreerde High School in Little Rock.

Al heeft segregatie op Amerikaanse scholen een andere oorsprong dan in Nederland, we zien hetzelfde beeld. Scholen in de binnensteden zijn overwegend bevolkt door etnische minderheden. Blanke leerlingen zijn vertrokken naar scholen in de buitenwijken of naar privéscholen. Leerkrachten proberen en masse een betrekking aan deze scholen te krijgen, en laten de hulpbehoevende scholieren in de binnensteden over aan nieuwelingen en idealisten. Het verschil met Nederland is dat de Amerikaanse overheid vanwege *Brown v. Board of Education* wettelijk verplicht is om deze scheiding tegen te gaan. In dit artikel wil ik de achtergrond schetsen van deze geruchtmakende rechtszaak. Daarbij speelt de vraag of de overheid in staat is (en of het haar taak is) om sociaal-etnisch heterogeen onderwijs te garanderen voortdurend een rol.

Een hoge drempel

De uitspraak in de zaak *Plessy v. Ferguson* maakte het de zwarte Linda Brown onmogelijk om naar een basisschool vier straten van haar ouderlijk huis te gaan. Sumner Elementary in Topeka (Kansas) was voor blanken. Elke dag moesten Linda en haar zusje Terry Lynn een rangeerterrein en een drukke straat oversteken naar de halte van de

schoolbus, die hen naar Monroe Elementary bracht. Nadat Linda's vader Oliver Brown tevergeefs had getracht voor zijn dochter alsnog een plaats op Sumner Elementary te bemachtigen, riep hij de hulp in van de *National Association for the Advancement of Colored People*, de NAACP. Civil Rights activist en NAACP advocaat Thurgood Marshall spande een rechtszaak aan tegen het bestuur van de scholen in Topeka om toegang voor Linda op Sumner Elementary af te dwingen.²

Een federaal gerechtshof hoorde de zaak in juni 1951. Het ging daarbij niet om de gevaarlijke weg naar Linda's school, maar om de fundamentele vraag of segregatie de opleiding van leerlingen negatief beïnvloedde.

De NAACP was van mening dat – aangezien de Amerikaanse samenleving voor negentig procent blank was – scholieren op zwarte scholen per definitie onvolwaardig onderwijs kregen. Het schoolbestuur van Topeka vond dit geen probleem. De taak van zwarte scholen was om de zwarte bevolking op een plaats in een gesegregeerde samenleving voor te bereiden.

In haar uitspraak gaf het gerechtshof aan dat gescheiden scholen inderdaad schadelijk waren voor het leer-klimaat, maar dat door de uitspraak

in de zaak *Plessy v. Ferguson* deze situatie niet in strijd was met de grondwet. Linda mocht niet naar Sumner Elementary.

In oktober 1951 gingen de familie Brown en de NAACP tegen deze uitspraak in beroep. Het Supreme Court (Hoogerechtshof) nam het geding aan en combineerde het met drie andere zaken.³

Bij de eerste behandelingsronde in december 1952 konden de rechters niet tot een uitspraak komen. Een tweede ronde over de vraag of gescheiden scholen de rechten van de burger ondermijnen zoals die zijn omschreven in het veertiende amendement van de grondwet, faalde eveneens.⁴ Daarom zagen de rechters zich genoodzaakt de zaak te beslissen op de vraag of zwarte kinderen in het gescheiden schoolstelsel dezelfde bescherming ondervonden van de grondwet als blanke kinderen.

Op 17 mei 1954 las de voorzitter van het Supreme Court, Earl Warren, de unanieme uitspraak voor. Gesegregeerde scholen waren per definitie ongelijk en stelden zwarte scholieren achter.

Brown v. Board of Education zaaide meer verdeeldheid dan eenheid in de Amerikaanse samenleving. In het noorden verheugden velen zich op het eind van de segregatie, maar kranten in het zuiden schreven over onvermijdelijk bloedvergieten en de gevaren van rasvermenging. Hoewel het Supreme Court had bevolen onmiddellijk een einde te maken aan de segregatie, zagen de rechters wel in dat dit in de praktijk niet mogelijk was. Op voorspraak van rechter Frankfurter nam het hof daarom de frase 'with all deliberate speed' in haar uitspraak op. Deze woorden zouden nog vele malen in de gerechtshoven echoën.

Little Rock

Hoe moeilijk het was om de scholen in het zuiden te integreren, bleek in 1957, toen Little Rock High School in de staat Arkansas als eerste in een van haar vestigingen negen zwarte scholieren aannam. Die beslissing leidde tot een storm van protesten van conservatieven. Met

behulp van staatstroepen barricadeerde gouverneur Orval Faubus, een fervent tegenstander van integratie, de deuren van de school. Met een lokale rechter en het smoesje dat hij schade wilde voorkomen (als gevolg van verwachte protesten) wist hij twintig dagen lang de zwarte scholieren buiten de school te houden. Op 23 september moest hij echter alsnog de zwarte leerlingen toelaten. Tussen een duizend man sterk politiecordon betraden de negen via een zij-ingang de school. Toen dit nieuws uitlekte, bestormden woedende tegenstanders de school. De directie zag zich genoodzaakt om de zwarte scholieren veiligheidsshalve weer naar buiten te leiden. Maar de volgende dag greep president Eisenhower in. Hij ont-nam Faubus de macht over de staatstroepen, bracht de politie onder zijn direct bevel, en stuurde duizend parachutisten van de 101e luchtlandingsdivisie naar Little Rock. Op 25 September begon alsnog het schooljaar voor de negen zwarte leerlingen.

Niet alleen diepgeworteld racisme stond integratie op school in de weg. Schoolbesturen die integratie verwelkomden, zagen zich voor de moeilijke taak gesteld hoe dit constitutioneel te verwezenlijken. Het openstellen van blanke scholen voor enkele zwarte leerlingen was niet voldoende. Zwarte scholen dienden ook gedesegegreerd worden. Dit was vaak een kostbaar en langdurig proces, omdat blanke leerkrachten niet stonden te trappelen om op zwarte scholen aan het werk te gaan; die lagen vaak in de armere buurten en hadden minder voorzieningen. Soms gingen schoolbesturen ertoe over hun scholen te sluiten en nieuwe scholen in betere buurten ervoor in plaats te bouwen.

De schoolbus

Weldra bleek de schoolbus een gewild en betrekkelijk effectief middel tot desegregatie. Scholen in Amerika fungeren als onderwijscentra voor de regio. Een hoge bevolkingsconcentratie in de grote steden en grote spreiding van scholieren op het platteland noopt de overheid tot het bouwen van grote scholen. Een



Standpunt van president Nixon m.b.t. integratie.

gemiddelde basisschool heeft tussen de zeshonderd en duizend leerlingen. De Middle of Junior High School, vergelijkbaar met de onderbouw van het VO in Nederland, telt gemiddeld 1500 scholieren, de High School tussen de 1500 en 3000. Het recht op gratis openbaar onderwijs impliceert vervoer van en naar school. Scholieren die buiten loopafstand van hun school wonen (fietsen is vaak te gevaarlijk) worden daarom met een speciale gele schoolbus opgehaald en thuisgebracht.

Om een evenwichtige distributie van het leerlingentotaal per school te bevorderen, verdeelt men een stad of regio in schooldistricten. Aanvankelijk kwamen scholieren zo dicht mogelijk bij hun woonadres terecht. *Brown v. Board* bracht hier verandering in. Om de etnische integratie te bevorderen, deelden school-systemen (dat wil zeggen een aantal scholen vallend onder hetzelfde bestuur) hun districten opnieuw in. Het gevolg was dat scholieren uit overwegend blanke woonwijken naar overwegend zwarte scholen werden vervoerd en omgekeerd. Aangezien veel scholen daarom niet langer een buurtfunctie vervulden, begonnen de gebouwen eveneens te migreren. De bouw van nieuwe faciliteiten wordt heden ten dage vaak door zuiver geo-financiële factoren (grondkosten, infrastructuur) bepaald.

Het gebruik van etnisch evenwichtige schooldistricten om tot multiculturele schoolpopulaties te komen is wel effectief, maar niet populair.

Charlotte, Noord Carolina

Mijn woonplaats Charlotte is een praktijkvoorbeeld van deze strijd om kwaliteitsonderwijs. Zij ligt aan het front van de desegregatiestrijd. Charlotte is een middelgrote zuidelijke stad die de laatste jaren sterk gegroeid is, van 314.500 inwoners tien jaar geleden naar bijna 800.000

inwoners nu. Er woont een hoofdzakelijk welvarende bevolking. Het gemiddeld inkomen is \$58.000 per jaar tegen landelijk \$37.600.⁵

De stad heeft een blanke meerderheid van 63%; ruim vijftien procent onder het landelijk gemiddelde. De rijksten wonen in het noordelijke merengebied, in het directe stadscentrum en in de zuidelijke buitenwijken. De middenklasse bevolkt voornamelijk het noorden, oosten en zuidoosten en de aanliggende dorpen. Het zuidoostelijke gedeelte van de stad en het merengebied is dus vrijwel geheel blank.

De Spaanssprekende bevolking leeft in enclaves in het oosten van de stad, terwijl de zwarte bevolking in de wijken rondom het stadscentrum en het westen leeft. De rest van de stad is gemengd.

Het Charlotte-Mecklenburg schoolstelsel, een conglomeratie van scholen in Charlotte en omliggende dorpen in Mecklenburg County, telde in 2003 112.458 leerlingen. Zij zijn verdeeld over 145 scholen.⁶ De schoolpopulatie is in theorie in balans: blank en zwart 43 procent, 8 procent Spaanssprekenden en 3 procent Aziaten.⁷ Dagelijks worden 97.095 scholieren met 1.135 bussen naar school gebracht.

Als geheel scoren de Charlotte-Mecklenburg scholen wat betreft onderwijsprestaties iets beter dan het landelijke gemiddelde.

De strijd om de desegregatie van het Charlotte-Mecklenburg schoolstelsel begon later dan in andere zuidelijke steden. Aanvankelijk kon gemakkelijk voldaan worden aan de voorwaarden van Brown v. Board. Het schoolbestuur ging niet verder dan de blanke scholen open te stellen voor zwarte scholieren. Daarnaast was het aantal zwarte leerplichtigen in blanke woonwijken vrij gering en goed verspreid. In 1957 betraden de eerste vier zwarte scholieren een blanke school. Dit leidde tot weinig problemen: iedere student werd op een andere school geplaatst.

In de loop der jaren groeide echter het aantal zwarte bewoners van Charlotte. Nadat de blanke middenklasse naar de buitenwijken was ver-

trokken, verzwartten de woonwijken rond het centrum en in het westen van de stad, en dus ook de scholen aldaar. De autoriteiten deden niets om de kruipende segregatie op deze scholen tegen te gaan. Het gevolg was dat in 1968 58 procent van zwarte scholieren zich op 21 vrijwel volledig zwarte scholen geplaatst zag.⁸

In 1965 spanden de zwarte Vera en Darius Swann een rechtszaak aan tegen het Charlotte-Mecklenburg schoolstelsel om hun zoon James op een school in een nabije blanke buurt geplaatst te krijgen. Deze zaak had alle elementen van Brown v. Board. Het was dus geen verrassing dat rechter James McMillan in 1969 concludeerde dat het Charlotte-Mecklenburg schoolbestuur zijn scholen onvoldoende had gedesegegreerd. Hij beval dat 'all known ways of desegregating, including busing' gebruikt moesten worden om deze overtreding recht te zetten. Toen het Supreme Court de uitspraak in hoger beroep in stand hield, vormde de Swann zaak een nationaal precedent voor het gebruik van schoolbussen als middel tegen segregatie. Als noodmaatregel sloot het Charlotte-Mecklenburg schoolbestuur enkele zwarte scholen en stuurde het tijdelijk alle leerlingen van de klassen 1 t/m 3 van de basisschool naar blanke scholen en de klassen 4 t/m 6 naar zwarte scholen. Ondertussen ontwikkelde het een nieuw school-districtsplan. Sindsdien zorgen de bussen voor een redelijk etnisch evenwicht op alle scholen.

Sinds de Swann-uitspraak heeft het Charlotte-Mecklenburg schoolbestuur er actief aan gewerkt om de achterstand die zwarte scholieren traditioneel oplopen vanwege sociaal-economische omstandigheden in te halen. In 1992 introduceerde het een nieuw, bijzonder populair, gespecialiseerd schooltype. Deze zogeheten *magneetscholen* bieden scholieren een gevarieerd, kleinschalig onderwijsprogramma. Elke magneet heeft een eigen karakter. Dit kan een onderwijsfilosofie, een hoger leerniveau, of speciale nadruk op bepaalde vakken als talen, kunst, exacte vakken, etcetera zijn.

Vanwege het exclusieve karakter en de kleinere schoolgrootte trokken de magneten de betere leerkrachten aan. Iedereen was vrij om een magneetschool te kiezen. Om de plaatsen werd geloot. Scholieren van etnische minderheden of uit verarmde wijken kregen echter meer kans dan hun lotgenoten uit de welvarende en witte wijken om op een magneet aangenomen te worden. Op deze manier trachtte het schoolstelsel de onduidelijke scheefgroei in leerniveau recht te trekken.

Omgekeerde discriminatie

Maar op den duur kwamen er problemen. In september 1997 spande Bill Capacchione een federale rechtszaak aan tegen het Charlotte-Mecklenburg schoolbestuur omdat er voor zijn dochter Christina geen plaats was op de Old Providence Magnet Elementary, een magneetschool in de welvarende blanke wijk waar de familie toen woonde.⁹ Volgens de aanklacht had het sociaal-etnische voorkeursstelsel Christina gediscrimineerd op haar blanke ras en daardoor segregatie in de hand gewerkt. Rechter Robert Potter heropende in maart 1998 de zaak. Toen de familie kort hierna naar California verhuisde, namen zes blanke ouders de klacht over. Zij stelden dat openbare scholen voor iedereen gelijk toegankelijk moesten zijn en dat daarom ras geen factor mocht zijn bij plaatsing. In reactie hierop scharden twee zwarte families zich aan de zijde van de oorspronkelijke klagers Vera en Darius Swann, met het argument dat het schoolstelsel onvoldoende gedesegegreerd was en de magneetscholen net zoals de gebalanceerde schooldistricten een manier waren om etnisch evenwicht binnen het schoolstelsel aan te brengen.¹⁰

Hoewel het argument van de witte ouders natuurlijk het paard van Troje was, zag rechter Potter zich genoodzaakt zich af te vragen of Charlotte-Mecklenburg zich inderdaad aan het desegregatiebevel van het Supreme Court in de Swann zaak had gehouden. Capacchione's aanklacht was voor voorstanders van desegregatie een

gifpil. De ironie was dat, als de rechter zou concluderen dat het bestuur inderdaad de scholen had gedesegegreerd en het federale bevel daarom kon worden ingetrokken, dit tevens de wettigheid zou wegnemen van het gebruik van bussen en magneetscholen om zwarte scholieren gelijke kansen te bieden. In een scène rijp voor een komische opera verweerde het bestuur zich daarom tegen de aanklacht met het argument dat het danig tekortgeschoten was in het desegregeren van zijn scholen. Maar dit mocht niet baten. In september 1999 beval de rechter dat het bestuur ras niet langer als een factor in zijn plaatsingspolitiek mocht gebruiken. Er moest per 2002 een nieuw plaatsingsplan komen.

Home- en choice-scholen

Het schoolbestuur ging met vijf tegen vier (de zwarte leden voor, en de blanke tegen) in hoger beroep.¹¹ In april 2002 weigerde het Supreme Court de zaak te horen. Charlotte-Mecklenburg moest nu een andere manier vinden om een rassenbalans op haar scholen te handhaven. Onder zware druk van voornamelijk blanke ouders, zag het bestuur zich genoopt terug te gaan naar het *neighborhood school* principe, waarbij leerlingen recht hebben op een plaats in een school dicht bij huis. In juli 2001 keurde het schoolbestuur het nieuwe *Family Choice*-plan voor het schooljaar 2002-2003 goed. Het plan voorziet in een gegarandeerde plaats op een school dicht bij huis, een *home-school*, voor iedere leerling. Daarnaast verdeelt het de county in vier *choice*-zones. Die zones zijn zo vastgesteld dat zij ieder een deel van de verarmde centrumring en het westen van de stad, en één of meer welvarende wijken bevatten. In plaats van naar de *home-school* te gaan, mogen scholieren naar een plaats op een andere school binnen hun *choice*-zone dingen. Scholieren van arme families die een *home-school* hebben met een disproportioneel hoog aantal gratis maaltijden krijgen de eerste keus voor scholen met een bovengemiddeld aantal vrije maaltijden.¹² Scholieren het die bovendien slecht doen, krijgen een eerste keus voor scholen on-

der het gemiddelde. Daarna volgen de scholieren van niet-arme families op scholen met een disproportioneel hoog gratis maaltijdprogramma. De rest van de plaatsen wordt daarna verloot.

Met andere woorden: men maakt gebruik van economische in plaats van etnische criteria om tot een zekere balans in de scholen te komen. Daar arme scholieren vaak disproportioneel tot de etnische minderheden behoren, kan men alsnog op een zekere integratie aansturen zonder ras als een criterium te gebruiken.

Om de functie van het magneetschoolprogramma voor het verkleinen van de achterstand van zware scholieren te bewaren, verplaatste het schoolbestuur een aantal magneetscholen van de welvarende wijken naar de verarmde wijken van de stad en maakte deze scholen tot *home-school* voor wie binnen een straal van 530 meter wonen. Daarnaast krijgen *high mobility students*, scholieren in groepshuizen, met pleegouders, of die recent drie keer of meer verhuisd zijn, tevens gegarandeerde toegang. De populariteit van het magneetprogramma zorgt ervoor dat de scholen etnisch gebalanceerd blijven.

Om de kritiek te voorkomen dat men rechter Potters uitspraak probeert te omzeilen en andere scholieren niet in staat stelt gespecialiseerd onderwijs te volgen, heeft Charlotte-Mecklenburg in 2002 dertig basisonderbouwscholen tot themascholen omgedoopt. Die hebben hetzelfde karakter als de magneetscholen.

Tenslotte bestempelde het schoolbestuur 32 basisscholen, 14 Middle Schools en 6 High Schools die problemen met docenten hebben (bijvoorbeeld niet voldoende geschoold, niet bevoegd, of geen orde) als *Equity II Plus*-scholen. Zo kunnen ze goede leerkrachten aantrekken die anders voor een positie in de buitenwijken zouden kiezen: ze krijgen kleinere klassen, meer lesmateriaal, aanvullende hulp en voorbereidings-tijd. Eerstegraads docenten krijgen tevens een toelage van 2.500 dollar. Degenen die de opleiding tot eerstegraads volgen krijgen gedeeltelijke

studiefinanciering en een bonus van 1.500 dollar. Ze moeten wel tenminste drie jaar aan de *Equity II Plus*-school verbonden blijven.

Verdeelde toekomst

Het nieuwe schooldistrictenplan creëerde wederom een vlucht van scholieren naar de welvarende buitenwijken. Terwijl de ouders in het noorden, oosten en zuiden hun kinderen op de home-scholen hielden, probeerden de ouders rond het centrum en in het westen van de stad hun kinderen op de choice-scholen te krijgen. Het gevolg is dat de scholen in het westen en in het centrum van de stad onderbevolkt zijn terwijl de gebouwen in de buitenwijken uit hun voegen barsten. Pogingen van het schoolbestuur om scholieren alsnog te herplaatsen stuitten op weerbarstige tegenstand van zowel blanke als zwarte ouders. Om daarom aan de plaatsingsaanvragen te kunnen voldoen zag men zich genoopt mobiele klaslokalen te installeren bij de populaire scholen en meer schoolgebouwen in de goede wijken te bouwen.¹³ Deze maatregelen zijn evenmin populair, omdat ouders hun kinderen niet in mobiele lokalen, grote scholen of naar een andere school verplaatst willen zien.

De schoolpopulatie rond het centrum en in het westen van de stad bevat nu een grote groep scholieren die niet op een choice-school geplaatst konden worden. De pogingen van het schoolbestuur om begaafde leerkrachten aan te trekken via het *Equity II Plus*-programma heeft niet de verwachte resultaten opgeleverd. Ondanks de aantrekkelijke bonus kiezen veel leerkrachten uiteindelijk voor een baan in de rustige buitenwijk met welopevoede, door ouders gesteunde leerlingen. De uitstroom van leerkrachten uit centrumscholen is momenteel zo sterk dat de directeur van Charlotte-Mecklenburg bedreigd heeft met een transfersverbod naar de buitenwijken.¹⁴

Het zal niemand verbazen dat, als gevolg van de uitstroom van goede leerkrachten en 'choice-scholieren', leerlingen op de scholen rond het

Commissie-Blok velt hard oordeel over integratiebeleid

Zwarte school moet verdwijnen'

en Haag - Zwarte scholen belemmeren de integratie van allochtonen en moeten daarom verdwijnen. Dat is n van de conclusies in het eindrapport van de commissie-Blok dat vandaag verschijnt, maar in het weekeinde al is uitgelekt.

zwarte scholen be integratie van al van meer

van de afgelopen dertig jaar. De commissie noemt het integratiebeleid mislukt. Meer sociale woningbouw in de voornamelijk blanke voorsteden zou een betere spreiding van allochtonen en autochtonen stimuleren. „Het vernieuwen

Hoogleraar Stedelijke Problematiek Paul Scheffer, was een van de eersten die enkele jaren geleden het multiculturele drama benoemde. Na veertig jaren van emigratie is volgens hem gedacht over

dat de vrijheid van onderwijs garandeert. Het artikel zou verzuijing van het onderwijs bevorderen en integratie van allochtonen in de Nederlandse samen

In Nederland een actueel probleem. Moet je dit willen en hoe moet dat gaan?

niets tegen zwarten hadden, maar dat die wel het onderwijsniveau omlaag brachten.

Het was deze groep ouders die onlangs gedurende de deelverkiezingen voor het Charlotte Mecklenburg schoolbestuur het actiecomité *Families United for North Mecklenburg Education* vormde. Hun kandidaten (een zakenvrouw met kinderen op Myers Park High in het zuiden van de stad, en een directrice onderwijszaken voor de Kamer van Koophandel met kinderen op een privéschool en een magneetschool) wonnen beiden een zetel in het schoolbestuur. Dr. Wilhelmina Rembert, de zwarte bestuursvoorzitter en een voorstandster van het oude schooldistrictensysteem, werd niet herkozen. Een zwart bestuurslid, tevens animator voor het besluit om in hoger beroep te gaan, stelde zich niet herkiesbaar. Het Charlotte Mecklenburg schoolbestuur bestaat nu uit zeven (blanke) voorstanders van home-school principes en twee (zwarte) voorstanders van meer rassenintegratie.

De eerste actie van het nieuwe schoolbestuur was het herindelen van een paar welvarende straten van een schooldistrict met een redelijke gemengde, ietwat verarmde school, waardoor zij deel gingen uitmaken van een schooldistrict met een voornamelijk blanke *School of Excellence*; een actie die het vorige schoolbestuur had tegengehouden.

Gedeelde lasten

'For the land of the free, and the home of the brave' luidt de laatste regel van het Amerikaanse volkslied. De Verenigde Staten zijn een land waar persoonlijke vrijheid en individuele prestaties hoog in het vaandel

staan. Sociale verantwoordelijkheid, voorzover niet binnen een christelijke context, wordt niet direct als een deugd gezien. Alleen wie door ouderdom, ziekte, ongeval of handicap niet in staat is het tempo van de samenleving bij te benen, kan op financiële hulp en sympathie rekenen. Armoede, een laag onderwijsniveau en slechte sociale omstandigheden ziet men als tekenen van zwakte.

Eén van de weinige uitzonderingen op deze sociaal-darwinistische levensopvatting is de absolute gelijkheid voor de wet. Ook al is de Amerikaanse samenleving een individuele wedloop naar succes, men staat erop dat iedereen aan dezelfde startlijn plaats kan nemen.

Brown v. Board of Education trok de ongelijkheid in de startpositie in het onderwijs tussen blank en zwart recht. Het deed echter weinig om de etnische minderheden vooruit te helpen. Dit heeft ernstige consequenties voor de toekomst van Amerika. Het gebrek aan zwarte academici, managers en leiders in een intens pluralistische samenleving staat een ware integratie in de weg. De zwarte bevolking is daarom weinig betrokken bij het democratische proces en beroept zich vaker op haar slachtofferrol, dan dat zij er iets aan doet.

Pogingen van universiteiten om zwarte kandidaten voorrang te geven in het aannemings- en promotiebeleid stuiten ironisch genoeg op dezelfde wettelijke roep om gelijke kansen als waarop *Brown v. Board* gebaseerd was.

Een poging van de Medische Faculteit van de University of California Davis in 1977 om zwarte kandidaten vanwege hun ras voorrang te geven op blanke werd in de uitspraak

van het Supreme Court in *Bakke versus Board of Regents* van 28 juni 1978 strijdig met de grondwet verklaard. Een poging van de University of Michigan om zwarte kandidaten extra punten in toelatingsbesluiten toe te kennen, werd onlangs eveneens afgekeurd.¹⁵ Het ras van een kandidaat kan echter wel als één van de factoren in het aannamebeleid gebruikt worden, als het doel hiervan is een multicultureel lesklimaat te creëren.¹⁶

Alleen het Amerikaanse leger is er werkelijk in geslaagd om minderheden zowel onder de troepen als in het officierscorps te integreren. Maar het leger hanteert andere normen en waarden dan de burgermaatschappij.

Conclusie

De grimmige realiteit is dat ook waar men het uitgangspunt heeft dat een school een doorsnede van de samenleving moet zijn, en dus een multi-etnisch leerlingenbestand moet hebben, en zelfs daarvoor in actie wil komen, niemand dit ten koste wil laten gaan van eigen succes of dat van de kinderen.¹⁷

'Achterstandskinderen met andere kinderen mengen is goed, maar niet in mijn school', zo luidt de redenering. Zelfs een gedwongen integratie als gevolg van *Brown v. Board* werpt niet de vruchten af waarop voorstanders gehoopt hadden.

Wanneer men de leerachterstand combineert met ongunstige sociaal-economische omstandigheden van het gezin, en de notie onder de zwarte bevolking dat hoger onderwijs meer uitzondering dan norm is, dan ziet de toekomst voor deze groep er somber uit.

Helaas hangt in Amerika de kans voor een zwarte scholier om hoger onderwijs te kunnen volgen vaak meer af van atletische, dan van intellectuele vaardigheden. Men maakt als honkbalspeler meer kans op een studiebeurs dan als scholier. Waar blanke kinderen ervan dromen dokter, accountant of advocaat te worden, dromen zwarte kinderen ervan een professionele atleet te worden.

Ook al is de Nederlandse samenleving de laatste decennia flink veran-

derd, Nederland blijft naar mijn idee typisch een land met bovenmodale acceptatie- en tolerantiegrenzen. Men kan zich hier (nog steeds) op een gezonde dosis sociaal verantwoordelijkheidsgevoel beroepen. Daarnaast deinst de samenleving er niet voor terug om integratie en gelijkwaardigheid af te dwingen. Het besluit om dit niet in het onderwijs te doen, en dus de etnische samenstelling van scholen de vrije loop te laten, kan desastreus gevolgen hebben voor de saamhorigheid van de Nederlandse bevolking en tot een structurele tweespalt in de samenleving leiden. Het onderwijs is dé instantie om een geïntegreerde samenlevingsstructuur vorm te geven. Mits men dit ook werkelijk wenst, en niet, zoals in Amerika, liever de individuele weg van succes opgaat en integratie meer in woord dan in daad belijdt.

Noten

- 1 Schoenmaker Homer Plessy was op 9 juni 1892 gearresteerd nadat hij in Louisiana in een treincoupé voor blanken was gevonden, ondanks het feit dat hij voor zeven-achtste blank was. Het Supreme Court verwierp zijn argument dat zijn arrestatie onrechtmatig was vanwege de antislavernijbepaling in de constitutie, op grond dat een rassenonderscheid niet verwerpelijk is. Het Court stelde wel dat staten geen discriminerende maatregelen gebaseerd op dit onderscheid mogen treffen. Mits zij dezelfde faciliteiten voor blank en zwart creëerden, was er geen sprake van ongelijkheid.
- 2 In 1967 werd Thurgood Marshall tot de eerste zwarte rechter aan de Amerikaanse Supreme Court benoemd. Hij behield deze post tot 1991.
- 3 Het Supreme Court heeft het recht zaken te weigeren. In dat geval geldt de uitspraak van het lagere gerechtshof. De andere zaken in dit geding kwamen van Zuid Carolina, Virginia, en Delaware.
- 4 Het veertiende amendement bepaalt onder andere dat geen staat een wet zal maken die de grondwettelijke rechten en privileges van burgers beperkt.
- 5 Ter vergelijking, Nederland heeft een gemiddeld inkomen van \$26.900
- 6 88 Basis scholen, 29 Middle schools, 17 High schools, en 11 alternatieve scholen

- 7 De reden voor de oververtegenwoordiging van zwarten binnen het schoolstelsel en de onderverteenwoordiging van Aziaten in vergelijking met de gehele bevolking van Charlotte ligt in het feit dat zwarte families over het algemeen meer kinderen hebben dan gemiddeld, en Aziatische families vaak minder.
- 8 Dit waren 14.000 van de 24.000 zwarte scholieren. Totaal maakte deze groep 28,5 procent van de schoolpopulatie uit.
- 9 Cappachione v. Charlotte-Mecklenburg Board of Education (Case No. 01-1094).
- 10 Belk v. Charlotte-Mecklenburg Board of Education (Case No. 01-1122)
- 11 Het Charlotte Mecklenburg schoolbestuur bestaat uit negen leden. Drie leden worden door alle kiesgerechtigden in Mecklenburg county verkozen. De andere zes zijn districtsvertegenwoordigers en worden door kiezers binnen elk district verkozen.
- 12 Kinderen van ouders in de bijstand en pleegkinderen krijgen automatisch gratis maaltijden (ontbijt en lunch). De inkomstdrempel voor families varieert van minder dan \$16.613 voor een alleenstaande ouder tot minder dan \$57.276 voor een familie van acht (twee ouders met 6 kinderen of één ouder met zeven).
- 13 Op dit moment volgen zo'n 12.000 scholieren les in mobiele lokalen en zijn de gewilde scholen met 20% overbevolkt.
- 14 Dit dreigement werd niet doorgezet daar men vreesde dat de leerkrachten dan en masse hun baan zouden opzeggen en het district of het onderwijsveld zouden verlaten. Met het huidige docententekort zou dit de situatie alleen maar verergeren.
- 15 University of California Board of Regents v. Bakke (438 US 265 (1978)). Supreme Court uitspraak 23 juni 2003 in Gratz et al v. Bollinger et al certiorari to the United States Court of Appeals for the sixth circuit No. 02-516.
- 16 Supreme Court uitspraak 23 juni 2003 in Grutter et al v. Bollinger et al certiorari to the United States Court of Appeals for the sixth circuit No. 02-241.
- 17 Het bevoordelen van minderheden met tot doel de sociale ongelijkheid te verkleinen.

AURELIUS ZIJN ZOON
COMMODUS ALS OPVOLGER
AAN. DIT WERD ZO'N
BETREURENSWAARDIGE
GEBEURTENIS DAT EEN
SENATOR ZEI: 'VAN VADER OP
ZOON GAAN WE VAN DE
GOUDEN EEUW OVER OP HET
STENEN TIJDPERK'.

Gordiaantje

Image-building in het oude Rome

MARTIJN ICKS

Een tweeduizend jaar oude zeepbel

'Caligula was inderdaad een maniak', kopte de Volkskrant van 12 augustus 2003. Aanleiding was de vondst van de resten van Caligula's paleis op het Forum Romanum. Hieruit konden archeologen opmaken dat de keizer een belangrijke tempel gebruikte als toegangspoort tot zijn residentie. Het bewijs was geleverd: de monarch was volslagen krankzinnig en mat zichzelf goddelijke status aan.

Romeinse keizers komen in het voortgezet onderwijs nauwelijks aan de orde. Het weinige dat de gemiddelde scholier weet, is afkomstig uit de spectaculaire verhalen die de ronden doen. De heersers van het Romeinse Rijk worden daarin vrijwel onveranderlijk afgeschilderd als gevaarlijke gekken en wellustelingen. Neem bijvoorbeeld de filmklassieker *Quo Vadis* (1951). Keizer Nero wordt neergezet als een volslagen gestoorde en amorele tiran. Zijn absurde artistieke pretenties verleiden hem ertoe Rome in brand te laten steken. In een beroemde scène bezingt de keizer vanaf zijn balkon het razende vuur, dat op datzelfde moment de huizen van zijn onderdanen in de as

Martijn Icks studeert geschiedenis aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Zijn doctoraalscriptie gaat over de machtsrepresentatie van keizer Heliogabalus.

legt. Het is een variant op een verhaal dat al in de Oudheid werd verteld. In die versie beval Nero de brand om plaats te maken voor de bouw van een nieuw paleis. Nog altijd zijn in Rome T-shirts te koop waarop de verdorven monarch is afgebeeld: liggend op een comfortabele sofa, genietend van een goede kelk wijn, terwijl achter hem de tempels in lichterlaaie staan. Als we op dergelijke voorbeelden afgaan, lijkt het alsof het Romeinse Rijk voortdurend heeft gezocht onder het juk van de meest perverse, schuimbekkende tirannen. Vreemd eigenlijk, dat de Romeinse keizers dan toch zoveel eeuwen in staat bleken de orde te handhaven in een aanzienlijk deel van de toenmalig bekende wereld.

Goede keizers, slechte keizers

Natuurlijk ligt de historische werkelijkheid iets minder eenvoudig dan die stereotypen doen vermoeden.

Vaak blijken de feiten bij nauwkeurige bestudering tot een minder spectaculair, maar genuanceerder oordeel over het karakter en bestuur van de antieke monarchen te leiden. Niettemin is het opmerkelijk hoe lang men zelfs in wetenschappelijke kringen is blijven denken in termen van 'goede keizers, slechte keizers'. Het patroon is duidelijk herkenbaar in Gibbons monumentale werk *Decline and Fall of the Roman Empire* (1776-1788). Ook in negentiende- en twintigste-eeuwse studies komen de stereotypen onmiskenbaar naar voren. De 'slechte' keizers zijn degenen die het meest bekend (en geliefd?) zijn bij het grote publiek: figuren als Caligula, Nero en Commodus. Stuk voor stuk worden deze tirannen gekenmerkt door dezelfde verdorven karaktertrekken: wellust, krankzinnigheid, grootheidswaanzin en weledzucht. Vaak plegen ze incest met familieleden, laten ze zichzelf als god-



Keizer Commodus (180-192)

Commodus was volgens de antieke geschiedschrijvers een domme, wrede en gestoorde man; in alles het tegendeel van zijn vader Marcus Aurelius. Hij doste zich uit met de knuppel en het leeuwenvel van Hercules, en trad als gladiator op in de arena.

TEGEN DE GEWOONTE VAN DE DYNASTIE IN, WEESE MARCUS AURELIUS ZIJN ZOON COMMODUS ALS OPVOLGER AAN. DIT WERD ZO'N BETREURENSWAARDIGE GEBEURTENIS DAT EEN SENATOR ZEI: 'VAN VADER OP ZOON GAAN WE VAN DE GOUDEN EEUW OVER OP HET STENEN TIJDPERK'.



COMMODUS PREFEREERDE HET VRIJBUITERSLEVEN BOVEN ZIJN VERANTWOORDELIJKHEIDEN. HET TIJDPERK VAN DE BRILJANTE EN SERIEUZE ANTONIJNSE KEIZERS EINDIGDE IN DUISTERNIS MET DEZE MAN DIE IN 192 WERD VERMOORD. EEN DATUM DIE HET BEGIN VORMT VAN EEN SOMBERE PERIODE IN DE GESCHIEDENIS VAN ROME, BEKEND ALS 'DE VAN DE DYNASTIE VAN DE SEVERI EN DE MILITAIRE ANARCHIE' (193-284).

den aanbidden en wentelen ze zich in de meest overdadige luxe. Uiteraard maken ze een potje van het rijksbestuur. Daarentegen blinken de 'goede' keizers – mannen als Augustus, Trajanus en Marcus Aurelius – uit door hun bescheidenheid, gematigdheid en gezonde verstand. Onder hun kundige leiding beleefde het Romeinse Rijk zijn hoogtijdagen.

Waar komt deze polarisatie tussen bekwame en onbekwame leiders vandaan?

De invloed van de senaat

Het antwoord is te vinden in de Oudheid zelf, toen de levens van de keizers voor het eerst werden opgetekend. De meeste geschiedschrijvers waren afkomstig uit de senaat: het bestuurlijke orgaan dat ten tijde van de Romeinse Republiek het belangrijkste machtsblok vormde. Met de komst van de eerste keizer: Augustus

(27 v.Chr.-14 n.Chr.), kwam er een einde aan de suprematie van deze oude elite. Voortaan zwaaiden de keizers de scepter. Sommige monarchen hielden de senaat in ere, maar anderen gingen hun eigen gang en lieten de senaat volkomen links liggen. Het was dit onderscheid dat vaak van doorslaggevend belang was voor de wijze waarop de keizers na hun dood in geschiedkundige werken werden opgetekend. Degenen die goede banden met de senaat hadden onderhouden, zoals Trajanus, konden in veel gevallen rekenen op een 'goede pers'. Anderzijds kwamen keizers die zich van de senaat hadden afgewend, zoals Nero en Commodus, er in de geschiedenisboeken meestal bekaaid van af. Ook keizers die de Romeinse tradities met voeten hadden getreden, werden door de conservatief ingestelde senaat negatief beoordeeld. Hetzelfde gold voor keizers die zich grillig en onvoorspelbaar hadden ge-

dragen, of – het ergste van alles – senatoren om het leven hadden gebracht.

Commodus, schurk of held?

Onze bronnen zijn dus allesbehalve objectief. Zo schildert de senator en geschiedschrijver Cassius Dio een inktzwart beeld van keizer Commodus, die hij beschouwde als een gevaarlijke gek. Commodus op zijn beurt koesterde een grote achterdocht jegens de senaat en liet het bestuur zo veel mogelijk over aan een aantal vertrouwde ondergeschikten. Bovendien trad hij in de laatste jaren van zijn regering zelf als gladiator in het Colosseum op, zoals we in de Hollywoodfilm *Gladiator* (2000) kunnen zien. In de ogen van de traditionele Cassius Dio was zulk gedrag voor een keizer volstrekt onacceptabel. In zijn geschiedwerk trekt hij het optreden van Commodus dan ook zonder enige terughoudendheid in het belachelijke.

Het is echter maar de vraag of het gewone volk en de soldaten er net zo over dachten. De keizer presenteerde zichzelf in het Colosseum als de grote held van de Romeinen. Het is niet uitgesloten dat sommigen hem ook als zodanig zagen. Wij kennen Commodus voornamelijk uit de werken van Cassius Dio en andere geschiedschrijvers uit de bovenlaag van de samenleving. Onderzoek naar inscripties heeft echter aangetoond dat de nagedachtenis van de gladiator-keizer tot ver na zijn dood in ere werd gehouden, bijvoorbeeld door soldaten. Helaas schreven die geen boeken over hun geliefde heerser. Bijgevolg heeft het elitaire beeld van Commodus als schurk meer dan 1800 jaar de boventoon gevoerd – met de onberekenbare, wrokkige tiran uit *Gladiator* als het hedendaagse resultaat.

De moraal van het verhaal

Wat de moedwillige zwartmakerij van tegendraadse heersers nog verergerde, was de neiging van veel antieke geschiedschrijvers om historische ontwikkelingen te verklaren vanuit de daden van personen. 'Slechte' keizers kregen vaak zonder pardon de schuld van alles wat er maar mis kon gaan in het rijk, of het nu ging om militaire nederlagen, economische malaise, hongersnood of zedelijk verval. Een goed historicus zag er bovendien niet tegenop de feiten zonodig hier en daar wat aan te dikken. Geschiedschrijving was in de Oudheid namelijk niet alleen een wetenschappelijke bezigheid, maar had daarnaast ook belangrijke literaire en moralistische aspecten. Het waarheidsgetrouw weergeven van de feiten was vaak ondergeschikt aan de wens een boeiend verhaal te vertellen, waarin de personen als duidelijke voorbeelden van goed of slecht gedrag werden neergezet. De uitdrukkelijke polarisatie van Romeinse heersers in briljante bestuurders en waanzinnige woestelingen valt voor een belangrijk deel uit deze benaderingswijze te verklaren. Daar komt nog bij dat christelijke schrijvers, die vanaf de vierde eeuw steeds belangrijker werden, natuurlijk weinig moesten hebben van keizers die christenen hadden vervolgd.

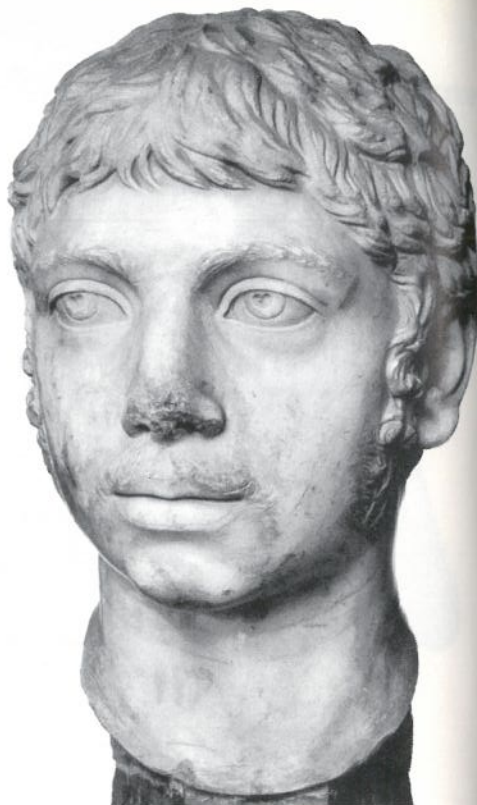
Moderne propaganda

Tot ver in de twintigste eeuw hebben historici vertrouwd op het gezag van de antieke auteurs. Stereotypen werden maar al te vaak voor waarheid overgenomen. Pas de laatste decennia heeft men consequenties getrokken uit het gegeven dat de oude bronnen niet altijd even betrouwbaar zijn. Maar de vertekening van de historische werkelijkheid komt niet alleen voor rekening van de antieke geschiedschrijvers, of van hun volgzaame moderne collega's. Ook de Romeinse keizers zelf waren er bewust mee bezig een bepaalde reputatie op te bouwen, die vaak rooskleuriger was dan de werkelijkheid: zij werkten aan hun 'representatie van de macht'. Binnen de geschiedwetenschap staat dit onderwerp tegenwoordig erg in de belangstelling. Waarschijnlijk is dat deels het gevolg van de rol die de grote ideologieën hebben gespeeld bij de vestiging en ondergang van twintigste-eeuwse regimes. Hitler wist bijvoorbeeld de machtigste man van Duitsland te worden, omdat de ideeën die hij verkondigde veel mensen aanspraken – met de Tweede Wereldoorlog tot gevolg. En het failliet van het heilstaatsdenken droeg in belangrijke mate bij tot de val van de communistische regimes van het Oostblok.

Kortom, propaganda blijkt voor een leider van wezenlijk belang om zijn positie te legitimeren. Als hij zijn onderdanen niet het juiste verhaal weet te verkopen, kan hij zijn macht alleen maar handhaven door middel van geweld en onderdrukking – zelden een oplossing voor de lange termijn. Dit inzicht blijkt niet alleen voor de twintigste eeuw te gelden, maar net zo goed voor vroeger tijden.

Machtsrepresentatie in de Oudheid

De eerste oudheidkundige studie die de aandacht richtte op verbeelding van de macht was *Augustus und die Macht der Bilder* van Paul Zanker uit 1987. In dit baanbrekende werk liet Zanker zien hoe onder keizer Augustus een bepaalde rijksideologie tot stand kwam, die met



Hierboven: Keizer Heliogabalus.

Rechts: In de negentiende eeuw vervaardigde Alma Tadema het schilderij *The Roses of Heliogabalus*. Hierop werd afgebeeld hoe de decadente keizer zijn gasten zou hebben bedolven onder een regen van rozenblaadjes, waardoor ze stikten.

name in de kunst werd uitgedragen. Met behulp van deze ideologie kon Augustus zijn positie als eerste Romeinse keizer verstevigen. Andere historici gingen verder op de weg die door Zanker was ingeslagen. Ze onderzochten hoe keizers bepaalde denkbelden naar voren brachten door middel van bouwwerken, standbeelden, munten, en zelfs in de titels die ze voerden. Geleidelijk drong daarbij het besef door dat beeldvorming naar twee kanten werkt. Naast de zender ging men ook steeds vaker kijken naar de *ontvangers* van ideologische boodschappen. Dit blijkt uit titels als *Art and the Roman Viewer*. Macht wordt tegenwoordig niet alleen meer gezien als iets dat een heerser aan zijn onderdanen oplegt, maar tegelijkertijd ook als iets dat bestaat bij gratie van de bereidheid van de onderdanen om zich door de heerser te laten overheersen. Met andere woorden, macht komt niet alleen van boven, maar ook van beneden.

Die inzichten hebben veel veranderd. Een van de belangrijkste veranderingen heeft plaatsgevonden in de kijk op Romeinse kunst. Terwijl

kunstwerken voorheen voornamelijk werden beschouwd als een hulpmiddel om historische feiten te verifiëren, benadert men ze nu als de verbeelding van de keizerlijke macht bij uitstek. Of het nu ging om de friezen op triomfbogen of de minutieuze afbeeldingen op munten, overal waar het mogelijk was drukte de keizer door middel van symbolen en metaforen zijn macht uit. Daarbij wilde hij niet alleen laten zien dat hij heerste, maar ook waarom dat recht hem toekwam. Als zijn onderdanen deze uitleg accepteerden, was zijn positie als leider gewaarborgd. Kunstwerken droegen dus boodschappen uit die voor de keizer van het grootste belang waren. In de woorden van de historicus Jás Elsner: *'Art was power!'*

Heliogabalus, de valse zoon

Een mooi voorbeeld van de consequenties die een verkeerde presentatie voor een heerser kon hebben, is keizer Heliogabalus (218-222). Deze

veertienjarige jongen was een wel erg onwaarschijnlijke kandidaat voor het Romeinse keizerschap. Heliogabalus woonde in de Syrische stad Emesa, waar hij hogepriester was van de lokale zonnegod Elagabal. Zijn rijke oma wilde hem op de troon zetten. Ze betaalde een kapitaal aan het Romeinse legioen dat in de buurt van de stad was gelegerd. In ruil daarvoor riepen de soldaten Heliogabalus tot keizer uit. Dit gebeurde met het argument dat de jongen een bastaardzoon was van Caracalla, een voorgaande keizer. In dat verhaal zat een kern van waarheid (Heliogabalus was in feite Caracalla's achterneef), maar waarschijnlijk waren er ook toen genoeg mensen die eraan twijfelden. Niettemin sloten veel soldaten zich bij de jonge pretendent aan. De zittende keizer werd verslagen en Heliogabalus trok triomferend Rome binnen.

Om te verhullen dat hij de troon onrechtmatig had verkregen, legde

hij er sterk de nadruk op dat hij van Caracalla afstamde. Zo liet hij herdenkingsmunten voor zijn zogenaamde vader slaan en liet hij zich in inscripties en documenten aanduiden als 'zoon van'. Hij hernoemde zich zelfs Marcus Aurelius Antoninus, wat Caracalla's officiële naam was geweest. Met die naam verwees hij tegelijkertijd naar Antoninus Pius, die een van de meest positieve reputaties had van de keizers uit het Romeinse verleden. Heliogabalus zou echter met een heel wat minder gunstige reputatie de geschiedenis ingaan.

De regering van de nieuwe keizer begon rustig genoeg. Er deden zich geen grote problemen voor in het rijk. De staatszaken werden waarschijnlijk afgehandeld door Heliogabalus' gehaaid oma. Zelf interesseerde de jonge monarch zich voornamelijk voor de verering van zijn Syrische zonnegod. De zaken liepen uit de hand toen hij deze god



Literatuur

P. Zanker, *Augustus und die Macht der Bilder* (München 1987).

R.L. Fox, *De droom van Constantijn. Heidenen en christenen in het Romeinse rijk 150 n. C.-350 n. C.* (Amsterdam 1989).

J. Elsner, *Art and the Roman Viewer. The Transformation of Art from the Pagan World to Christianity* (Cambridge 1995).

J.E. Lendon, *Empire of Honour. The Art of Government in the Roman World* (Oxford 1997).

O.J. Hekster, 'Volmaakte monsters. De extreme beeldvorming rond Romeinse keizers', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 111 (1998) 337-351.

C. Ando, *Imperial Ideology and Provincial Loyalty* (Berkeley - Los Angeles 2000).

V. Hunnink, *Het schandelijke leven van Heliogabalus, de decadentste keizer van Rome* (Amsterdam 2001).

O.J. Hekster, *Commodus. An Emperor at the Crossroads* (Amsterdam 2002).

L. de Blois e.a. (eds.), *Impact of Empire III. The Representation and Perception of Roman Imperial Power* (Amsterdam: te verschijnen).

ook aan de Romeinen wilde opdringen. Hij liet zijn hogepriesterschap opnemen in de officiële keizerlijke titulatuur en verhef Elagabal tot nieuwe oppergod, boven Jupiter. Er werd een grote tempel gebouwd, het Heliogabalium, waarin alle cultob-jecten van andere godsdiensten moesten worden verzameld. De keizer zelf danste in zijn priestergewaden rond een zwarte steen, die zijn god symboliseerde. Ook offerde hij regelmatig vele dieren in grootse plechtigheden, waarbij de hogere standen geacht werden aanwezig te zijn.

Zijn meest spraakmakende daad was zijn huwelijk met een Vestaalse maagd. Waarschijnlijk probeerde Heliogabalus op die manier een band te smeden tussen zijn Syrische cultus en de religie van de Romeinen. Als Romeins keizer en hogepriester van Elagabal stond hij aan het hoofd van een nieuwe religieuze orde, begunstigd door zijn onoverwinnelijke Syrische zonnegod.

Een jammerlijk einde

De dierste hervormingen van Heliogabalus vielen bij de Romeinen

niet in goede aarde. Gewoonlijk was religieuze tolerantie de norm in het oude Rome, maar dat er op zo'n ingrijpende wijze inbreuk werd gemaakt op de traditionele Romeinse staatsreligie was onacceptabel. De verheffing van Elagabal tot oppergod en het huwelijk met de Vestaalse maagd werden Heliogabalus erg kwalijk genomen. Toen hij zich ook nog tegen zijn populaire neef en erfgenaam Alexander richtte, was de maat vol: de soldaten staken de jongeman neer en sleepten zijn lijk door de straten van Rome. Uiteindelijk gooiden ze hem in de Tiber. Zijn nagedachtenis werd door de senaat vervloekt.

In de geschiedschrijving bracht hij het er niet beter af. De geschiedschrijvers schilderden Heliogabalus af naar het Romeinse stereotype van de oosterling: verwijfd, weelde-zuchtig en wreed. Toch zijn er geen aanwijzingen dat er in de jaren 218-222 sprake was van wanbeleid. De wegen en bouwwerken werden onderhouden, de bestuurlijke posten waren over het algemeen in bekwaame handen en de economische politiek sloot voor een groot deel aan bij die van voorgaande keizers. Het was dus niet bestuurlijk falen dat Heliogabalus de kop kostte.

Keizers in de klas

Om iets te onderwijzen over Romeinse keizers, is het nodig om eerst de achtergrond van het Romeinse Rijk te schetsen. Belangrijke aandachtspunten zijn: wanneer en hoe ontstond het Romeinse Rijk; welke gebieden hoorden erbij; wanneer werd het een keizerrijk; hoe zat het staatsbestel in elkaar (met name de verhouding tussen keizer en senaat)? Vervolgens kunnen er een of meerdere keizers uitgelicht worden; tot de verbeelding sprekende figuren zijn onder anderen Augustus, Caligula, Nero, Trajanus, Marcus Aurelius en Commodus. Informatie kan worden gepresenteerd in teksten die leerlingen zelf lezen, bij voorkeur vertaalde fragmenten van antieke geschiedschrijvers. Hierin staan allerlei vermakelijke anekdotes die de 'feiten' illustreren. Neem je Commodus en Marcus Aurelius, dan is een interessante aanvulling de film *Gladiator*, die, al is het een moderne verbeelding, voor het onderwerp relevante en waardevolle fragmenten bevat. Antieke teksten over deze keizers zijn te vinden bij Cassius Dio, Herodianus en in de *Historia Augusta*.

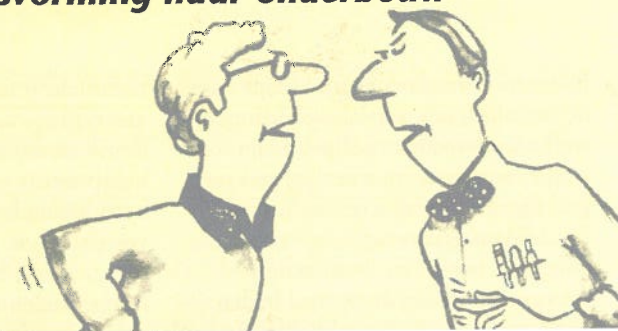
Raadpleeg de VGN-website voor korte informatie en bruikbare bronnen met betrekking tot enkele keizers!

Veeleer was het zijn invoering van een cultus die wezensvreemd was aan het Romeinse religieuze denken. Zolang de jonge monarch zijn macht op een traditionele manier legitimeerde, was er niets aan de hand. Pas toen hij als hogepriester van Elagabal ten tonele verscheen, kwam hij in de problemen.

Keizers in de klas

Representatie van de macht is een interessant en belangwekkend verschijnsel. Bestudering van dit fenomeen bij Romeinse keizers heeft waardevolle inzichten opgeleverd over de manier waarop de Romeinse monarchie functioneerde. In principe is machtsrepresentatie van alle tijden. Het is dan ook zeker de moeite waard om er in de klas aandacht aan te besteden. Niet alleen sluit het onderwijs op deze manier aan bij recente wetenschappelijke inzichten, het is ook een mooie gelegenheid om de leerlingen te leren kritisch met bronnen om te gaan. Romeinse keizers bieden hiervoor een boeiende, relevante casus. Met hun kleurrijke en extreme reputaties zullen zij bij veel leerlingen tot de verbeelding spreken. Per slot van rekening doen ze dat al tweeduizend jaar.

Van basisvorming naar onderbouw



STEFAN BOOM

Het rapport van de commissie-Meijerink

Met tranen in de ogen zat hij laatst achter in de klas.

Oud-hoofdinspecteur voortgezet onderwijs Heim Meijerink zag

een geschiedenisles voor een klas in de onderbouw van het

vmbo. De lerares deed zó haar best, zag hij, daar lag het niet

aan. Maar wat dééd ze? Ze liet haar klas een invuloefening

maken met allemaal feitjes over Anne Frank. Leerlingen van

die leeftijd moeten het echter voor zich kunnen zien, zich met

niemand kunnen identificeren. Dan gaat een vak meer leven en

leert een kind iets.

Onder de kop: 'Lesprogramma is nu veel te zwaar en te

versnipperd, commissie-Meijerink wil onderbouw middelbare

scholen hervormen' stond deze anekdote in de NRC van

16 november 2003. Het maakte mij benieuwd naar het

rapport van de commissie. Inzicht in de aard van het vak

geschiedenis blijkt uit dit citaat niet erg.

De niet-cursieve stukken van het hierna volgende artikel zijn geciteerd uit het rapport.

De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (onder voorzitterschap van Heim Meijerink) heeft een tussenrapport gepubliceerd met de resultaten van haar onderzoek naar de basisvorming. Leerkrachten, leerlingen en ouders zijn daarvoor uitgebreid geïnterviewd en bevraagd. 'Contouren van de nieuwe onderbouw', de titel van het rapport, beginnen zich inderdaad af te tekenen.

Wat staat in het rapport over geschiedenis? Een computer is daarvoor erg handig: vul als zoekterm 'geschiedenis' in, en je kunt het rapport zo scannen op passages waarin het daarover gaat. Als we hier de passages waarin geschiedenis aan bod komt wat ruimer weer-geven, dan doen we het geheel van het rapport geen onrecht. Het eerst komt geschiedenis aan bod als het gaat over leerstandaarden.

Leerstandaarden

'In relatie tot globaal geformuleerde kerndoelen is de vraag van belang naar de wenselijkheid van leerstandaarden. In de opdrachtbrief wordt de Taakgroep gevraagd om aan de hand van uitgewerkte en geconcretiseerde kerndoelen van de vakken wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis en het leergebied Mens en natuur te adviseren over de wenselijkheid van leerstandaarden op het niveau van de kaderberoeps-

gerichte leerweg van het vmbo. De vraag ligt in het verlengde van het advies van de Onderwijsraad om voor het eindniveau van de basisvorming leerstandaarden te formuleren (*Zeker weten, leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid*, oktober 1999). Leerstandaarden zijn door de Onderwijsraad gedefinieerd als 'een geoperationaliseerde en genormeerde beschrijving van cruciale doelen die aan het eind van bepaalde onderwijsfasen beheerst moeten zijn'. Ze hebben volgens dat advies vooral de functie leerlingen een reële toegankelijkheid van vervolgonderwijs te garanderen door uit een overvloedige hoeveelheid kerndoelen de cruciale aan te wijzen en te concretiseren.

We hebben ons op deze opdracht georiënteerd door gesprekken met (leden van) de Onderwijsraad, met schoolleiders en leraren en met deskundigen van Cito en SLO. Daarin werd ons een aantal dingen duidelijk. In de eerste plaats wordt het begrip leerstandaard in scholen al snel begrepen als een nieuwe vorm van landelijke toetsing die sterke associaties oproept met de verplichte afsluitende toets basisvorming. De slechte ervaringen met de grote hoeveelheid toetsen en de bewerkelijke administratieve afhandeling zorgen voor een sterke afweerreactie waarin leerstandaarden zeker geen vruchtbare bodem vinden. Daar komt bij dat in scholen de noodzaak van leerstandaarden niet wordt gevoeld. Examenprogramma's en centrale examinering worden gezien als voldoende garantie voor het niveau van het voortgezet onderwijs. Introductie van leerstandaarden lijkt daarom slechts kans van slagen te hebben als ze een schoolnabije functie krijgen en in nauwe samenwerking met scholen worden ontwikkeld en geïntroduceerd.

In de tweede plaats lijkt het dat landelijk genormeerde leerstandaarden een langdurig en intensief ontwikkelingsproces vereisen dat de mogelijkheden en de bestaansduur van de Taakgroep ver overschrijdt. In dat proces moeten beslissingen worden genomen over de vragen welke doelen en inhouden cruciaal zijn, welke

beheersingsniveaus cruciaal zijn voor de verschillende vervolgopleidingen, welke toetsvormen geëigend zijn, op welke manier de normering verkregen moet worden, e.d. Dit blijken geen vragen te zijn die alleen op basis van deskundigheid tot een eenduidig antwoord leiden: zonder intensieve betrokkenheid van leraren en scholen in het hele proces blijven beslissingen hierin discutabel.

Ten slotte zijn voorafgaand aan het ontwikkelingsproces heldere beslissingen nodig over de gewenste functie(s) van leerstandaarden. Niet alle functies zijn te combineren en beslissingen over de functie hebben gevolgen voor vorm en inhoud van de te ontwikkelen leerstandaarden. Het belangrijkste element in de functiekeuze betreft de vraag of leerstandaarden vooral een functie moeten hebben op het niveau van de leraar en de leerling of op school- of landelijk niveau. En samenhangend daarmee: dienen ze in de eerste plaats het leerproces of worden ze ontwikkeld met het oog op een verantwoordingsfunctie? De Taakgroep heeft voorkeur voor een schoolnabije functie in de ondersteuning van het leerproces van de leerling: leerstandaarden zouden in de eerste plaats een instrument moeten bieden aan leraren om hun onderwijs vorm te geven en om hun leerlingen feed-back te geven. Daarbij past ook het gebruik van een leerlingvolgsysteem waarin leerstandaarden zijn opgenomen.'

Het beginpunt is dus helder: er moeten volgens de commissie wel leerstandaarden komen, maar dat mag niet leiden tot een nieuwe vorm van verplichte centrale examinering zoals de basisvormingstoetsen dat waren. De eigen inbreng van de scholen moet gegarandeerd blijven.

Leergebieden en kerndoelen

Kerndoelen blijven de eindtermen, ook van de nieuwe basisvorming.

'Inhoudelijk heeft de minister vooraf bepaald dat de kerndoelen gebaseerd moeten zijn op elementen uit de schoolvakken Nederlands, Engels, wiskunde, natuur- en scheikunde,

techniek, informatiekunde, biologie, verzorging, aardrijkskunde, geschiedenis, de kunstvakken en lichamelijke opvoeding. Scholen moeten de kerndoelen kunnen uitwerken naar verschillende onderwijsarrangementen, passend bij verschillende leerlingprofielen en haalbaar in twee-derde van de leertijd van twee leerjaren. In zo'n arrangement kan de school er voor kiezen om elementen uit verschillende disciplines met elkaar te combineren tot leergebieden. De resterende leertijd is een differentieel deel dat in principe buiten de werking van de kerndoelen valt.'

Leergebieden worden dus expliciet genoemd, maar niet verplicht gesteld. Het programma wordt gemaakt op twee jaar, zodat de vmbo-leerlingen een realistisch programma voorgeschoteld krijgen. Het derde jaar voor havo/vwo/gymnasium wordt dus niet ingevuld door de kerndoelen. De huidige situatie wordt daarmee gecontinueerd.

'In de kerndoelen van het leergebied 'mens en maatschappij' zijn vooral perspectieven en werkwijzen van de vakken aardrijkskunde en geschiedenis herkenbaar. De leerinhouden kunnen echter op verschillende manieren aan de orde komen: in één integraal leergebied, in de afzonderlijke vakken aardrijkskunde en geschiedenis, in projecten of in mengvormen daarvan. In alle gevallen is het nodig inhouden uit het leergebied in samenhang en in relatie tot elkaar aan te bieden. Daardoor krijgen leerlingen inzicht in de samenhang in hun groter wordende leefwereld. Ze leren om binnen democratische kaders de overeenkomsten en verschillen tussen mensen te waarderen en te respecteren en dat te uiten in betrokkenheid op zichzelf, elkaar en de omgeving.'

Van de kerndoelen die de commissie voor de basisvorming formuleerde, zijn er enkele van toepassing op het leergebied M&M.

'40. De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt innemen en verdedigen en

daarbij respectvol omgaan met kritiek.

41. De leerling leert een chronologisch-historisch kader van tien tijdvakken gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen te plaatsen in hun tijd.

42. De leerling leert een eigentijds geografisch beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen te plaatsen in hun omgeving.

43. De leerling leert historische bronnen gebruiken om zich een beeld te vormen of antwoorden te vinden op specifieke vragen.

44. De leerling leert de atlas als informatiebron gebruiken en kaarten te lezen en analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden te vinden op specifieke vragen.

45. De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.

46. De leerling leert in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het gebied van werken en wonen, vrije tijd en recreatie, verkeer en natuur/milieu.

47. De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en anderen leefwijze daarmee in verband te brengen en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.

48. De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.

49. De leerling leert over de Europese samenwerking en leert de betekenis van de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.

50. De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond en leert daarbij over de grote onderlinge afhankelijkheid en de internationale samenwerking in de wereld.

51. De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.'

Specifiek voor geschiedenis zijn punt 41 en 43, staatsinrichting is punt 48-49. Aardrijkskundig zijn 42, 44, 46 en 51. Een verwijzing naar 'De Rooy' vinden we in kerndoel 41: een chronologisch kader van tien tijdvakken. Of daarmee de basisvorming niet in één klap gevuld is, is de vraag.

Uitkomsten van de enquêtes

In de stukken uit het rapport hieronder, wordt commentaar gegeven op de uitkomsten van verschillende enquêtes. Voor de verschillen met andere vakken geef ik die in zijn geheel weer, met het commentaar van de commissie.

Aansluitingsproblematiek

'Met name bij vakken als Frans en geschiedenis geven leraren aan dat kennisaspecten ook een duidelijk onderdeel uitmaken van de aansluitingsproblematiek die zich voordoet bij de overgang van onderbouw naar bovenbouw.

Vanuit een aantal vakken wordt, gereedeneerd vanuit de bovenbouw, met argusogen gevolgd welke veranderingen zich in de basisvorming voordoen. Dit doet zich met name voor bij de vakken natuur- en scheikunde en biologie. Nederlands, Engels en aardrijkskunde zijn vakken waar dat juist minder dan bij de andere vakken aan de orde is.

Wanneer een en ander wordt toegespitst op de ontwikkeling naar leergebieden in de onderbouw waardoor het eigen vak mogelijk minder tot zijn recht komt, zijn leraren Frans een opvallende uitschieter; daar maakt men zich grote zorgen over de herkenbaarheid van het eigen vak. Verder scoort natuur- en scheikunde hier bovengemiddeld. Opvallend is dat ook leraren aardrijkskunde zich hierover meer dan gemiddeld zorgen maken, terwijl uit het voorgaande blijkt dat zij zich in meer algemene zin relatief weinig zorgen maken over de ontwikkelingen in de basisvorming. Wellicht speelt hierbij een rol dat leraren

aardrijkskunde (op afstand) het laagst scoren op de vraag of binnen de eigen vaksectie veel aandacht uitgaat naar het doorlopen van de leerlijn over het geheel der leerjaren. Andere vakken waar op dit punt ook relatief laag wordt gescoord zijn geschiedenis, economie, techniek en Nederlands.'

Geschiedenis is geen stapelvak. Het is niet per se noodzakelijk de totale geschiedenis (vanaf de Middeleeuwen bijvoorbeeld) te kennen om de Tweede Wereldoorlog te kunnen begrijpen. Andere vakken (talen, de exacte vakken) hebben daar meer mee te maken: er is vaak een duidelijk afgebakende basiskennis nodig, waarop in de bovenbouw wordt voortgebouwd. Harde eisen vanuit het vak geschiedenis die de inhoud van een leergebied vastleggen, zijn niet of nauwelijks te geven. De commissie-De Rooy biedt veel meer handvatten hiervoor dan de oude kerndoelen: daar is wel sprake van de opzet van een lange leerlijn van tien tijdvakken met elk hun eigen kenmerken.

Overladenheid van het lesprogramma

'Uitgesplitst naar vakken is sprake van grote verschillen als het gaat om de door leraren ervaren overladenheid van het programma, wanneer een en ander wordt afgezet tegen de huidige kerndoelen. Op afstand het grootste knelpunt doet zich voor bij het vak geschiedenis. Maar ook bij de volgende vakken is sprake van meer leraren die wel overladenheid ervaren dan leraren die dat expliciet niet ervaren: verzorging, biologie, techniek, aardrijkskunde en Nederlands. Bij de vakken die in het voorgaande zijn genoemd worden dan ook beduidend vaker dan elders onderdelen van de lesstof overgeslagen, met ook hier weer het vak geschiedenis als duidelijke uitschieter. Bij de andere vakken, zoals de vreemde talen, wiskunde en natuur- en scheikunde, valt de balans anders uit. Daar geven leraren per saldo aan geen overladenheid in het eigen lesprogramma te ervaren. Ook dit heeft uiteraard weer effect op het al dan niet overslaan van lesstof; dat gebeurt bij deze vakken minder.

Met name het vak wiskunde onderscheidt zich op dit punt; leraren wiskunde zijn het meest methodevast (ook: l.o.). Dezelfde leraren wiskunde bieden dan ook duidelijk het minst vaak aanvullende lesstof aan naast de leerstof uit het boek. Dit hebben zij in zekere mate gemeen met hun collega's van andere exacte vakken, zoals natuur- en scheikunde, biologie en economie.

... In het voorgaande is de problematiek rond de lesstof van het vak geschiedenis belicht. Dit klinkt ook door in het antwoord op de stelling of de lesinhoud van het eigen vak aan een grondige revisie toe is. Hoewel voor alle vakken geldt dat het aantal tegenstanders het aantal voorstanders overtreft (niet voor niets is slechts een kwart van alle leraren van mening dat het eigen vak aan revisie toe is), is het aantal medestanders bij geschiedenis duidelijk het grootst, gevolgd door de vakken aardrijkskunde en Nederlands. Ook deze beide vakken zijn eerder in deze passage genoemd als vakken met verhoudingsgewijs meer problemen rond een te overladen programma.

Het geschiedenisprogramma is dus overladen. Dat betekent dat er nogal wat wordt overgeslagen. In het huidige thematische systeem van leerstofordening is dat in de onderbouw ook niet zo erg. Er zouden meer uren kunnen worden besteed aan het vak geschiedenis, dat zou de druk verminderen. Maar er zou ook gekeken kunnen worden of de kerndoelen wel efficiënt onderwezen worden. Is het niet zo dat er te veel stof in de kerndoelen wordt gestopt omdat onduidelijk is wat wel en wat niet behandeld moet worden? Wat is het verband tussen de 'impliciete canon' (bij de geschiedenisleraar in het hoofd) en de expliciet geformuleerde kerndoelen zoals ze er nu zijn? De revisie die de commissie-De Rooy heeft gebracht, is grondig geweest, maar of dit is waar de geschiedenisdocenten naar hebben uitgekeken, zal in de praktijk nog moeten blijken.

Versnippering

'De leraren uit de categorie met de laagste leeftijd (tot en met dertig jaar) stellen zich vaak neutraal op met betrekking tot het thema ver-

snippering. Gebrek aan overzicht en ervaring lijkt een deel van de verklaring te bieden, hoewel daarbij tegelijk dient te worden opgemerkt dat de factoren leeftijd en ervaringsjaren niet erg sterk bepalend zijn voor de mate waarin leraren bekend zijn met de lesprogramma's van collega's met aanverwante vakken. Op dat punt geven alleen de leraren boven de vijftig jaar meer (10%) dan de anderen aan goed bekend te zijn met die andere lesprogramma's.

Het bovenstaande neemt niet weg dat juist bij de categorie jonge leraren het meeste enthousiasme is te vinden om samenhang in het onderbouwprogramma te realiseren, bijvoorbeeld door gericht samen te werken met collega's van andere vakken, gerichte leerstofafspraken met collega's van aanverwante vakken te maken of vakoverstijgende projecten in te richten. Het enthousiasme loopt in dit verband duidelijk af naarmate de leeftijd in samenhang met het aantal ervaringsjaren oploopt.

Een uitsplitsing naar vakken levert het volgende beeld op:

– Er is geen sprake van grote verschillen in het bekend zijn met de lesprogramma's.

– Leraren natuur- en scheikunde, verzorging en techniek geven relatief vaak aan dat zij in hun lessen proberen waar mogelijk inhoudelijke verbanden te leggen met andere vakken.

– Ook waar het gaat om het daadwerkelijk gericht samenwerken met collega's van aanverwante vakken om de mogelijkheden van samenhang verder uit te diepen onderscheiden leraren natuur- en scheikunde en techniek zich in die zin dat zij dat vaker dan anderen in praktijk brengen. Dit hebben zij gemeen met leraren muziek, beeldende vakken en verzorging. Met name leraren Frans, Duits, geschiedenis en lichamelijke opvoeding scoren op dit punt lager.

– Bovengenoemd punt is des te opmerkelijker omdat leraren natuur- en scheikunde en techniek niet bovengemiddeld scoren wanneer stellingen

worden voorgelegd die betrekking hebben op de theoretische potenties van samenwerking (in de vorm van het maken van leerstofafspraken en het inrichten van vakoverstijgende projecten). Relatief hoge scores zijn terug te vinden bij de volgende vakken: Nederlands, Duits, economie, biologie, muziek, verzorging en aardrijkskunde.

Didactiek

'Als het gaat om (het toepassen van) actief en zelfstandig leren tijdens de les springt een drietal vakken er in positieve zin uit: techniek, verzorging en beeldende vakken. Ook lenen die vakken zich in de optiek van de leraren er samen met een vak als lichamelijke opvoeding het meest voor om groepswork te organiseren tijdens de les of om anderszins opdrachten te geven waarbij moet worden samengewerkt.

Opvallend hierbij is de positie van aardrijkskunde en geschiedenis. Net als de in het voorgaande genoemde leraren geven ook zij relatief vaak aan dat hun vak zich ervoor leent groepswork te organiseren. In tegenstelling tot hun collega's van vakken als techniek, verzorging, muziek en lichamelijke opvoeding weten zij dit echter niet bovengemiddeld in praktijk te brengen door binnen de eigen lessen ook opdrachten te geven waarin moet worden samengewerkt. Leraren van de eerder gememoreerde vakken techniek, verzorging, muziek en lichamelijke opvoeding geven ook minder dan hun collega's aan de voorkeur te geven aan klassikaal lesgeven.

Wanneer de aandacht wordt verlegd naar de vakken waar minder draagvlak is voor actief en zelfstandig leren en samenwerken, dan is het beeld wat minder homogeen. Aanknopingspunten om actief leren in praktijk te brengen komen relatief weinig voor in de lessen van leraren vreemde talen en (in iets mindere mate) bij Nederlands. Aanknopingspunten voor groepswork komen weinig terug bij de vreemde talen en bij wiskunde. Leraren vreemde talen vinden het samen met hun collega's van het vak geschiedenis prettiger dan de anderen om klassikaal les te geven.'

Conclusie

De commissie Meijerink heeft in een gedegen rapport veel behartenswaardige zaken boven tafel gehaald. Als we kijken naar het vak geschiedenis in de basisvorming, dan moet gezegd worden dat dit er niet erg goed vanaf komt en dat een grondige revisie noodzakelijk is. Die revisie moet gaan over de inhoud van het vak, de organisatie van het vak (eventueel in leergebieden) en de didactiek. Het programma is op dit

moment overladen, vakintegratie in leergebieden komt slecht van de grond, geschiedenisleraren blijven maar klassikaal lesgeven. Groepswork wordt mogelijk geacht, maar in de praktijk nauwelijks uitgevoerd. Het lijkt erop of geschiedenisleerkrachten geen arsenaal aan moderne didactische werkvormen bezitten, die in praktijk gebracht kunnen worden.

In het rapport ontbreekt – maar dat kan ook niet anders – reflectie op de

aard van het vak geschiedenis waarvoor de situatie waarin het vak zich in de basisvorming bevindt, verklaard kan worden. Daar zal door vakdidactici en de geschiedenisleraren zelf aan gewerkt moeten worden.

In het openingscitaat bij dit artikel wordt het beeld geschetst van een mooi vak dat aan goede bedoelingen ten onder gaat. De onderzoeksgegevens uit het rapport bevestigen dit beeld helaas op veel punten.

Mening van leraren over enkele voorgelegde stellingen

De scores in de tabellen in deze bijlage zijn berekend door van het % (helemaal) mee eens het % (helemaal) mee oneens af te trekken. De antwoordcategorie neutraal blijft op deze manier buiten beeld. In de tabellen zijn derhalve saldopercentsages terug te vinden.

Uitsplitsing naar vak (in saldopercentsages).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nederlands	72	39	49	+ 3	43	74	+13	+ 2	48	+51
Engels	74	21	26	-25	33	38	+24	-37	43	+25
Frans	52	40	14	-20	50	16	+34	-38	36	- 2
Duits	71	13	33	-24	49	35	+40	-13	45	+24
Wiskunde	70	26	41	-23	48	61	+29	-14	57	+26
Economie	61	13	21	-26	38	82	+10	+29	62	+18
Natuur-/scheikunde	66	54	30	-25	60	76	+17	+29	66	+40
Biologie	62	44	47	+18	47	77	+16	+34	70	+35
Techniek	74	39	33	+ 9	53	86	-70	+41	86	+54
Muziek	37	30	58	-25	29	44	-20	+28	76	+52
Beeldende vakken	58	30	35	- 2	28	75	-41	+37	89	+37
l.o.	50	5	52	- 7	9	33	-43	-14	63	+16
Verzorging	55	73	34	+17	57	64	-43	+24	87	+61
Aardrijkskunde	77	37	36	+ 6	41	88	+28	+25	65	+48
Geschiedenis	72	33	39	+44	40	71	+17	+34	51	+30

Toelichting:

- Kolom 1, stelling 2: Er moeten volgens mij de nodige fundamentele wijzigingen in de basisvorming worden doorgevoerd (rapport pag. 6);
- Kolom 2, stelling 24: Ik wil betrokken worden bij het vormgeven van het differentieel deel binnen onze school (rapport pag. 11);
- Kolom 3, stelling 46: Mijn onderwijsaanbod sluit goed aan bij de kennis en de vaardigheden die de leerlingen van de basisschool meebrengen (rapport pag. 13);
- Kolom 4, stelling 16: Redenerend vanuit de huidige kerndoelen is op mijn vakgebied sprake van een overladen programma in de basisvorming (rapport pag. 15);
- Kolom 5, stelling 29: In mijn lessen probeer ik waar mogelijk telkens inhoudelijke verbanden te leggen met andere vakken (rapport pag. 17);
- Kolom 6, stelling 39: Mijn eigen vak biedt voldoende aanknopingspunten om onderdeel te gaan uitmaken van een breder, geïntegreerd leergebied (rapport pag. 18);
- Kolom 7, stelling 76: Ik wissel liever na elk lesuur van klas dan dat ik blokuren met ze heb (rapport, pag. 22);
- Kolom 8, stelling 82: Mijn vak leent zich goed voor periodisering (rapport, pag. 22);
- Kolom 9, stelling 63: Mijn lessen bieden veel aanknopingspunten om actief leren van een leerling in praktijk te brengen (rapport, pag. 26);
- Kolom 10, stelling 104: Ik ben bereid samen met een collega van een ander vak onze lessen in een eerste klas te combineren (rapport, pag. 28).



Museumnieuws

Textielmuseum Tilburg

Tentoonstelling

'Hete harten, koele koppen'.

Werken in de textiel 1860 tot nu

Niet speciaal voor het examenonderwerp 'Met de loep op Lancashire', maar wel een aardig om bij gelegenheid te bezoeken. Vanaf 23 januari brengt het textielmuseum in Tilburg de multimedia tentoonstelling 'Hete harten, koele koppen. Werken in de textiel 1860 tot nu'. Deze expositie is een aanvulling op de permanente collectie. Voortaan zal naast het technologische verhaal over de ontwikkeling van de textielindustrie ook de geschiedenis van de arbeider te zien en te horen zijn. Volgens het hoofd van de afdeling presentatie en collectie, tevens conservator Industriële Cultuur, Hanneke Oosterhof, heeft de ervaring geleerd dat bezoekers het sociale verhaal achter de textielarbeid onvoldoende tot zich namen. Machines zijn zo prominent en manifest aanwezig in de permanente collectie dat men het sociale verhaal niet oppikt.

De titel van de nieuwe tentoonstelling is afkomstig van een affiche uit

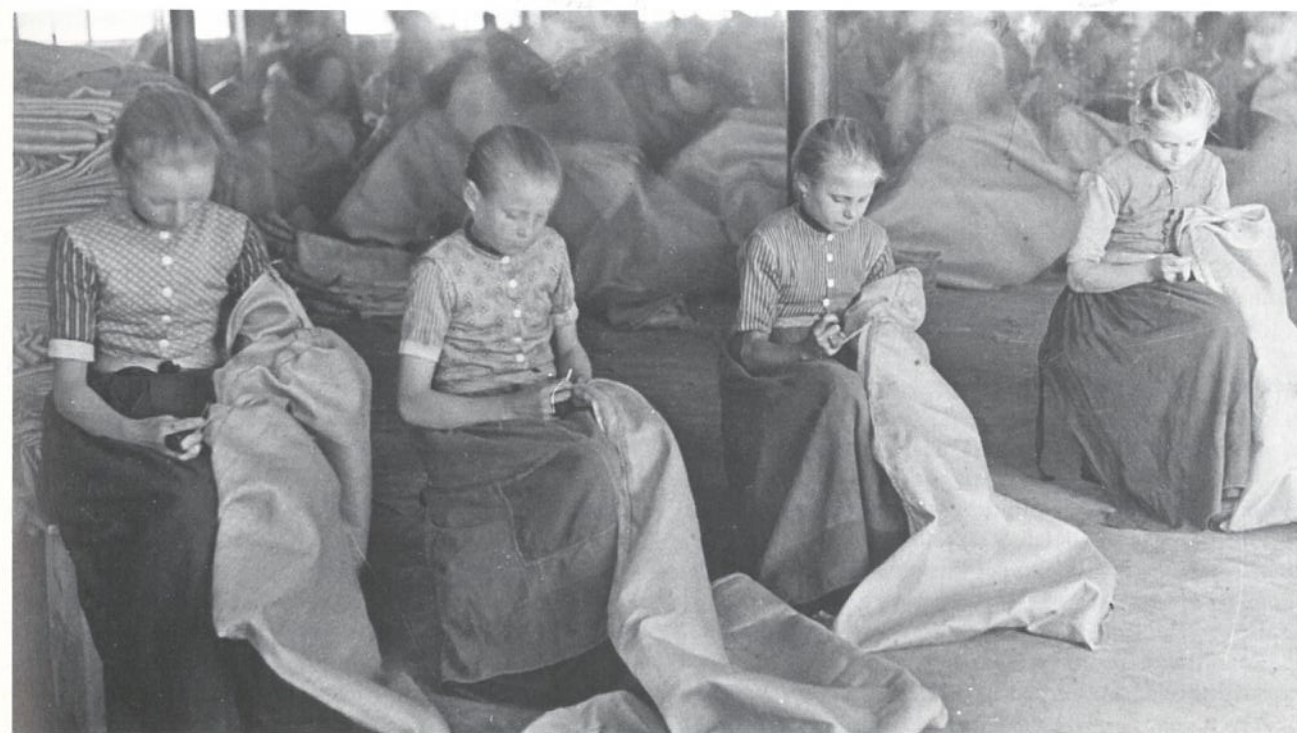
1923/1924. Nederland beleefde tussen oktober 1923 en juni 1924 de grootste textielstaking die ons land heeft gekend. Op de afbeelding is een potige arbeider met brede schouders te zien. De ontwerper van de affiche, ene Walter, pseudoniem voor een tot nu toe onbekend persoon, plaatste de arbeider tegen de achtergrond van een vlammenzee, waardoor meteen felle betrokkenheid met de strijd van die textielarbeiders in Twente, Brabant en de Achterhoek waarneembaar is.

De tentoonstelling bestaat uit vier onderdelen. Om te beginnen is er een abstract vormgegeven weverswoning.

Oosterhof: 'Geen replica, maar slechts de houten contouren, van een huis van wol-thuiswevers zoals je die tot 1910 in Tilburg vond. Het aantal thuiswevers bedroeg toen nog zo'n ruim driehonderd en die huizen

staan in de directe omgeving van het museum. Tilburg was een echte wolstad, in tegenstelling tot Twente waar de arbeiders vooral katoen en linnen verwerkten. De sfeer in Tilburg was daardoor heel anders. De fabrieken waren kleiner en de fabrikanten minder rijk. De wol kwam niet alleen van schapen uit de regio, maar werd ook vanuit Leeds ingevoerd. In Tilburg beconcurreerden heel veel kleinere fabrikanten elkaar.'

Bij de weverswoning hoort een lichtspel, één speciaal voor volwassenen en één toegesneden op kinderen. Oosterhof: 'Dat lichtspel gaat dus niet over de technische aspecten van het weven, maar over de wijze waarop gezinnen leefden. Hoe de verhoudingen binnen het gezin lagen. Over wat de arbeidersgezinnen aten. Met speciale aandacht voor heel praktische dagelijkse huis-tuin-en-keukenzaken, zoals door wie en hoe werd de beerput gelege. Attributen lichten op en dan hoor je het verhaal.



Naaien van jute zakken, Rijssen 1900. Collectie Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis, Amsterdam.

Voor dit onderdeel is gebruik gemaakt van bronnen uit de wijk Hasselt waar veel thuiswevers woonden.'

Vervolgens wandelt de bezoeker langs een soort virtuele strip met projecties van foto's en films, waarop leven en werken in de textiel net weer even iets anders worden belicht.

Oosterhof: 'Met als aardig detail dat het filmdoek van vierhonderd vierkante meter waarop geprojecteerd wordt, geweven is op machines van het museum. Het is een soort poëtisch document. Je loopt erlangs, beelden lichten op, muziek klinkt en dan komen de thema's wonen, werken, scholing, emancipatie en bedrijfscultuur aan de orde.'

De tentoonstelling loopt door tot het heden en voor dit onderdeel is beeldmateriaal gebruikt, dat gemaakt is in de drie textielfabrieken die vandaag de dag nog steeds produceren: Van Puyenbroek in Goirle, Inova in Tilburg en Nijverdal/TenCate in Nijverdal.

Om het hele maatschappelijke leven van een textielarbeider te bestrijken, zijn in een afgesloten filmcabine op drie schermen de verhalen te horen

van ooggetuigen, die ieder vanuit hun specifieke invalshoek vertellen wat leven en werken in de textiel betekende.

Oosterhof: 'Naast de textielarbeider vertelt bijvoorbeeld een ploegbaas, een directeur, een spoelster en een nopster zijn of haar persoonlijke geschiedenis. Daarbij komen heel specifieke kenmerken aan de orde die je eigenlijk nooit hoort. Zoals over 'noppen en stoppen', het wegsnijden of juist vervaardigen van oneffenheden in lappen stof. Arbeid die vooral door getrouwde katholieke vrouwen werd verricht, die officieel niet mochten werken omdat ze een gezin hadden, maar natuurlijk verlegden zaten om aanvulling van het gezinsloos.

Het meest interactieve onderdeel van de tentoonstelling vormen de verhalen over zestig voorwerpen die in een glazen vitrine liggen en die via een touch screen kunnen worden geactiveerd.

Oosterhof: 'Die voorwerpen variëren van gereedschap tot een vakbondsvaandel, maar er is bijvoorbeeld ook een jodenster. Het NIOD heeft in 1992 uitgezocht dat weverij De Nijverheid in Enschede de jodenster produceerde en dat is wrang, maar het mag niet worden verbloemd.'

En het mooiste onderdeel van de collectie?

Oosterhof: 'Dat is wat mij betreft ongetwijfeld het borstbeeld van Margaretha Sinclair, de heilige van de fabrieksmeisjes. We hebben het geschonken gekregen van de familie Eras uit Tilburg, die het op de brandkast in het kantoor van de fabriek had staan. Sinclair was een meisje dat van 1900 tot 1925 leefde in Edinburgh. Ze werd non en heeft aantoonbare wonderen verricht. Nooit van gehoord? Nou, ik ben er ook pas sinds een jaar achter, hoor. In de collectie zitten natuurlijk ook bidprentjes met haar afbeelding. Relikwieën? Achterop de prentjes zitten stukjes stof!'

Maria van Haperen

De tentoonstelling in het Textielmuseum Tilburg is bestemd voor iedereen vanaf ongeveer tien jaar. Voor de kinderen in de basisschoolleeftijd zijn bij het laatste onderdeel, de getuigenissen, vier quizen en spelletjes. Een speciaal lesprogramma bij de tentoonstelling is niet beschikbaar.



Boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

Norbert Elias probeerde aan het einde van zijn lange leven de ontwikkelingen in de moderne Duitse geschiedenis, die in tegenspraak leken met de bevindingen van zijn hoofdwerk *Het civilisatieproces*, te verwerken. Geweld loopt als een rode draad door de laatste honderd jaar Duitse geschiedenis: duellerende studenten, vrijkorpsen, de Rote Armee Fraktion, maar de ergste gruweldaden werden bedreven door het nationaal-socialisme. Voor Elias was dit de ineensstorting van de civilisatie. *Studies over Duitsers. Machtsstrijd en habitus-ontwikkeling*. Boom, circa € 41,-.

Op 18 juli 1482 sprong Jan van Schaffelaar van de toren van Barneveld om zijn kameraden te redden; een daad die in de negentiende eeuw als voorbeeld van opofferingsgezindheid werd gezien. Nu lijkt zijn sprong alleen maar een merkwaardige gebeurtenis uit de vaderlandse geschiedenis. Antheun Janse beschrijft Van Schaffelaars daad tegen de achtergrond van de Hoekse en Kabeljauwse twisten en de ontwikkeling in de wapenening en oorlogvoering aan het einde van de Middeleeuwen. *De sprong van Jan van Schaffelaar. Oorlog en Partijstrijd in de late Middeleeuwen*. Verloren € 10,-.

In de zelfde reeks Verloren Verleden, schreef Willemien Schenkeveld, *Het kinderwetje van Van Houten. Sociale wetgeving in de negentiende eeuw*. In het boekje aandacht voor het werk dat kinderen in de negentiende eeuw in Nederland verrichtten en waar de wet niets tegen deed. De burgerij was wel met afschuw vervuld over de toestanden in fabrieken, maar daar werkten maar weinig kinderen. De wet was dus weinig effectief. Verloren, € 10,-.

Reinildis van Ditzhuizen schreef de vijfenzeventigjarige geschiedenis van een rooms-katholieke Haagse basisschool en daarmee ook een geschiedenis van het

Nederlandse primaire onderwijs in de twintigste eeuw. *Kroontjespen en catechismus & mondige ouders. Portret van de Haagse (Sint) Paschalisschool*. Akribia, € 20,-.

Archeologie wordt al tweehonderd jaar in Nederland bedreven. Elke generatie legt een eigen stukje verleden bloot met nieuwe inzichten en nieuwe vragen. En nu willen archeologen eigenlijk niet meer graven. Theo Toebosch biedt in *Grondwerk. 200 jaar archeologie in Nederland*, aan de hand van twaalf opvallende zaken een reis door de tijd en door Nederland. Sun, € 19,50.



Rudi Fuchs die directeur van een hele rij musea in ons land is geweest, schreef *Schilderen in Nederland. De geschiedenis van 1000 jaar kunst*, een overzicht van zeven eeuwen schilderkunst in Nederland; zeg van de gebroeders Van Eyck tot Marlene Dumas. Er zitten wat slordigheidjes in, maar die zaten ook in Fuchs' boekhoudkundige werk. Prometheus, € 24,95.

Uitgeverij Corona heeft weer nieuwe series voor de schoolbibliotheek. Aan allerlei onderwerpen uit de twintigste eeuw wordt een reeks gewijd: mode, media, kunst, design, muziek en wetenschap en technologie. In iedere reeks verschijnen zes deeltjes waarin steeds twee decennia onder de loep worden. Met uiteraard als uitzondering de jaren zestig die steeds een eigen deeltje krijgen. *20ste eeuw*, € 13,-.

En ook bij Corona, van Patrick Lalley, *11 september 2001. De terroristische aanslagen op de VS*. € 13,-.

Nu eens niet het verraad van Christiaan Lindemans, of de Britse achteloosheid, maar de adequate reactie van de Duitse legerleiding die leidde tot de geallieerde nederlaag bij Arnhem. Arnhemmer Peter Berends maakte in 1944 de slag zelf mee. *Een andere kijk op de slag bij Arnhem. De snelle Duitse reactie*. Aspekt, € 27,-.

Is het mogelijk nog te achterhalen wat de Nederlanders tijdens de bezetting dachten; waren zij werkelijk zo onverschillig en afstandelijk en werden zij pas in het laatste oorlogsjaar anti-Duits, of keurde de bevolking van het begin af aan het optreden van de bezetter af? In *'We leven nog'. De stemming in bezet Nederland* geeft Bart van der Boom een antwoord op deze vragen met behulp van dagboeken en door de bezetter bij gehouden 'stemmingsberichten'. Boom, € 17,50.

Pumla Gobodo-Madikizela groeide in de jaren vijftig op in de zwarte townships van Zuid-Afrika. Als psychologe nam ze deel aan het onderzoek van de Waarheidscommissie. Ze beschrijft haar persoonlijke ontmoeting met de blanke chef van de Binnenlandse Veiligheidsdienst, Eugène de Kock. *Veroverde Vergeving. Oog in oog met de Zuid-Afrikaanse killer*. Eugène de Kock, Balans, € 16,50.

Een van de meest geheimzinnige mensen uit de moderne Nederlandse geschiedenis: Pieter Brijnen van Houten. Hij werkte niet alleen voor de Nederlandse inlichtingendienst GS III en voor de Britse MI5, maar

oudheid

Fik Meijer, *Gladiatoren* (Athenaeum/Polak & Van Gennep: Amsterdam 2003) 253 blz., prijs € 19,95.

Dit is een onderwerp waar je als leraar geschiedenis altijd wat gemengde gevoelens bij hebt. Aan de ene kant kunnen de gladiatorenspelen altijd op een warme belangstelling rekenen van je leerlingen, anderzijds vervullen het wreedste dat de Romeinse samenleving heeft voortgebracht je met grote weerzin.

Het lijkt erop dat de Nijmeegse hoogleraar Fik Meijer ons een beetje van dit dilemma heeft proberen te verlossen met zijn boek over wat hij stelselmatig *gladiatorshows* noemt. Want zijn werk brengt ons op de hoogte van de laatste stand van zaken als het gaat om het historisch onderzoek, maar tegelijkertijd keert hij zich tegen die historici die, met de normen en waarden van deze tijd, de enthousiaste bezoekers van het Colosseum de morele maat nemen. Hij veronderstelt dat, ware hij een tijdgenoot geweest, hij wellicht met evenveel bloeddorstigheid van de *munera* had genoten als zij. Kroongetuige bij deze uitspraak is ene Alypius, een leerling van kerkvader Augustinus, en dus als christen een verklaard tegenstander van onzinnige bloedvergieten. Deze had zich voorgenomen zo'n gladiatorshow eens kritisch te volgen, maar moest na afloop bekennen dat hij daarin niet was geslaagd. Hij had zich laten meeslepen door het enthousiasme op de tribunes, hij had met de andere bezoekers gejuicht en gejoeld en het amfiteater verlaten als fanatieke supporter.

We moeten volgens Meijer de gladiatorengevechten niet zien als een apart verschijnsel en een donkere bladzijde in de Romeinse geschiedenis. De Romeinse maatschappij was immers doordrongen van geweld, geweld dat met name tot uitdrukking kwam in de vele veroveringsoorlogen en werd toegepast door gewone Romeinse soldaten, boerenjongens

vervulde ook opdrachten van het koningshuis en was daarnaast journalist, voorlichter en beheerder van onroerend goed. Zijn bijnaam was 'the cat' en die krijg je alleen maar als je blijk hebt gegeven over zeven levens te beschikken. J.G. Kikkert, *De zeven levens van 'the cat'. Een halve eeuw contraspionage in oorlogs- en vreedstijd*. Aspekt, € 24,-.

Jan Bloemendaal schreef *Spiegel van het dagelijks leven? Latijnse school en toneel in de noordelijke Nederlanden in de zestiende en zeventiende eeuw*. Over inhoud, doelen en praktijk van het schooltoneel op de Latijnse school. Verloren, € 13,-.

Ruim achthonderd Nederlandse uitdrukkingen verklaard door Jenny van der Toorn in: *Verhaal halen. Een zoektocht naar de oorsprong van Nederlandse uitdrukkingen*. Boom, € 12,50,-.

S. Groenvelde beschreef het politiek en sociaal leven rondom *De Winterkoning*. Zie verder de Kleiokrant, 46.

Hans Pols

van het platteland. Toen er aan het einde van de republiek minder campagnes nodig waren

'werd het amfiteater de plaats waar de Romeinen zich konden uitleven, waar ze hun passie voor bloedvergieten en meedogenloze gevechten konden bevredigen. In de arena's (...) werd de oorlog telkens opnieuw nagespeeld, met al zijn wreedheid en geweld, onder toezicht oog van keizer en volk'.

De gladiatorengevechten waren een mildere toepassing van de dodenoffers die waarschijnlijk door de Grieken al in de achtste eeuw v. Chr. waren geïntroduceerd. Via de Grieken in Zuid-Italië zijn ze naar Rome gekomen, waar ze aansluiting vonden bij de al bestaande traditie van wagenrennen (*ludi circenses*), toneelvoorstellingen (*ludi scaenici*) en de jacht op wilde dieren (*venatio*). De eerste vermelding dateert van 264 v. Chr., het begin van de Eerste Punische Oorlog. De Romeinse elite, die steeds rijker was geworden, trok, in hun streven iedereen ervan te overtuigen dat de overledene en zijn nazaten tot de absolute bovenlaag behoorden, steeds meer geld uit voor deze evenementen. Het aantal strijders dat per gevecht werd ingezet begon in de honderden te lopen.

De relatie met begrafenisrituelen werd geleidelijk aan steeds losser en de nadruk kwam meer te liggen op het publieke vermaak. De spelen bleken een uitstekende manier om de volksgunst te verwerven. Het kon dus niet lang duren voordat de shows op staatskosten zouden worden georganiseerd en het feit dat een greep in de staatskas minder pijn doet dan in de eigen buidel, betekende dat vanaf dit moment het geld rijkelijk begon te vloeien. Zeker toen de keizers in de gevechten een effectief propagandamiddel zagen om de eenheid van het rijk uit te dragen. In feite werden de spelen, zeker in Rome, des caesars alleenrecht. Aan dat privilege zat ook een duidelijk nadeel vast, zoals Tiberius (14-37) moest ondervinden. De knorrige en aan depressies lijdende keizer moest niets van het platte

vermaak hebben. Hij sneed fors in het budget maar ver-speelde daarmee zijn toch al niet grote populariteit. Na zijn dood wilde het Romeinse vulgus hem dan ook in de Tiber smijten.

Na de uitvoerige, maar boeiende inleiding komt Meijer aan toe aan de beschrijving van de arme drommels die alleen maar mochten bestaan om de verveling van de massa te verdrijven. In de meeste gevallen waren het kriegsgevangenen of veroordeelde slaven. Een enkele keer meldde zich ook een vrij burger, gegrepen door de sfeer en de spanning, aan voor de opleiding in de gladiatorenschool. Soms konden zelfs keizers de lokroep van de arena niet weerstaan, uiteraard met de passende voorzorgsmaatregelen. Wij kennen natuurlijk Commodus uit de film *Gladiator*, maar ook Titus, Hadrianus en natuurlijk Caligula deden wel eens voor spek en bonen mee.

De *novicii*, de eerstejaars, kregen een zware opleiding, door Meijer uitvoerig beschreven, en als zij hun eerste gevecht hadden overleefd, mochten ze zich *veteranus* noemen. De levensverwachting was uiteraard niet erg hoog. In de eerste eeuw was de overlevingskans nog een op tien, maar in de derde eeuw was die al geslonken tot een op drie. De verliezer mocht slechts in de helft van de gevallen rekenen op genade. Dat geluk was vooral de oudere gladiatoren beschoren. Het waren per definitie goede en dappere vechters en zij konden zich bijgevolg dan ook in de sympathie van het volk verheugen, de enige manier om in het geval van een nederlaag aan een zekere dood te ontkomen. Voor de eigenaar was dat ook een zegen want hij wilde tenslotte een beetje zuinig zijn met zijn kapitaal.

Een *veteranus* moest waarschijnlijk twee tot vier gevechten per jaar leveren, ervan uitgaande dat een gladiator moest kunnen herstellen van zijn verwondingen en het snel verveelde publiek een en dezelfde vechtersbaas niet te vaak wilde zien. De met de optredens verdiende bedragen verdwenen bijna geheel in de zakken van de *lanistae*, de eigenaren van de scholen. De gladiatoren zelf werden afgescheept met een fooi en in sommige gevallen een suikerprijsje in de vorm van een krans of een olijftak.

Een schrale troost in dit uitzichtloze bestaan was dat het macho uiterlijk en gedrag van de gladiatoren de hormonen van het vrouwelijk deel der natie vaak in beroering brachten. De vulkanische as van Pompeji heeft ervoor gezorgd dat de opschriften die de meisjes op de muren van de gladiatorenschool plaatsten bewaard zijn gebleven. Ze zeggen veel over hun populariteit bij het vrouwvolk: *Cresces retarius puparum nocturnarum* (Cresces, die met zijn driende meisjes 's nachts in zijn net vangt) is er een van. Sommigen raakten zo in de ban van de gladiatorengevechten dat ze zelf in de arena wilden.

Het is niet waarschijnlijk dat deze *gladiatrices* dezelfde

zware trainingen volgden als hun mannelijke collega's, maar het lijkt er wel op dat ze met dezelfde wapens streden. De echte supporters vonden het maar niets. Keizer Septimus Severus achtte de gevechten zelfs een belediging voor de mannelijke militaire deugden en verbood ze rond het jaar 200. Of met dat besluit deze gedeeltelijke emancipatie ongedaan werd gemaakt is niet te achterhalen.

Persoonlijk trof mij het lot van de dieren meer dan dat van de vechtersbazen, ook al hadden die zelf weinig keuze. Er is in en buiten de *Urbs Aeterna* een onvoorstelbare aanslag gepleegd op de toenmalige fauna teneinde de bloed-dorst van de Romeinen te lessen. Alles wat kon lopen of rennen leek bruikbaar voor de *venatio*. Zo werden er tijdens door Pompejus georganiseerde spelen twintig olifanten, zeshonderd leeuwen, 410 luipaarden en talrijke apen gedood. En bij de inwijding van het Colosseum werden tijdens een show van enkele weken negenduizend dieren afgeslacht. Het is duidelijk dat deze slachtpartijen voor de dierenpopulatie rampzalige gevolgen moeten hebben gehad. In bepaalde regio's raakten sommige diersoorten geheel uitgestorven. Van de leeuw schijnt zeker te zijn dat die als gevolg van de jacht geleidelijk uit Libië is verdwenen. En dan hebben we het nog niet over het nog grotere aantal dieren dat tijdens het transport crepeerde als gevolg van verwondingen, ziekten of de slechte behandeling door de hardvochtige bewakers.

Voor een groot deel van de arme beesten die de arena haalden, was de uiteindelijke bestemming de magen van het Romeinse proletariaat. Na afloop van de spelen werden gedeelten van de kadavers verlost onder de toeschouwers, die zo hun karig dieet wat konden aanvullen met de nodige eiwitten. Het was dus dubbel genieten op zo'n dag.

Tegen het einde van zijn boek, en daar ben je snel want het leest als een trein, neemt Meijer ons een dagje mee naar het Colosseum. In de ochtend was er de jacht op, of de gevechten tussen, de wilde dieren, als opwarmertje voor de eigenlijke gladiatorengevechten. Voor de Romeinen schijnt het doden van al die dieren steeds weer de bevestiging te zijn geweest van de macht van de beschaaftde Romeinse wereld op de onbeschaafde natuur. Voor degenen die niet naar huis gingen om te eten werden in het lunchprogramma de opgespaarde ter dood veroordeelden op vindingrijke wijze aan hun eind geholpen.

De ironie wil dat we over dit pauzenummer beter zijn geïnformeerd dan over de overige programmaonderdelen. Dat is vooral te danken aan de getuigenissen van christelijke schrijvers. Zij noteerden op inlevende wijze de executies van hun geloofsgenoten, die tot de dood waren veroordeeld omdat ze geweigerd hadden de keizer goddelijke eer te bewijzen. Opvallend aan deze geschriften is dat er vaak uit blijkt, hoezeer zij verlangden naar een marteldood in een

van de Romeinse arena's, blijkbaar als de kortste weg naar het koninkrijk der hemelen. Ook bij deze shows trad al snel de verveling in. En ook hier hadden de vindingrijke organisatoren snel de remedie gevonden. De ter dood veroordeelden werden gedwongen mee te doen aan toneelstukken die geïnspireerd waren op mythen die eindigden met de dood van de hoofdpersoon. Een boeiend voorbeeld hiervan is de tragedie van Orpheus, die na het (tweede) verlies van zijn geliefde Eurydice alle vrouwen had afgezworen. Uiteindelijk zou hij door Tracische vrouwen aan stukken zijn gereten. Probleem voor de organisatie was echter dat er alleen mannenverslinders in overdrachtelijke zin waren te vinden. Dus om het publiek niet teleur te stellen werden voor dit opbeurende karwei wilde dieren ingezet.

Maar voor de toeschouwers met een stevige maag moest het mooiste nog komen. Ondanks alles blijft het eigenlijke gladiatorengevecht toch iets fascinerends houden. Vooral het moment waarop de scheidsrechter ingreep als een van de strijders niet verder wilde of kon. De keizer kon natuurlijk zelf beslissen over leven en dood maar voor een keer heeft het volk de macht en neemt hij zijn onderdanen serieus. Hoorde hij roepen *mitte* (laat hem gaan) dan kon de gladiator met opgeheven hoofd het stadion verlaten. Schalde echter het *iugula* (keel hem) uit de tribunes, dan was zijn doodvonnis getekend. Hem wachtte de genadestoot in de nek of tussen de schouderbladen, terwijl het vulgus riep *habet, hoc habet* (hij heeft het).

Overigens is het nog steeds geen uitgemaakte zaak of daarbij de duimen werden opgestoken of juist naar beneden wezen. Eervol was zo'n dood echter weer wel. Het ritueel waarmee de laatste tocht uit de arena werd omgeven schijnt indrukwekkend te zijn geweest.

Blijft de vraag: is er dan niemand geweest die zijn stem verhef tegen deze *rivers of blood*? Jawel, maar het was er maar een. Weliswaar spraken mannen als Cicero en Seneca hun afschuw uit over de spelen, maar hun uitlatingen hebben eenzelfde dubbelzinnigheid als die van hedendaagse intellectuelen over het voetbal: een mengeling van een enorme afkeer van de massahysterie op de tribunes en bewondering voor de moed van de mannen op het zand (c.q. op het gras). De enige echte gladiatorenhater was de historicus Tacitus. Volgens hem waren zij 'waardeloos bloed'.

Voor degenen die deze bespreking hebben uitgezet en zal het geen verrassing zijn dat ik vind dat dit boek in elke schoolbibliotheek (excuus: -mediatheek) thuishoort. Leerlingen zullen het graag gebruiken voor het profielwerkstuk en docenten vinden er een schat aan gegevens om hun lessen nog interessanter te maken. En als u niet zo utilitair denkt dan is deze vlotgeschreven studie nog steeds het lezen meer dan waard.

Eén ding vind ik wel jammer. Ik zal nooit meer kunnen vertellen dat de gladiatoren bij het betreden van het stadion uitriepen *Ave Caesar, morituri te salutant* (Gegroet, keizer, zij die gaan sterven groeten u). Volgens Meijer is dit een wijdverbreid misverstand waarvoor geen enkele aanwijzing bestaat.

Ger van der Drift

VAREN EN VECHTEN

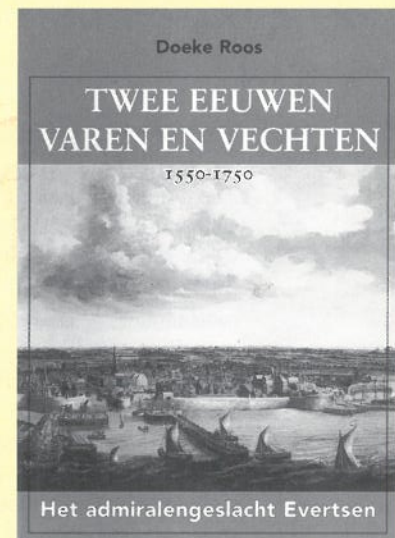
Doeke Roos, *Twee eeuwen varen en vechten, 1550-1750. Het admiralengeslacht Evertsen* (uitgave in eigen beheer: Vlissingen 2003) 495 blz., € 32,-.

In dienst van de Admiraliteit van Zeeland heeft het geslacht Evertsen een belangrijke bijdrage geleverd aan de reputatie van de Republiek als zeevarende mogendheid. Negentien Evertsens waren tussen 1572 en 1750 kapitein. Vijf van hen werden luitenant-admiraal en vervulden dit hoogste ambt in de Zeeuwse marine gedurende 54 jaar achtereenvolgens. Waren het geen Zeeuwen geweest, dan waren ze nog verder gekomen!

Stiekum is dit het leidmotief van het proefschrift van Doeke Roos. Over de Evertsens is namelijk betrekkelijk weinig geschreven. Dat laat zich deels verklaren uit de rivaliteit die tot 1650 heeft bestaan tussen de zeegevesten Holland en Zeeland en die het generaliteitsbelang langdurig overschaduwde. Nadat Zeeland gedurende het eerste stadhouderloze tijdperk (1650-1672) in het huis van Oranje een intermediair verliest die het overwicht van het Hollandse kapitaal kon matigen, verkeert die rivaliteit uiteindelijk in een pragmatische samenwerkingsrelatie ter meerdere eer en glorie van de Republiek – onder Hollandse vlag. Destijds draaiden de spotlights al mee in de richting van de Trompen, De Ruyter en De With die onder de Hollandse admiraliteit dienden. De scheepvaartgeschiedenis is sindsdien overwegend vanuit een Hollands gezichtspunt geschreven. Roos heeft jarenlang archiefonderzoek gedaan om de Evertsens de aandacht te kunnen geven die zij in de maritieme geschiedenis verdienen. *Twee eeuwen varen en vechten* is bedoeld om de hollandocentrische historiografie te corrigeren én Zeeuwse geschiedenis te schrijven.

Roos slaagt er beslist in om het belang van deze zeevarende familie over het voetlicht te krijgen. Op basis van minutieus bronnenonderzoek reconstrueert hij in zijn boek twee eeuwen evenementiële scheepvaartgeschiedenis. Uitgangspunt is: wat deden de Evertsens, op welk moment, en met welk resultaat? Deze opzet maakt het boek prettig feitelijk. Tegelijkertijd schiet de samenhangende analyse erbij in. Dat die er wel degelijk is, blijkt uit de opbouw en constructie van de tekst. Maar het is jammer dat die analyse zo weinig expliciet is opgeschreven. Voor een boek over mensen van vlees en bloed gaat het bovendien wel erg veel over natte feiten. Nu hebben de Evertsens inderdaad niet veel persoonlijks nagelaten. Toch zijn er flink wat brieven, is er aardig wat geschreven over het leven aan boord en moeten zulke vooraanstaande lieden in het genootschappelijke en kerkelijke leven van hun tijd sporen hebben getrokken. Het boek zou er voller en warmer van zijn geworden.

De krenten in de pap zijn nu Roos' intermezzo's over het vakmanschap van varende én vechtende zeeofficieren, over de specifieke constructies van scheepstypen, over de



'verdefhting' van de Evertsens door huwelijkspolitiek en groeiende rijkdom, over de verschillende functies die de Zeeuwse vloot door de jaren heen heeft vervuld ter bestrijding van zeeroverij, als binnenduine of buitengaats oorlogsvloot, of voor politionele acties in vreedstjd. Interessant zijn ook de excursies naar 'de vrouw achter de marineman', of de vermeende homoseksualiteit van Cornelis Evertsen de Jongste ('duivelse Keesje') die het buiten-gewoon goed met stadhouder Willem III kon vinden.

De titel *Twee eeuwen varen en vechten* moet dus letterlijk worden genomen. Docenten en leerlingen die belangstelling hebben voor oorlogsbodems, zeeslagen en succesvolle vlagofficieren die uiteindelijk steeds sneuvelen, moeten het toegankelijke en praktische boek beslist lezen. De strijd op zee: Neerlands trots. Wie is daar nu niet groot mee geworden!

Hans Moors

NEW HISTORIANS

Lander Corluy, *De strijd om het geheugen van Israël. De New Historians en het Israëlisch-Palestijnse conflict* (Acco, Leuven/Leusden 2003), 221 blz., prijs € 23,80.



Kan een land zijn verleden verwerken? Kan het leugens en mythen inruilen voor een meer waarheidsgetrouwe visie op zijn ontstaan? Die vragen probeert de jonge Vlaamse historicus Lander Corluy te beantwoorden. Zoals hij onlangs *Kleio* uitlegde, trad er eind jaren tachtig in Israël een kleine groep geschiedwetenschappers voor het voetlicht, de *New Historians* zoals Benny Morris, Avi Shlaim en Ilan Pappé. Zij wierpen nieuw licht op de jaren rond 1948, de stichting van hun land. Hun boeken deden binnen en buiten Israël veel stof opwaaien. Veel Israël's zagen er een bedreiging in van hun identiteit. Corluy brengt hun ideeën

voor het eerst voor een Nederlandstalig publiek in kaart, compleet met die van hun voorlopers, het historische decor (Zesdaagse oorlog, Oktoberoorlog, Libanonoorlog, Intifada) en hun effecten op de publieke opinie.

De zionistische geschiedschrijving stelt het – wat rechargeerd – voor alsof de kleine groep joden zich in 1947/48 tweer moest stellen tegen een Arabische overmacht die de joodse staat in de wieg wilde wurgen; dankzij een heroïsche strijd wisten de joden stand te houden; in die strijd verliet een groot deel van de Arabische Palestijnen hun haardsteden, omdat Arabische leiders hen daartoe hadden opgeroepen. In het collectieve geheugen nestelden zich mythen, die door Morris c.s. werden ontkracht. Hierover schreef Corluy in het recente Midden-Oosten-nummer van *Kleio*. Mythen over David vs. Goliath; mythen rond het ontstaan van het vluchtelingenvraagstuk; en die van Israël als moreel superieur land.

Welke invloed heeft de ontmythologisering door de *New Historians* gehad? Het antwoord op die vraag blijft helaas hangen. Hun stellingen hebben weliswaar de weg gevonden naar bepaalde geschiedsmethodes, maar of en hoe die in de les op Israëlische scholen gebruikt worden, is onduidelijk. Rond 1996 bereikte de media-aandacht een hoogtepunt. Maar in 2001 werden bepaalde recent ingevoerde schoolboeken weer uit de boekenlijsten geschrapt.

Het is jammer dat de auteur zijn manuscript niet nauwkeuriger heeft gescreef; de kritische lezer stuit op nogal wat foutjes en slordigheden: Herzls boek heette *Der Judenstaat* en kwam uit in 1896 (niet *Der Jüdische Staat* uit 1897); het Ottomaanse rijk kon in WO I uiteraard niet de kant kiezen van de 'Asmogendheden'; in de Hoessein-MacMahoncorrespondentie werd geen Palestijns thuisland beloofd; de Histadroet was als vakbond geen deel van de overheidsstructuur. Corluy hanteert bovendien een wjdlopige schrijfstijl en vervalt nogal eens in herhaling.

Zijn verdienste is echter dat hij de nieuwe trends in de Israëlische historiografie voor een breder publiek toegankelijk heeft gemaakt. En zijn boodschap is glashelder. Het complexe verhaal valt niet zwart-wit te behandelen, en van de *New Historians* valt te leren, alleen al omdat zij niet de taal van de haat maar van de verzoening spreken.

Jan van Oudheusden

MEESTERS IN HET REKENEN

Danny Beckers en Harm Jan Smid (ed.), *Rekenmeesters deel 1, Grondbeginselen der Rekenkunde, een rekenboek uit 1828, uitgegeven door het wiskundig genootschap Mathesis Scientiarum Genitrix te Leiden* (Verloren: Hilversum 2003), 184 blz., € 16,-.

Grondbeginselen der Rekenkunde is het eerste deel van de reeks 'Rekenmeesters', een serie historische reken- en wiskundeboeken, onder redactie van Danny Beckers, Marjolein Kool en Harm Jan Smid. Deze eerste uitgave betreft een facsimile van een rekenboek dat in 1828 door het Leidse genootschap Mathesis Scientiarum Genitrix werd uitgegeven. De reproductie van de negentiende-eeuwse tekst wordt voorafgegaan door een uitvoerige inleiding van de hand van Danny Beckers en Harm Jan Smid. De redacteurs van de serie verwoorden hun doel met de nieuwe reeks als volgt: 'Met deze serie uitgaven van bijzondere historische reken- en wiskundeboeken blazen we de term 'rekenmeester' nieuw leven in. (...) De redactie van de *Rekenmeesters*-serie beschouwt de geschiedenis van ons wiskundeonderwijs als een belangrijk onderdeel van ons cultureel erfgoed. Door middel van reproducties van oude schoolboeken willen we ertoe bijdragen een deel van de gedrukte weerslag van dit erfgoed voor een breed publiek toegankelijk te maken'.

Gelukkig streven de redacteurs, behalve het reproduceren van oude schoolboeken, ook het ontsluiten van dit materiaal na, getuige de moeite die men zich getroost heeft de facsimile-uitgave te voorzien van een inleiding waarbij het betreffende historische werk in een breder historisch kader geplaatst wordt. Er wordt een beeld geschetst van

politieke, economische en sociaal-culturele aspecten rond 1800 waarbij duidelijk wordt dat het onderwijssysteem ook in die tijd aan verandering onderhevig was als gevolg van veranderingen elders in de samenleving. Religie, Verlichting, Franse Revolutie, Bataafsche Republiek en de overgang naar een monarchie speelden alle hun rol bij de totstandkoming van het onderwijssysteem zoals dat in 1815 en later door Willem I in wetgeving werd vastgelegd.

Er wordt eveneens in de inleiding helder uiteengezet welke specifieke aspecten er toe leidden dat de aandacht voor het vak wiskunde groeide. Daarbij speelden de genoemde wiskundige genootschappen een grote rol en hun genuanceerde standpunten ten aanzien van Verlichting en Franse revolutie. Als ultieme exponent van de rede zou wiskunde door haar exactheid de wereld niet zozeer in de armen van de radicale Verlichtingsideeën (zoals die door de Franse revolutie voor het voetlicht gebracht werden) drijven, maar veeleer juist voor dit soort uitspattingen behoeven en de mensen opvoeden tot verstandige en redelijke burgers die nooit de chaos van de revolutie terug zouden wensen.

Verder schenken de auteurs aandacht aan de verschillende didactische opvattingen die in die jaren (de eerste decennia van de negentiende eeuw) opgeld deden. En ook de wetgeving van 1816 waarbij de unificatie van maten en gewichten door Willem I werd verordonneerd, blijft niet onderbelicht.

De basis voor deze wetgeving ligt in de Franse tijd toen tijdens een internationale conferentie de basis werd gelegd voor het *Système métrique*, het metrieke stelsel.

Voor mij, als lezer met een wiskundige achtergrond, was het vrij verrassend te constateren dat toen, in 1798, weliswaar de theoretische basis gelegd werd voor de invoering van dit stelsel maar de werkelijke invoering nog jaren op zich heeft laten wachten. De gewone burger herkende, zo vertellen Beckers en Smid, de logica van het stelsel niet: waar men 'slechts' gehoopt had op het herstellen van oude maten en gewichten vanwege veel voorkomende fraude met ijkmaten, kreeg men door het metrieke stelsel een volledig nieuw stelsel, met een geheel nieuwe wijze van onderverdeling en allerlei onbegrijpelijke Latijnse en Griekse voorvoegsels. De algemene invoering van dit stelsel bleef dus in de Napoleontische tijd uit daar Napoleon besloot het stelsel slechts voor overheidsgebruik te verplichten. Er kon in het dagelijkse gebruik nog steeds teruggevallen worden op de oude maten en gewichten. Toen Willem I in 1816 het metrieke stelsel in Nederland invoerde, kregen alle maten dan ook een Nederlandse naam. Ook dit was nieuw voor mij. Zo wist ik niet dat tot lang in de negentiende eeuw begrippen als Nederlandsche el, Nederlandsche palm en Nederlandsche duim voor de eenheden meter, decimeter en centimeter gebruikt werden, met als achtergrond de tegenstand die de nieuwe metrische benamingen enkele decennia eerder onder het Franse bewind hadden opgeroepen.

Smid en Beckers maken aannemelijk dat de tijd in 1825 rijp was voor een nieuwe rekenmethode. Die kwam er dan ook in de vorm van een vierdelige serie *Grondbeginselen der Rekenkunde*. In deze methode wilde men de leerling niet alleen laten zien hoe er gerekend diende te worden maar tevens dat de rekenkunde gebaseerd is op logische principi-

pes. Het tweede deel van deze rekenmethode is het boekje dat nu als facsimile-uitgave opgenomen is in de nieuwe reeks *Rekenmeesters*.

Uiteraard rijst de vraag waarom uitgerekend dit tweede deel als facsimile heruitgegeven wordt. Argument hiervoor is volgens Smid en Beckers tweeledig: de wiskundige inhoud van deel 2 (de introductie van breuken, de daarbij behorende rekenregels en het metrieke stelsel) is in ieder geval interessanter dan die van deel 1 (rekenkundige operaties met natuurlijke getallen) en deel 3 (oude maten- en gewichtenstelsels). En bovendien is het volgens de redacteurs interessant om te zien hoe het metrieke stelsel, dat sinds 1820 verplicht moest worden behandeld in het onderwijs, voor het eerst in een rekenboek geïntroduceerd wordt.

Dat deel 4 hier niet in beeld gebracht wordt, is vermoedelijk op grond van het feit dat deel 4 een stijlbreuk met de eerste drie zou vertonen. Niet alleen vanwege een andere auteursamenstelling bij deel 4 maar ook vanwege een op dat moment weer gewijzigde doelstelling van het onderwijs. Deel 4 verscheen dan ook pas in 1840.

Na de uitvoerige historische plaatsbepaling is de eigenlijke tekst, de facsimile-uitgave, bijna een teleurstelling. De teksten in het negentiende-eeuwse lesboekje zijn uiteraard gegoten in lange leerlingonvriendelijke volzinnen. Ik kan me – ondanks de geruststellende opmerking van Smid en Beckers dat dit in de negentiende eeuw gemeengoed was in lesboeken – dan ook niet aan de indruk onttrekken dat ook negentiende-eeuwse leerlingen in veel gevallen gedacht zullen hebben wat ook eenentwintigste-eeuwse leerlingen bij het lezen van wiskundeteksten vaak denken: 'Het is wel goed hoor, zeg maar wat ik moet doen. Dan weet ik voldoende en dan vergeet ik dat lange verhaal wel'. Zo vergaat het mij soms zelfs: in een aantal gevallen begrijp ik pas goed wat er in omineuze volzinnen gedebiteerd wordt als ik de er onder vermelde rekenpartij bekijk. Dan constateer ik dat met veel omhaal van woorden verteld wordt wat vrij eenvoudig blijkt te zijn.

Dit geconstateerd hebbende vermeld ik tevens dat ik op een aantal plaatsen in positieve zin verrast werd door de wijze waarop zaken uitgelegd werden. De uitleg bijvoorbeeld van de breukenrekenregel (die ook niet-wiskundigen zich wellicht nog weten te herinneren) 'Delen door een breuk is vermenigvuldigen met het omgekeerde' kan bijna onveranderd in een hedendaags klaslokaal te berde gebracht worden.

Al met al denk ik dat Beckers en Smid met deze uitgave inderdaad erin slagen om de geschiedenis van het wiskundeonderwijs voor een breder publiek toegankelijk te maken, niet in de laatste plaats door hun uitvoerige inleiding. Voor mij waren diverse zaken nieuw en interessant. Bovendien, zo kan ik me voorstellen, is het voor historici extra interessant te weten dat ook mathematici aan geschiedschrijving doen. Ik kan me zo indenken dat op basis van een boekje als het onderhavige binnen het middelbaar onderwijs een prettige kruisbestuiving op projectbasis plaats kan vinden tussen de vakken geschiedenis en wiskunde. En dat alleen al zou pure winst zijn, nietwaar?

Ger Limpens

JAREN VIJFTIG

Wim Willems, *Stadskind. Een kroniek van een naoorlogse jeugd* (Bert Bakker: Amsterdam 2003), 310 blz., € 16,95.

Zouden onze voorouders met een zelfde gevoel van weemoed aan hun kindertijd teruggedacht hebben zoals wij dat vaak doen? Hebben zij hun kindertijd ook ervaren als het paradijs waaruit men met het bereiken van de jaren des onderscheids definitief verdreven werd? Misschien waren hun jeugdijaren minder onbezorgd en gaf de volwassenheid hun meer status dan in onze tijd. Feit is dat de generaties die opgroeiden na de ellendige crisis- en oorlogsjaren van de twintigste eeuw hun jeugd vaak niet anders dan met lichte vertedering kunnen beschrijven. Met name de jaren vijftig, door de vooroorlogse generatie, die vol verwachting uit de wereldoorlog was gekomen, veelal ervaren als saai en verstikkend, zijn vanaf het moment dat de kinderen van de jaren vijftig zelf aan het woord kwamen, in een heel ander licht komen te staan. Het eigene is altijd de maat en zo is dat ook met de eigen tijd. En in onze herinnering vormen we dan vaak ook nog dat verleden met onze eigen hand. Zo verlangde Pim Fortuyn, als geen ander een typisch representant van de geïndividualiseerde consument, naar de normen en waarden van die naoorlogse samenleving, daarbij hoogstwaarschijnlijk vergetend dat openlijk gekoketteer met de eigen homoseksualiteit in die tijd een publieke doodzonde was en het bezoek aan een *darkroom*, als men die 'ontmoetingsplaatsen' in die tijd al had gekend, beslist zou hebben geleid tot opsluiting in een inrichting.

De jaren vijftig kunnen niet de oplossing bieden van de problemen van onze tijd; wij zouden niet meer passen in het keurslijf van het gemeenschapsleven van die tijd. Want er gaapt een kloof tussen ons over-geïndividualiseerde en vercommercialiseerde heden en de beslotenheid van de gemeenschap van vijftig jaar geleden.

Willem Willems heeft dat in *Stadskind* als geen ander duidelijk gemaakt. Niet omdat hij een antwoord wilden geven op 'de vragen van deze tijd', wel omdat hij aan de hand van zijn jeugdhervindingen een prachtige beschrijving heeft gegeven van het leven in een Haagse volkswijk en daarmee een sociale geschiedenis van de jaren vijftig heeft geschreven.

Hij is daarbij niet in de valkuil van de nostalgie getrap; hij schrijft met lichte ironie en bereikt daarmee net die afstand die nodig is om met zijn eigen jeugdhervindingen een tijdsdocument te kunnen maken. Het is de optelsom van herinneringen die het grotestadsleven in die tijd duidelijk maken. Wie nu door het Valkenboskwartier loopt, ziet dezelfde straten en pleinen, maar hij mist de soberheid, de gehoorzaamheid, de kerken, de buurtwinkels, de grote gezinnen met stapel- en opklapbedden in te kleine slaapkamers, de volgzzaamheid, de kleinheid en vooral ook de gemeenschapszin die door Willems beschreven worden. We hebben een hoge prijs voor onze welvaart betaald. Kinderen noemen bekende volwassenen geen oom of tante meer: zelfs de broers of zussen van hun ouders spreken ze er niet meer mee aan. Voetballen doe je niet meer op straat en televisie kijken niet bij die ene buurvrouw die televisie had.

Arbeiderskinderen met als hoogste scholingsperspectief ambachtsschool of mulo bestaan niet meer. De sociaal-zwakken komen inmiddels uit heel andere en vooral ook heel diverse groepen, maar nog wel uit dezelfde wijken. In de portieken heeft de geur van knoflook daar inmiddels die van kool verdreven.

Af en toe word ik er toch weemoedig van.
Hans Pols

HISTORISCHE SPEECHES

Margreet Fogteloo, *'I have a dream'. Belangrijke en bijzondere redevoeringen uit de wereldgeschiedenis* (Bruna: Utrecht 2003), 608 blz., prijs € 19,95.

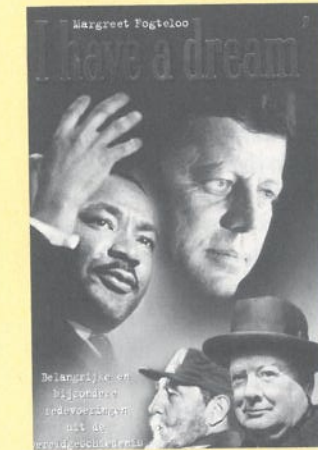
Bij het scheiden van de twintigste eeuw stelde de historica en journaliste Margreet Fogteloo een bundel redevoeringen samen van belangrijke (staats)lieden uit de wereldgeschiedenis. In 2003 verscheen een herziene druk, met enkele aanvullingen.

Een kleine honderd redevoeringen heeft Fogteloo geselecteerd, vanaf de Tien Geboden van Mozes tot en met de woorden van Osama Bin Laden kort na 11 september 2001. Haar selectiecriteria waren enigszins arbitrair: alle historische woorden die maar bijdroegen tot de westerse traditie, aangevuld met quotes van een enkele niet-westerse leider zoals de profeet Mohammed. Veel redevoeringen zijn afkomstig van politici, maar ook van leiders van emancipatiebewegingen.

Fogteloo signaleert zelf enkele valkuilen die de maker van een dergelijke selectie van beroemde redevoeringen tegenkomt. Ten eerste: de emoties van het moment en de context van

de redevoering komen op het koele papier nauwelijks over. Ten tweede: de tekst is niet altijd toegankelijk. Ten derde: de kwestie van auteursrechten, met name van koninklijke boodschappen. Er komen genres aan bod zoals de oorlogsspeech (Napoleon, Willem de Veroveraar), de bewustwordingsspeech (Malcolm X, Haile Selassie, Lincoln), de oproep tot sociale verantwoordelijkheid (Burke, Oppenheimer), de begrafenispeech (Pericles), de afscheidspeech (Allende, Gorbatsjov), de opwekkingspeech (Stalin).

Alle documenten staan in een strikte chronologische volgorde, wat het zoeken gemakkelijk maakt. Snel kun je opzoeken of bijvoorbeeld de beroemde *Gettysburg Address* van Lincoln uit 1863 erin staat (helaas niet), dan wel de inaugurele rede van F.D. Roosevelt uit 1933 (gelukkig wel). Soms gaat de kracht van de woorden er door de vertaling een beetje af: *'I have a dream'*, of *'the only thing we have to fear is fear itself'* moet je eigenlijk in het Engels laten klinken.



Nadere inspectie leert dat op de selectie van Fogteloo wel wat valt af te dingen. In de eerste plaats ligt alle nadruk op de twintigste eeuw, getuige ook de cover met de portretten van (wie anders dan) John Kennedy, Martin Luther King, Winston Churchill en Fidel Castro. Slechts 26 redes dateren van vóór 1900. Dat is jammer, want behalve Pericles en Mohammed leverden de Grieks-Romeinse erfenis en de Middeleeuwse en Vroegmoderne geschiedenis onnoemelijk veel staaltjes van retorica, een reservoir waaruit amper geput is, denk maar aan teksten van Cicero, Augustinus, Thomas van Aquino of Willem van Oranje (de Apologie!). In de tweede plaats is naar mijn smaak het koninklijk huis wel erg rijkelijk bedeeld met tweemaal Wilhelmina, driemaal Juliana, viermaal Beatrix en tweemaal Prins Claus (waaronder de 'stropdasrede'). Wat op langere termijn de relevantie is van hun stichtelijke woorden valt nog te bezien. Had dan liever de *Four Freedoms speech* van Roosevelt geciteerd, denk je onwillekeurig.

Niettemin kan dit vuistdikke boek een handig hulpmiddel vormen voor verschillende typen geschiedenisdocent: zowel hij of zij die ten overstaan van hun leerlingen de geschiedenis wenst te evoceren door in de huid te kruipen van bevolgen redenaars, als degene die op zoek is naar originele bronnen als grondstof voor toetsopdrachten. Elke toespraak wordt door Fogteloo voorzien van een deskundige en veelal uitvoerige intro.

Jan van Oudheusden

SERIES VOOR LEERLINGEN

'Bezoek aan het verleden'
Bob Rees, *De D-Day landingsplaatsen*; Haydn Middleton, *De piramiden*; Martyn Whittock, *Colosseum & Forum Romanum* (Ars Scribendi: Harmelen 2003), 32 blz., prijs per deel € 13,-.

'Keerpunten in de geschiedenis'
Janet Riehecky, *De afschaffing van de slavernij 1863*; Fergun Fleming, *De Cubaanse rakettencrisis* (Ars Scribendi: Harmelen 2003), 32 blz., prijs per deel € 13,30.

Er zijn weer twee nieuwe, voor geschiedenisdocenten interessante series toegevoegd aan de omvangrijke fondsluist van uitgeverij Ars Scribendi. Deze uitgever wijdt zich al een jaar of tien aan het doen vertalen en uitbrengen van rijk geïllustreerde populair-wetenschappelijke uitgaven voor jeugdige lezers. Meestal gaat het om producties van Britse makelij.

De deeltjes uit de reeks 'Bezoek aan het verleden' focussen op historische plekken die nog te bezoeken zijn. Zij zijn bestemd voor lezers tussen de tien en veertien jaar. Het boekje over de piramiden van Gizeh beschrijft de positie en de bouw van de beroemdste piramiden. Hoe werden de stenen aangevoerd? Hoe de hellingen aangelegd? Welke symboliek schuilt er in dit wereldwonder? Wat was de functie van de grote sfinx? Wanneer geschiedkundigen het onderling niet eens zijn over welke methodieken de Egyptenaren gebruikten, wordt dat eerlijk vermeld en krijgen we geen

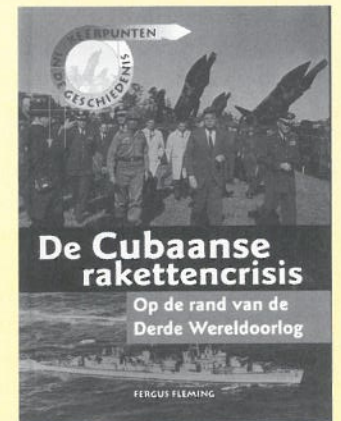
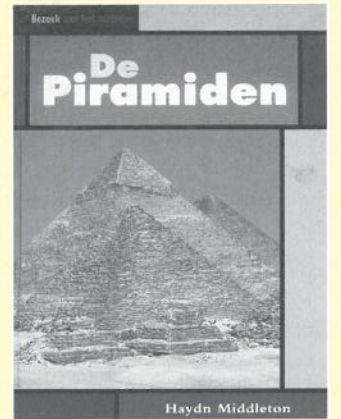
fantasieverhaaltjes voorgeschoteld. De bewering dat de sfinx van Gizeh wellicht 10.000 jaar oud zou zijn (bekend van *Discovery Channel*-reportages), wordt afgedaan met: 'daar is geen snippertje bewijs van!' Net zoals de delen over het Colosseum in Rome en over de landingsplaatsen van D-Day munt dit boekje uit door prima (eigen) overzichts- en detailfoto's, korte heldere teksten met vetgedrukt de belangrijkste begrippen, een tijdschaal, een overzichtskaartje en een verklarende woordenlijst. Het verschil met parallelle uitgaven over dezelfde thema's lijkt mij de afwezigheid van foto's of tekeningen van hoe mensen in het verleden deze 'lieux de mémoire' bevolkten. De nadruk ligt dus op het landschap dat de hedendaagse toerist nog kan onderscheiden.

Andere delen in deze reeks gaan onder meer over de Akropolis, het Dal de Koningen, Pompeï en Auschwitz.

De serie 'Keerpunten in de geschiedenis' richt zich niet op geografische plekken, maar op kernmomenten uit de recente geschiedenis. Deze reeks is bestemd voor lezers tussen de tien en zestien jaar. Het deel over de Cubaanse rakettencrisis begint met een aanduiding van de Koude Oorlog, schetst Kennedy, Chroesjtsjov (gespeld als Chroetsjov) en Castro, en geeft in een notendop het verloop van de gebeurtenissen vanaf de Varkensbaai-invasie, via de ontdekking van de Russische raketten, de quarantaine, de (mis)communicatie, de oplossing en de nawerking van deze ernstigste crisis tussen Oost en West. Een chronologie, een verklarende woordenlijst (verwijzend naar alle vetgedrukte woorden) en een register horen ook in deze reeks tot de vaste bestanddelen. In het boekje over de afschaffing van de slavernij wordt bovendien de tekst van Lincoln emancipatieproclamatie integraal afgedrukt. Ook in dit boek is sprake van een logische opbouw, in dit geval de lijn doortrekkend tot de strijd voor gelijke rechten voor blank en zwart in de twintigste-eeuwse Amerika. Andere delen uit deze reeks behandelen onder meer: de bestorming van de Bastille, de aanslag in Sarajevo en Pearl Harbor.

Beide series verdienen een plaatsje in elke schoolbibliotheek of geschiedenisvaklokaal. Weetgierige leerlingen zullen er met plezier naar grijpen, en de boekjes zijn stuk voor stuk ook bijzonder geschikt om er korte individuele opdrachten uit te verstrekken.

Jan van Oudheusden



De Koude Oorlog – Schooltv voor VMBO – Videoband

Voor het centraal schriftelijk examen zijn er dit jaar geen speciale schooltelevisieprogramma's. De reden daarvoor is simpel, schooltelevisie is een kostbare zaak. Niet alleen moeten historische beelden worden aangekocht in het buitenland, maar ze moeten ook op een didactisch verantwoorde manier van commentaar worden voorzien. Dus zullen de docenten hun leerlingen maar met behulp van hun vakmanschap voorbereiden op het examen en zien of zij eventueel wat oude beelden in de kast hebben liggen.

Het onderdeel Koude Oorlog voor VMBO vormt een gelukkige uitzondering, omdat daarvoor wel een serie ter beschikking is. Weliswaar niet speciaal voor het examen gemaakt, maar wel heel bruikbaar.

In samenwerking met de BBC heeft Teleac/NOT Schooltv afleveringen samengesteld die de Koude Oorlog behandelen aan de hand van vijf crises: de blokkade van Berlijn in 1948; de Hongaarse opstand van 1956; de U-2 kwestie en de wapenwedloop 1956 - 1960; de Cuba-crisis in 1962 en de ramp met de Sovjet-onderzeeër K-219 in 1986. Geen programma's die afgeladen vol zitten met feiten, maar gedramatiseerde documentaires waarin persoonlijke verhalen worden gebruikt als archetypen, waardoor leerlingen zich gemakkelijk kunnen inleven in de gebeurtenissen en de thematiek van de Koude Oorlog.

Aan de hand van de herinneringen van Sovjet-majoor Klimov wordt het verhaal rond de Berlijnse crisis uit de doeken gedaan. Klimov heeft de stad mee bevrijd, maakt kennis met de geallieerden, viert de overwinning op het Nazisme, maar ziet de feestroes al snel omslaan in een grimmige stemming. Als echte Sovjet-patriot houdt hij van zijn vaderland, maar is niet blind voor de zwarte kanten van 'vadertje' Stalin. Wanneer een vriend, die werkzaam is bij de geheime dienst, hem diens orders over de ontmanteling van de Oostelijke bezettingszone inluistert, realiseert de majoor zich dat de vooroorlogse paranoia van Stalin weer terug is. Klimov trekt zijn conclusies, ontdoet zich van het uniform en vlucht naar de westelijke zone. Op de achtergrond het wereldtoneel. De Amerikanen met de Marshall-hulp en Stalin die druk doende is om de eigen invloedssfeer van communistische marionettenregeringen te voorzien.

De Hongaarse opstand wordt beleefd aan de hand van de spannende geschiedenis van Ede en Judith Pfeiffer. Opgegroeid onder de Duitse bezetter en later het communisme zijn ze schijnbaar dociele jonge mensen, maar dan sterft Stalin en houdt Chroesjtsjov een 'geheime toespraak' op het partijcongres. Zijn kritieken en de gevangenschappen die opengaan leiden tot opstanden in Oost-Europa. In Hongarije wordt Mathyas Rakosi afgezet, studenten verzamelen zich op het Parlementsplein in Boedapest en lezen gedichten voor. Een vreedzame bijeenkomst waartegen de autoriteiten buitensporig hard optreden. Ede en Judith zijn erbij aanwezig als de zaak escaleert. Bij de rellen die volgen zijn ze actief betrokken, werpen Molotovcocktails, plegen overvallen en ontvreemden Sovjetpapieren waaruit blijkt dat Chroesjtsjov's kritiek op Stalin en idee voor 'vreedzame coëxistentie' niet betekent dat aan de theorie van het wereldcommunisme een einde komt. Samen met 200.000 andere Hongaren ontvluchtten ze het land.

Bij het U-2 incident in 1960 staat de VS behoorlijk in haar hemd. Piloot Gary Powers voert een spionagevlucht uit boven de Sovjet-Unie en wordt neergeschoten. Een geweldige propaganda-overwinning voor de Russen die nu via foto's en films en een showproces aan de wereld tonen dat Amerika internationaal erkende gedragsregels over spionage schendt. Powers vertelt over zijn naïviteit als de CIA hem aanbiedt om deel te nemen aan een nieuw technologisch vliegproject en zijn patriottisme wanneer blijkt dat het om spionagevluchten gaat.

Twee jaar later speelt de crisis met de raketten op Cuba. In een huiskamer in Moskou luistert het jonge echtpaar Alexander en Oxana Gorbosky naar Westerse radioprogramma's. Net als de meeste Russen weten ze dat de staatskrant *Pravda* tussen de regels door moet worden gelezen, maar ze zijn net iets ontwikkelder en spreken Engels. De dreiging van een mogelijke Derde Wereldoorlog ontgaat hen niet. Alexander wil zijn vrouw met baby al in een veilig gebied onderbrengen. Maar dan stuurt Chroesjtsjov een telegram aan de Amerikaanse president Kennedy en is de crisis voorbij. De meeste mensen in de Sovjet-Unie hebben niets gemerkt. Alexander en Oxana zijn opgelucht.

Terwijl president Ronald Reagan tijdens de nadagen van het communisme harde taal spreekt over 'het duivels rijk' dat nog steeds uit is op wereldheerschappij, vaart een wrakke Russische kernonderzeeër rond. Kapitein Britanov, een marineman in hart en nieren, is op een spionagemissie die drie maanden zal gaan duren. Maar zover komt het niet. Na een paar knappe staaltjes van zeemanschap dreigt op de onderzeeër een totale meltdown. Britanov redt zijn bemanning tegen de wens van een Russische admiraal die koste wat kost internationaal gezichtsverlies wenst te voorkomen. Twee weken later ontmoeten Reagan en de 'jonge' Sovjetleider Gorbatsjov elkaar in Reykjavik en wordt tamelijk onverwacht het einde van de Koude Oorlog ingeleid. Op het 'landverraad' van Britanov volgt geen kogel, maar een eervol ontslag. Tien jaar later juicht zijn bemanning hem tijdens een herdenkingsbijeenkomst toe.

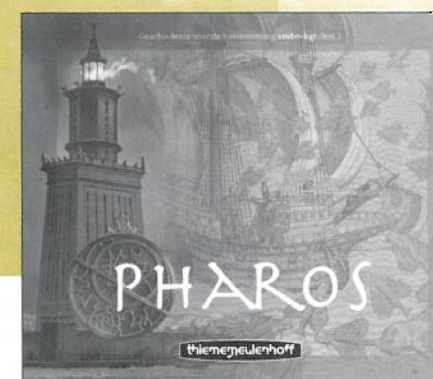
Fragmenten uit de oude journaals en persoonlijke getuigenissen nagespeeld om de inleving te bevorderen. Zullen leerlingen daarmee niet aan de haal gaan en historische gebeurtenissen niet versimpelen? Teleac/NOT heeft een uitgebreide handleiding uitgebracht die dit moet voorkomen. Volgens het bekende recept met suggesties voor in de klas; uitleg van termen, een duidelijke chronologie en gevarieerde opdrachten die het reproductieve niveau ruim overstijgen. De inhoud van kerndeel 9 is misschien niet volledig afgedekt, maar deze afleveringen mogen aan leerlingen niet worden onthouden!

Maria van Haperen

De videoband en bijbehorend materiaal is verkrijgbaar bij Schooltv. De serie wordt in maart op de tv herhaald. Zie voor informatie hierover en voor het bestellen van lesmateriaal en videoband de Kleiokrant.

PHAROS

Het verleden in beeld



Nieuw Geschiedenis voor de basisvorming **Herzien** Geschiedenis voor de tweede fase

Maak kennis met deze beeldrijke methode!

Bel voor meer informatie naar onze Docentenlijn (0575) 59 49 97

thiememeulenhoff

www.thiememeulenhoff.nl

Kleio

ing bepleit
ca-onderwijs
Kleio
gratie door veelheid
al behaalt uiteindelijk
een redelijk perce
de eindstreep. Bij
tussen is meer

VGN

Nieuws

Aan de leden van de VGN en de abonnees op KLEIO

De verwerking van de contributiebetalen en abonnementsgelden kost onze vereniging jaarlijks veel tijd en geld. Tijd en geld die wij als bestuur uiteraard liever besteden aan de uitvoering van de doelstellingen van onze vereniging. Ook willen we onze uiterste best doen in deze tijd van oplopende kosten een verhoging van de contributie en van het abonnementsgeld te vermijden. Het VGN-bestuur heeft

daarom besloten met ingang van 2004 de vertrouwde acceptgirokaart te vervangen door automatische incasso. We denken met deze stap een aanzienlijke besparing en efficiencyverbetering te kunnen realiseren.

Zonder schriftelijk tegenbericht uwerzijds zullen wij in de loop van maart 2004 de contributie of het abonnementsgeld incasseren van het op uw naam in ons ledenbestand voorkomende rekeningnummer. Wij gaan daarbij uit van een bedrag gelijk aan het bedrag dat door u in 2003 werd betaald. Indien u niet accoord bent met deze automatische incas-

so, verzoeken wij u dit schriftelijk te melden aan de VGN-administratie: Administratiekantoor H. Adema, Aldlansdyk 50, 9051 DH Stiens.

Met dank en rekenend op uw begrip,
Johan Raven,
penningmeester VGN

Mijn opa was een ...

Derde nationale militair-historische fotodag

Op zondag 14 maart a.s. is iedereen welkom in zes militair-historische musea om foto's met militaire voorstellingen te laten determineren door een team van specialisten. Veel mensen hebben nog oude familiefoto's thuis van mensen in uniformen op plaatsen en in situaties die niet meer bekend zijn. Tijdens de fotodag 'Mijn opa was een ...' is er gelegenheid om te weten te komen wat voor militair 'opa' nu eigenlijk was, in welke situatie de foto gemaakt is e.d. Voor de verschillende legeronderdelen kunt u terecht in aparte musea: Landmacht: Legermuseum, Delft. Marechaussee: Marechausseemuseum, Buren.



Marine: Marinemuseum, Den Helder.
Korps Mariniers: Mariniersmuseum, Rotterdam.
Militaire luchtvaart en Marineluchtvaartdienst: Militair Luchtvaart Museum, Soesterberg.
KNIL: Museum Bronbeek, Arnhem.

Wilt u zeker aan de beurt komen, reserveer dan gesprekstijd via de website www.mijnopawascen.nl. Hier staat ook meer informatie over de dag.

TELEACNOT

School TV

www.schooltv.nl/beeldbank

Vanaf september 2003 is via deze website een groeiende verzameling korte educatieve videoclips beschikbaar. Iedere clip is een afgerond geheel, dat direct in klas kan worden vertoond of door een leerling op school of thuis kan worden bekeken. Veel videofragmenten zijn afkomstig uit het Schooltv-archief.

Schooltv Geschiedenis

Voor vmbo/havo/vwo - In het voorjaar wordt de schooltv-serie 'Koude Oorlog' herhaald op dinsdag 9 maart - 16 maart - 23 maart - 30 maart - 6 april, telkens om 11.10 uur. De vijf programma's gaan ieder in op een apart aspect van de Koude Oorlog en zijn ook los van elkaar te bekijken. Er hoort een handleiding bij met kopieerbare werkbladen. Prijs € 12,75. Zie voor een bespreking van de serie bladzijde 42 van dit nummer.

Voor havo/vwo - wordt 'Dossier Geschiedenis: Slavernij' herhaald op donderdag 19 februari en donderdag 13 mei, telkens van 10.20-10.40 uur. Ook hierbij is een handleiding gemaakt. Prijs € 12,50.

Video catalogus VO

Vergeten een programma op te nemen? U kunt schooltv-series ook op videoband aanschaffen bij Teleac/NOT. Voor geschiedenis is verkrijgbaar: tweede fase havo en vwo - Nederland en Indonesië, ontmoeting tussen twee culturen;

onderbouw - Aspecten van de Middeleeuwen; De Grieken; De Romeinen; vanaf klas 2 VO - VOC, reilen en zeilen van de Compagnie; tweede fase havo en vwo - Sovjet Rusland 1917-1953; bovenbouw vmbo/havo/vwo - De Sovjet-Unie 1928-1941 en 1964-1982; tweede fase havo en vwo - Dossier Geschiedenis: Slavernij; vmbo - Slavernij

De prijzen liggen rond de € 35,-, m.u.v. Dossier Geschiedenis (€ 17,95) en VOC (€ 24,95). Bestellen van koopvideo's en handleidingen bij de tv-uitzendingen/video's: telefonisch 0900-1344 of via internet www.schooltv.nl

Bronnenpakket op internet

Ziekte en gezondheid in de negentiende en twintigste eeuw

Erfgoedhuis Utrecht heeft in opdracht van de provincie Utrecht een bronnenpakket samengesteld bestaande uit brieven, krantenartikelen, foto's en statistische gegevens over ziekte en gezondheid in de regio. Het is te vinden op www.hetutrechtsarchief.nl onder de rubriek 'onderwijs'.

Er komen vragen aan de orde als: 'Hoe ging men om met epidemieën als de pokken en de cholera?', 'Welke maatregelen werden genomen om ziektes onder de bevolking te voorkomen?', 'Hoe bestreed de overheid voorkomende ziektes?' De bronnen zijn bedoeld voor leerlingen in de tweede fase. Ze kunnen het pakket gebruiken voor opdrachten waarbij zelfstandig historisch

VMBO-STUDIEDAG donderdag voor pasen

Op 1 april a.s. organiseert de Commissie VMBO van de VGN een studiedag voor docenten in Utrecht. Kijk binnenkort op de website vgnkleio.nl voor het programma en de manier om u op te geven.

Houd deze dag alvast vrij in uw agenda!!!

onderzoek gedaan moet worden.

Leuk voor leerlingen in Utrecht en omgeving natuurlijk, maar ziektes komen overal voor, dus kijk ook eens wat het is, als je ergens anders woont.

Het materiaal is uitgetest op het Oosterlicht College in Nieuwegein.

Weer iets geleerd vandaag ...

www.teleac.nl

Op deze website is achtergrondinformatie te vinden bij de Teleac uitzendingen op tv en radio. De uitzendtijden natuurlijk, en verder links naar relevante sites van derden; ook voor cultuur en geschiedenis.

Aan tafel!

Eten en drinken in de Oudheid

Allard Pierson Museum

Tot 18 april wordt in Amsterdam het verhaal verteld over eten en drinken in de Oudheid. Welk voedsel was bekend? Hoe werd het geproduceerd en hoe op de markt gebracht? Fraaie en bijzondere voorwerpen uit diverse oudheidkundige collecties laten dit zien. Hoe zag de keuken eruit? Wie was de kok? Hoe werd het eten bereid? Misschien is ook nog te ervaren hoe iets smaakte.

Allard Pierson Museum, Oude Turfmarkt 127, 1012 GC Amsterdam. Voor informatie over een bezoek met leerlingen: www.uba.uva.nl/apm



De Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven vwo, havo, vmbo (CEVO) vraagt met ingang van 1 augustus 2004:

voorzitter vaksectie Geschiedenis vwo/havo

Taken

- goedkeuren van de constructie-opdracht aan de Citogroep;
- vaststellen van de opgaven van de centrale examens Geschiedenis vwo en havo;
- adviseren over examinering en normering;
- leiding geven aan de vaksectie.

Vereist

- deskundig op het vakgebied;
- kent het onderwijs waarin het examen wordt afgenomen;
- niet betrokken bij leerboeken en ook anderszins onafhankelijk.

Positie

- docent in het vak, in het wetenschappelijk of hoger beroepsonderwijs.

Rechtspositie en honorering

Voorzitters (en leden) van vaksecties blijven bij hun huidige werkgever in dienst en worden voor een deel van hun weektaak ter beschikking van de CEVO gesteld. De CEVO vergoedt de daarmee overeenkomende loonkosten. De vrijstelling bedraagt ca 1/5 van de volledige weektaak, of – als plaatsing op deze wijze niet mogelijk is – een daarmee overeenkomende honorering in geld.

Algemene informatie

De CEVO stelt, onder de verantwoordelijkheid van de Minister, in vwo/havo en vmbo de opgaven voor de centrale examens vast. Zij bestaat uit een Algemeen Bestuur en vaksecties.

De vaksecties stellen de opgaven vast binnen de algemene aanwijzingen van het algemeen bestuur.

Een vaksectie vwo/havo bestaat uit drie leden: een onafhankelijke voorzitter en twee leraren.

Meer informatie: www.cevo.nl

De examens worden geproduceerd door de Citogroep.

Inlichtingen kan men krijgen bij de voorzitter van de CEVO, drs. J. Bouwsma, telefoon 0519-293598, of bij het secretariaat, telefoon 030-2840700, e-mail: info@cevo.nl.

Sollicitaties vóór 8 maart a.s. richten aan de CEVO, ter attentie van drs. J. Bouwsma, Postbus 8128, 3503 RC Utrecht.

Historische Tentoonstelling

De Winterkoning

Haags Historisch museum

Tot en met 14 maart waart de Winterkoning rond in Den Haag. Frederik V, keurvorst van de Palts, was in zijn tijd een van de beroemdste ballingen in Europa. Frederik was deftig getrouwd, met een dochter van Jacobus I van Engeland. Hij werd in 1619 gekozen tot koning van het protestantse Bohemen en daarmee tot de voorvechter van de protestantse zaak in wat later de Dertigjarige Oorlog zou gaan heten. Al na een half jaar kwam er een einde aan zijn koningschap. Hij werd in de slag bij de Witte Berg, voor Praag, verslagen door de katholieke keizer van het Duitse Rijk. Het koninklijk paar vluchtte naar Den Haag en Frederik kreeg hier zijn bijnaam. Hij had maar één winter geregeerd.

Met zijn Engelse vrouw leefde hij als vorst verder in twee huizen aan de Kneuterdijk. Met feestelijke banketten, hofbals, maskerades, toneelvoeringen en jachtpartijen ... op kosten van het Engelse koningshuis en van de Staten Generaal.

Dat hadden ze in Den Haag op deze schaal nog nooit gezien. De staatsie die het echtpaar voerde moet stadhouder Frederik Hendrik en diens vrouw Amalia van Solms zeer geïnspireerd hebben. Om zijn landen terug te krijgen zocht Frederik steun bij zijn ooms Maurits en Frederik Hendrik en bij zijn schoonvader in Engeland. Maar het mocht niet baten. De vorst overleed in 1632 tijdens een veldtocht in Duitsland aan de pest. Zijn weduwe, Elizabeth, bleef nog tot 1661 in Den Haag wonen, met haar vele kinde-

ren en voortdurend op zoek naar geld. Pas na de Vrede van Munster werd haar zoon hersteld in zijn rechten.

Onder het bijbehorende motto 'Den Haag in de Gouden Eeuw' is er op de tentoonstelling van alles te zien rond de ontwikkeling van een hofleven en hofcultuur in Den Haag, over de Dertigjarige Oorlog en over machten en krachten in de godsdiensoorlogen. De tentoonstelling komt uit het Stadtmuseum Amberg en zal ook te zien zijn in Praag en Heidelberg.

Bij de tentoonstelling verscheen een boek door prof.dr. S. Groenveld, *De Winterkoning, balling aan het Haagse Hof* (80 blz., € 12,50).

In *De Winterkoning. Baling aan het Haagse hof* gaat Prof. S. Groenveld in op de achtergrond van het leven en streven van Frederik V van de Palts. Over het Duitse Rijk, de godsdiensoorlogen, de Republiek en haar stadhouders, Bohemen en de Palts kom je veel te weten. Het is degelijke historische informatie die goed leesbaar gepresenteerd wordt en een duidelijk beeld van de tijd oplevert. Leuk zijn de hoofdstukken over het vorstelijk leven in Den Haag, geldgebrek, persoonlijke status en de gevolgen daarvan. Wat betreft diplomatieke status was het Boheemse vorstenpaar hoger dan de stadhouder. Toen Frederik Hendrik trouwde met een hofdame van de 'winterkoningin' werd dat niet veel beter. Ook toen deze weduwe geworden was, kwamen de stadhouder en zijn vrouw nog na haar, en zelfs na hun nichtje, toen die een gunstig huwelijk had gesloten. In de Staten Generaal moesten ze dit meesmuilend aangezien hebben. Tineke Bogaerts

TWEEDE WERELDOORLOG

De vervolging van Sinti en Roma (zigeuners), homoseksuelen, gehandicapten Jehovah's Getuigen

Aangezien de joden het belangrijkste doelwit waren van de genocide van de nazi's, was de overweldigende meerderheid van de slachtoffers joods. Maar ook anderen werden toen vervolgd. De cd-rom vertelt het verhaal van vier van zulke groepen.

SINTI EN ROMA (ZIGEUNERS)

Tijdens de tweede wereldoorlog brachten de nazi's en hun collaborateurs in de door de Duitsers bezette gebieden tienduizenden mannen, vrouwen en kinderen van de Sinti- en Romavolken om het leven. De schattingen lopen uiteen van 200.000 tot 1.000.000.

HOMOSEKSUELEN

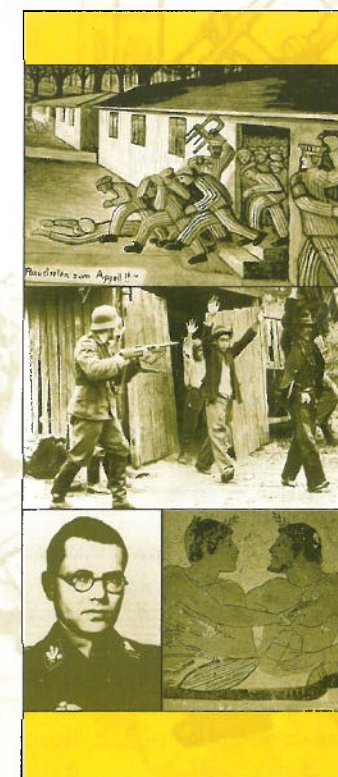
De nazi's veroordeelden de homoseksuelen als 'sociaal afwijkend'. Veel homoseksuelen belandden in gevangenissen of concentratiekampen. Tussen de 5.000 en 15.000 homoseksuelen kwamen in de kampen om. De slachtoffers waren hoofdzakelijk mannen. Lesbiennes werden door de nazi's niet systematisch vervolgd.

Ingezonden brief

Met de loep op Lancashire

We zijn de laatste jaren bij het eindexamen geschiedenis voor havo en vwo wel wat gewend: de geschiedenis van de Sovjet-Unie zonder Trotski en Gorbatsjov, de geschiedenis van de Verenigde Staten in de negentiende eeuw zonder burgeroorlog, een geschiedenis van de politieke cultuur van Nederland na 1945 zonder Drees. En nu dus een eindexamen geschiedenis over de industriële revolutie zonder Adam Smith en Karl Marx. Het lijkt wel of men in elk geval altijd origineel wil zijn. De schrijvers van de stofomschrijving over Lancashire willen de diepte ingaan, maar ik had toch graag ook een wat breder kader gehad. Het één hoeft het ander niet uit te sluiten.

Eén van de schrijvers van de stofomschrijving zegt in een interview met *Kleio* dat het eindexamenonderwerp vooral iets leuks moet zijn: een 'extraatje'. Hij is ook bang dat de examenmakers teveel kleine details gaan vragen. De leerlingen moeten van hem weten 'dat er veel economische ups en downs waren met grote gevolgen voor de mensen en daar moet je je iets bij voor kunnen stellen'. Het gaat niet om '... de hele chronologie'. Ik vind dit allemaal wel erg vrijblijvend. Een centraal eindexamen geschiedenis gaat toch onvermijdelijk voor een groot deel over feitenkennis. Vraag dan feiten waar ze later ook iets aan hebben. De in *Kleio* geciteerde zinsnede van Schuyt geldt ook voor het CSE: 'Als Marokkaanse jongeren niets hoeven te weten van de holocaust, en als Nederlandse gymnasiasten niets meer hoeven te leren van koloniale overheersing en slavernij, dan stuiten we steeds vaker op absurde culturele botsingen'.



GEHANDICAPTEN

Kort nadat Hitler de macht had overgenomen, begonnen de nazi's al met het doorvoeren van hun ideeën over een biologisch 'pure' bevolking. In totaal werden er door de nazi's tussen de 200.000 en 250.000 geestelijk of lichamelijk gehandicapte personen vermoord.

JEHOVAH'S GETUIGEN

Anders dan de joden en de Sinti en Roma, die vervolgd werden vanwege hun afkomst, hadden de Jehovah's Getuigen de mogelijkheid om aan vervolging te ontkomen door hun godsdienstige overtuiging prijs te geven. Door te weigeren dat te doen, stonden zij bij veel van hun tijdgenoten in hoog aanzien. Tussen de 2.500 en 5.000 van hen stierven in de kampen of in gevangenschappen.

De cd-rom is vooral geschikt voor bovenbouw havo, vwo en gymnasium. Hij is te bestellen bij APS/VODA, Postbus 85475, 3508 AL Utrecht, bestelnummer 757008 en kost €19,- (excl. verzendkosten)

Over feiten gesproken: de stofomschrijving bevat nogal wat fouten. Jaartallen hebben volgens de commissie slechts een oriënterende functie, maar daarom mogen ze nog wel juist zijn. De Public Health Act werd niet in 1835 aangenomen, maar – mede als gevolg van de cholera-epidemie in dat jaar – in 1848. Bijzonder laat dus; zelfs voor Britse begrippen. In de katernen wordt deze fout klakkeloos overgenomen. Volgens het katern van Wolters Noordhoff begon Manchester mede onder invloed van deze wet in de jaren 1840 met de aanleg van waterleiding, riolering en bestrating! Een landelijke politiewet van 1835 is mij evenmin bekend. In 1829 organiseerde Robert Peel met zijn Metropolitan Police Act de politie in de agglomeratie van Londen. De naam 'Bobbies' verwijst nog steeds naar hem. De helft van de kosten werd door de centrale overheid betaald en de andere helft door de gemeenten. Vanwege het Chartisme werd deze regeling uitgebreid over andere grote steden en in 1856 voerde een nieuwe wet het systeem voor heel Engeland in.¹ Begrip van de chronologie van gebeurtenissen is soms toch wel nuttig!

De eerste Factory Act werd niet pas in 1833 aangenomen, maar al in 1819 – onder verantwoordelijkheid van Robert Peel senior. Er was geen inspectie en het was ook niet erg effectief, maar toch was de wet principieel van belang. Het is overigens ook niet waar, dat de overheid tot 1830 geen rol speelde in de arbeidsverhoudingen; denk maar aan het verbod op vakbondsorganisatie.

De eerste spoorlijn in Engeland werd niet in 1828 bij Bolton geopend, maar in 1825 tussen Darlington en Stockton. Thomas Newcomen was de uitvinder van de eerste bruikbare stoommachine, en niet John Newcomen.

In 1810 was vrijwel heel Europa in handen van Napoleon. Dit was de tijd van het Continentaal Stelsel en ondanks alle smokkel lijkt het mij onjuist om te stellen, dat Europa rond 1810 de grootste afnemer van katoenproducten uit Lancashire was geworden.

Frankrijk was niet het laatste land in Europa dat met industrialiseren begon. Hans Righart heeft de industrialiseringsprocessen van Engeland, Frankrijk, Duitsland, Rusland en Japan vergeleken. Hij schrijft: *'Frankrijk volgde koploper Engeland in tijd gezien het dichtst, maar het tempo bleef, tot in de twintigste eeuw, traag'*.²

In de definitie van de stofomschrijving worden handelaren en fabrikanten niet tot de middenklasse gerekend. In de eerste helft van de negentiende eeuw zagen steeds meer kooplieden en fabrikanten zichzelf juist wel als een middenklasse, die leiding moest geven aan de *'... industrious classes: that is, all who worked and added to the country's wealth as opposed to the idle rich ...'*³ De Anti-Corn-Law-League – geleid door fabrikanten en kooplieden uit Manchester – werd door voor- en tegenstanders als een middenklassebeweging gezien. De normen en waarden van 'het burgerlijk ideaal' zijn ook zeker die van de meeste kooplieden en fabrikanten.

De meest verwarrende zin uit de stofomschrijving is de volgende: *'Tussen 1800 en 1850 verloor Lancashire steeds meer terrein aan de buitenlandse nijverheid'*. Volgens mij zet je leerlingen hiermee helemaal op het verkeerde been. Het standaardwerk van Mary Rose over de katoenindustrie in Lancashire stelt: *'In 1913 Lancashire dominated the world trade in cotton textiles, supplying two-thirds of the world trade in cotton cloth ...'* en *'In those vital overseas markets, Lancashire began to meet a certain amount of rivalry from the cotton industries of the USA and industrialising Europe, but it was mostly limited, and Japan scarcely entered the international market before 1909-1914'*.⁴

Pas de Eerste Wereldoorlog zou hier verandering in brengen. Tenslotte: in de stofomschrijving wordt het begrip 'uitsluiting' niet nader omschreven. In de verschillende katernen worden zeer verschillende definities gegeven. Welke moeten mijn leerlingen leren? Ook over de Calico Act en de gevolgen voor Lancashire schrijven de auteurs van de boekjes heel verschillend de dingen.

Blijft de vraag, of dit nu de dingen zijn die leerlingen voor een centraal eindexamen geschiedenis moeten leren. Ik vind van niet en ik hou mijn hart vast als ik denk aan het examen over twee jaar.

Wim de Vries, Röltingcollege – Groningen

Noten

1. B. Altena en D. van Lente, *Vrijheid & Rede. Geschiedenis van Westerse samenlevingen 1750-1989* (Hilversum 2003) 246.
2. H. Righart, *De trage revolutie. Over de wording van industriële samenlevingen* (Meppel/ Heerlen 1991) 18.
3. E. Royle, *Revolutionary Britannia? Reflections on the threat of revolution in Britain, 1789-1848* (Manchester 2000) 71.
4. M.B. Rose (ed.), *The Lancashire Cotton Industry. A history since 1700* (Preston 1996) 265, 238.

Reactie

Moet een CE Geschiedenis onvermijdelijk vooral over feitenkennis gaan? Ik vind van niet.

Feitenkennis is nodig, maar zal altijd ondergeschikt moeten blijven aan de vaardigheid om iets met die kennis te doen. Een examen geschiedenis dient daarom primair te toetsen of leerlingen hun kennis zodanig op bronnen kunnen toepassen, dat blijkt dat ze tot eigen beeldvorming in staat zijn. Ik vind het dus belangrijker dat ze zich op eigen kracht iets kunnen voorstellen bij, bijvoorbeeld, de rollen van mannen en vrouwen in de samenleving van Lancashire rond 1800 dan dat ze weten dat een van de grondleggers van het economisch liberalisme Adam Smith heette.

Het genieten van historische kennis om de kennis zelf is helaas voor weinigen weggelegd. Voor de meeste gewone mensen is alleen die kennis functioneel die steeds opnieuw wordt aangesproken en gebruikt. De rest wordt vergeten, zoals blijkt uit onzinnige geschiedenisvraagjes aan Kamerleden. Als we onze leerlingen zo graag iets willen meegeven, laat het dan meer zijn dan een verzameling wetenswaardigheden. Belangstelling voor het verleden, plezier in het bedrijven van geschiedenis en het gevoel iets met het geleerde aan te kunnen.

Chris Keuken

Aanvulling

In *Kleio* 7, november 2003, berichtte Theo van Praag in zijn artikel 'De Tweede Wereldoorlog in schoolboeken' over het onderzoeksrapport *Tijd voor kwaliteit*. De auteurs daarvan zijn: H.D.I. Homan en E.T. van Praag. Voor informatie erover kunt u terecht bij EDUdesk/ Parel, in Utrecht. info@edudesk.nl

Jaarstukken 2003

Jaarvergadering 2004 van de VGN

27 maart in het gemeentehuis in Laren (NH)

Dagprogramma

De algemene ledenvergadering van de VGN wordt gehouden op zaterdag 27 maart in het gemeentehuis in Laren (NH). De VGN is te gast in de gemeente van burgemeester Elbert Roest, oud-geschiedenisdocent, oud-Citomedewerker geschiedenis en vroeger actief lid van de VGN.

10.00 uur	Ontvangst en koffie
10.30 uur	Opening en jaarrede door de voorzitter van de VGN
10.45 uur	Bespreking van de jaarstukken: • verslag ledenvergadering 22 maart 2003 • jaarverslag 2003 • 'de VGN op de helling' • beleidsplan 2004 • financieel verslag 2003; beleid en begroting 2004 • décharge van de penningmeester / nieuwe kascommissie • bestuurswisseling. Aftredend en niet herkiesbaar: Renée Schreuder
	Kandidaat-bestuursleden: Wim Duyff, Maud Knook, Noud Theunissen

Drie oud-geschiedenisdocenten: Elbert Roest, Karel Loohuis (burgemeester van Haaksbergen) en Jan de Ruiter (burgemeester van Zevenaar), gaan op dit actuele thema in. De voorstellen van het kabinet Balkenende voor het gekozen burgemeesterschap vanaf 2006 bieden voor dit thema een voedingsbodem. Een van de sprekers, Karel Loohuis, heeft ervaring met het gekozen burgemeesterschap. Hij nam in het voorjaar van 2002 deel aan een burgemeestersverkiezing in Best (NB). De sprekers reiken informatie, ideeën, standpunten en tips aan die in lessen geschiedenis of staatsinrichting kunnen worden gebruikt.

Het gesprek en de discussie met de deelnemers aan de jaarvergadering wordt geleid door Bob Roelofs, tot voor kort geschiedenisdocent en nu griffier van de Provinciale Staten van Gelderland.

Na de themabijeenkomst kunnen de deelnemers het Singer Museum in Laren bezoeken of deelnemen aan een historische wandeling door het 'oude Laren' o.l.v. een lid van de Historische Vereniging in Laren.

12.00-12.45 uur	Lunch
12.45-14.45 uur	Thema: 'De burgemeester in Nederland, een historische fenomeen. Een hedendaags probleem?'
14.45 -15.00 uur	Koffie- of theepauze
15.00 - 16.30 uur	Keuzeprogramma: bezoek aan het Singer Museum of een historische wandeling door 'het oude Laren'

Het gemeentehuis biedt plaats aan maximaal 60 mensen. We vragen u zich vóór 10 maart 2004 op te geven bij de secretaris Jan-Maarten de Wit, dewitjm@hetnet.nl

U kunt ook gebruik maken van het aanmeldingsformulier op onze website www.vgnkleio.nl

We bevestigen middels een e-mail uw aanmelding. U ontvangt dan ook de routebeschrijving die tevens op de website staat.

Na aanmelding bent u verzekerd van een lunch.

Verslag van de algemene ledenvergadering 22 maart 2003

Welkomstwoord en jaarrede van de voorzitter

In zijn laatste jaarrede blikt Kees Weltevrede vooral terug op de zes jaar waarin hij voorzitter was. Zijn kijk op de belangrijkste ontwikkelingen in deze periode en zijn blik op de toekomst voor de VGN zijn te vinden in *Kleio* nummer 2, maart 2003.

De jaarstukken

Voor een goede oriëntatie en beeldvorming is het wijs voortaan consequent te spreken van een VMBO onderbouw (klas 1 en 2) en een VMBO bovenbouw (klas 3 en 4). De jaarstukken worden in deze zin aangepast.

Er ontspint zich een discussie over de vraag of het bestuur niet een te defensieve houding ten opzichte van overheid aanneemt. Het bestuur stelt dat de brieven richting politieke partijen, parlement en minister, te zien op de website, van het tegendeel getuigen. Teleurstellend is het kleine aantal reacties op deze brieven. Leden raden het bestuur aan waar nodig over te gaan tot het schrijven van scherpe stukken en hierbij ook hulptroepen uit de wereld der media en lobbygroepen in te schakelen.

Leden bepleiten een betere communicatie binnen de vereniging. Produceer niet alleen eindproducten, maar laat ook tussentijds weten waarmee het bestuur of commissies bezig zijn. In *Kleio* moet de bestuurspagina een meer aansprekende inhoud en een meer opvallende plaats krijgen. Het bestuur neemt de gedachten over.

Gelet op de ontwikkeling van de VGN (zie de jaarrede van Kees Weltevrede) zal de VGN op de eerste plaats een communicatieve vereniging moeten zijn waarbinnen de contacten tussen de leden en het bestuur/de commissies via drie wegen wordt onderhouden en gevoed: e-mail, de website www.vgnkleio.nl en het blad *Kleio*.

Hoe goed dit kan werken is jaarlijks te zien bij de besprekingen van de centrale examens.

Enkele leden pleiten voor een professioneel bestuur. Bestuursleden zouden bijvoorbeeld door hun school moeten worden gefaciliteerd omdat zij zich als bestuurslid van een vakinhoudelijke vereniging ook in het belang van de school verder ontwikkelen. Andere leden betwijfelen de

haalbaarheid van dit voorstel. Ze verwachten noch van de scholen noch van de overheid daadwerkelijke steun. Het bestuur belooft de (on)mogelijkheden af te tasten.

De VGN belooft de ontwikkelingen rond de basisvorming op de voet te blijven volgen en op de website en in *Kleio* verslag uit te brengen.

Mevrouw F. van der Meer, inspecteur basisonderwijs, wijst op gunstige ontwikkelingen voor het geschiedenisonderwijs in de basisvorming. De bijgestelde leerdoelen geven aan dat er goed naar de kritiek van VGN vertegenwoordigers is geluisterd.

Het financiële jaarverslag en de begroting roepen meer vragen op dan gebruikelijk. Er worden verkeerde plaatsen, een zetfout en enkele malen een verkeerd getal vastgesteld. De penningmeester belooft een bijgestelde jaarrekening 2002 en begroting 2003 in een volgende *Kleio* te plaatsen.

Er is geld gereserveerd voor de VMBO activiteiten genoemd in het jaarplan 2003.

De kascommissie 'stelt vast dat de verschillende uitgavenposten in de exploitatierekening verantwoord kunnen worden, al zijn daar wel ingewikkelde en tijdrovende handelingen voor nodig'. Ze heeft veel kritiek op de methode van administreren in het jaar 2002 en op de hoogte van de uitgaven voor de administratie.

Het nieuwe administratiekantoor boezemt de kascommissie vertrouwen in door een andere wijze van administreren en door te werken op basis van een vast jaarbedrag.

De financiële positie van de VGN is gezond. Op verzoek van de kascommissie spreekt de vergadering vertrouwen uit in de penningmeester en in het door hem gevoerde beleid.

Volgend jaar bestaat de kascommissie uit Hélène Budé, Riemke Leusink en Louis Nolet.

Een afscheid

Hélène Budé neemt afscheid als VGN ambassadrice buitenland. Kees Weltevrede droomt in zijn dankwoord zo'n tien jaar terug in het VGN verleden van Hélène en van hem zelf. Loek Janssen is de opvolger van Hélène.

Bestuurswisseling

Kees Weltevrede en Herry Groothuis verlaten na zes jaar het bestuur. Elk van beide wordt door een ander bestuurslid met een soms verrassend actuele toespraak en met inspirerende boeken uitgezwaaid.

Tot het bestuur treden toe Jan-Maarten de Wit en Laurens Gerrits (Zie *Kleio* nummer 1 2003). De nieuwe voorzitter wordt Peter Wester, het afgelopen jaar secretaris van het bestuur. Het bestuur bestaat opnieuw uit zes personen.

Dank voor gastvrijheid

Bij de afsluiting van de jaarvergadering dankt het bestuur de directie en medewerkers van het Nationaal Archief voor de geboden gastvrijheid en voor het voorbereiden van het middagprogramma.

Jaarverslagen 2003

Jaarverslag van het bestuur van de VGN

In dit jaarverslag kijken we kort terug op een aantal ontwikkelingen en activiteiten van de VGN. We starten met een drietal kernactiviteiten.

Communicatie

In het verenigingsjaar 2003 'stond de VGN op de heling'. In samenspraak met de actieve leden (VGN commissies, de Kleio-redactie en de VGN websiteredactie) herformuleerde het VGN bestuur een aantal doelstellingen van de VGN en maakte een communicatieplan. Beide documenten zijn opgenomen in de agenda van de jaarvergadering. (Zie hiervoor.)

In de tussentijd verbeterden we de communicatie met de leden, getuige de nieuwe rubriek VGNatuurlijk in *Kleio*, de uitbreiding van informatie op de website www.vgnkleio.nl en de regelmatige e-mails aan de 'actieve leden'.

We startten met de opbouw van een e-mail netwerk om geschiedenisdocenten (VGN leden en niet-leden) en schoolleiders in de toekomst beter te kunnen bereiken. De opbouw verloopt moeizaam.

Vragen van individuele leden beantwoordden we per e-mail of, indien wenselijk, per telefoon.

Uit de positieve reacties van commissies en van individuele leden maken wij op dat VGN op weg is 'een communicatieve vereniging' te worden. (Zie: verslag van de jaarvergadering 2003.)

Tweede Fase en Basisvorming

Veel aandacht en tijd vroegen de plannen voor de tweede fase voor 2007 en voor de herziening van de basisvorming.

Wat de voorstellen voor tweede fase betreft hebben we consequent de uitslag van de enquête onder docenten in het voorjaar 2003 gevolgd: onder andere 'geschiedenis als verplicht vak in de maatschappijprofielen'. We brachten regelmatig verslag uit in *Kleio* en op onze website. De documenten op de website geven een goed overzicht van onze activiteiten.

We voerden samen met het KNHG gesprekken met de onderwijsspecialisten van een aantal fracties. Wij danken Frans Groot (het KNHG) voor zijn inzet.

Ondanks onze pogingen kregen we lange tijd geen contact met de Taakgroep Herziening Basisvorming. De Taakgroep wilde eerst scholen (in de praktijk schoolleiders en schoolbestuurders en de vakbonden) benaderen. Pas bij het verschijnen van de tweede conceptversie van de kern-doelen medio november kreeg de VGN het verzoek te reageren. Sinds 21 december staat standpunt van het VGN bestuur met een aantal vragen aan de leden op onze website. Zie: het artikel 'Laat honderd bloemen bloeien'.

Eind januari 2004 geven we de Taakgroep namens de

VGN antwoord. Enkele onderdelen uit het genoemde artikel: we vragen om een eenvoudige herformulering van kerndoelen uit het leergebied Mens en Maatschappij om een minimale garantie te krijgen voor verantwoorde historische vorming in de onderbouw. We bieden alternatieven: we zijn voor het handhaven van de vakkenstructuur in leerjaar 1 en 2 van vwo/havo en van de stroom theoretisch-gemengde leerweg. We zijn voorstander van vakgebonden lessen gecombineerd met periodegebonden vakoverschrijdende leerprojecten. Voor leerlingen in de beroepsgeoriënteerde leerweg lijkt vakoverschrijdend thematisch onderwijs ons een betere weg voor historische vorming. Dit vraagt wel nader onderzoek.

We gaan na in welke mate geschiedenisdocenten zich betrokken voelen bij de ontwikkelingen rond de basisvorming. Het leggen van contacten met geschiedenisdocenten verloopt moeilijk. Op een kleine enquête op de website in de periode juli- eind september kregen we weinig respons. We leggen nu contact met docenten op scholen die de indruk wekken 'voorop te lopen' bij de herziening van de basisvorming.

VMBO

Het vmbo is en blijft een speerpunt in de jaarplanning van de VGN. In VGNatuurlijk (*Kleio* 6, september 2003) beschrijft Jan-Maarten de Wit onze plannen.

De eerste nieuwsbrief aan vmbo-docenten is in december 2003 naar circa 130 vmbo-docenten uitgegaan. Een studiedag voor vmbo-docenten in het voorjaar van 2004 is in voorbereiding. Een vruchtbaar gesprek met de CEVO-geschiedenis vmbo en het Cito leidde tot de vaststelling dat syllabi bij de examenthema's vmbo onmisbaar zijn. Een syllabus voor het nieuwe CE onderwerp in 2005 is in voorbereiding. Voor 2004 was dit niet meer haalbaar.

Op onze website heeft het vmbo een eigen en herkenbare plaats gekregen.

Het geplande publiciteitsoffensief om aandacht te vestigen voor de positie van het vak geschiedenis in het vmbo hebben we naar 2004 doorgeschoven. We zoeken naar een geschikt moment waarop onze berichtgeving niet wordt ondergesneeuwd door bijvoorbeeld de berichtgeving over plannen met betrekking tot de tweede fase of basisvorming.

We willen onze contacten met docenten die een ruime ervaring hebben in het geven van geschiedenisonderwijs aan leerlingen in de beroepgerichte stroom, uitbreiden. Indien u ons kan helpen aan namen, dan graag (info@vgnkleio.nl).

Jammer genoeg wees de SLO ons verzoek af om te onderzoeken op welke wijzen deze leerlingen historisch kunnen worden gevormd.



Gastvrouwen en gastheer in het Nationaal Archief.

Het bestuur

Het bestuur bestond in 2003 uit vijf leden. Laurens Gerrits, benoemd in maart 2003, moest door drukke werkzaamheden verbonden aan een nieuwe functie al weer snel afscheid nemen. Tot ons geluk mochten wij drie aspirant bestuursleden verwelkomen: Wim Duyff, Noud Theunissen en Maud Knook. Zij stellen zich elders in dit nummer als kandidaten voor het VGN bestuur voor.

Op de jaarvergadering in maart 2004 nemen wij afscheid van Renée Schreuder. Zes jaar lang vervulde zij met grote inzet haar bestuurslidmaatschap. Samen met haar man Piet creëerde zij onze waardevolle website.

In 2004 moeten we ook op zoek naar een nieuwe penningmeester. Johan Raven treedt in maart 2005 af.

Naast onze 13 bestuursvergaderingen vertegenwoordigden we de VNG op studiedagen/bijeenkomsten voor geschiedenisdocenten of van instellingen die van nut (kunnen) zijn voor het geschiedenisonderwijs of voor de geschiedenisdocent. Soms moesten we bij een uitnodiging 'neen verkopen', de agenda van een 'vrijtijdsbestuurder' kent helaas grenzen. De roep van leden om betaalde bestuurders bij vakinhoudelijke verenigingen krijgt noch bij de overheid noch bij scholen of andere onderwijsinstellingen gehoor.

Alle verslagen van onze bestuursbijeenkomsten gaan per e-mail naar de actieve leden in de commissies, de Kleio-redactie en de websiteredactie.

De actieve leden

De jaarverslagen van de commissies, de Kleio-redactie en van onze internationale vertegenwoordiger vindt u achter dit jaarverslag. Voor een overzicht van de samenstelling van de commissies verwijzen we naar onze website.

Wij onderhouden contacten met actieve leden door vertegenwoordiging in de commissies, door formele of informele gesprekken. Ondanks ons herhaaldelijk verzoek ontvangen we niet van alle commissies verslagen van hun bijeenkomsten.

We dachten in het leggen van regelmatige contacten met de commissies op de goede weg te zijn. De kritiek in het jaarverslag van de commissie Lerarenopleiding doet pijn maar is gelet op recente ontwikkelingen rond met name SBL (zie hieronder) ook begrijpelijk. Op de kritiek hebben we in januari 2004 gereageerd. Inmiddels heeft een gesprek tussen de commissie en een vertegenwoordiging van het bestuur plaatsgevonden.

We maken ons zorgen over het ledenaantal van de commissies. We zien waardevolle mensen vertrekken en te weinig opvolgers terugkomen. Dit gegeven verdient in 2004 extra aandacht.

De bijgestelde doelen van de VGN en het communicatieplan vragen om een intensivering van de contacten met de 'actieve leden'. De kernvraag bij deze contacten is: dienen de VGN activiteiten op de eerste plaats de belangen van het geschiedenisonderwijs en / of van geschiedenisdocenten? Bij de beantwoording van deze vraag moet mogelijk een tweede vraag worden gesteld. Dienen met het oog op deze doelen de 'schotten' die in de praktijk nogal eens tussen commissies bestaan, overreid te blijven?

Er vond een vruchtbare gesprek over de toekomst van onze website plaats met de websiteredactie. Er ligt een con-

ceptplan dat onder andere in een uitbreiding van de redactie en deels gewijzigd beheer voorziet. In februari 2004 hadden we met de Kleio-redactie een gesprek over *Kleio* in de toekomst en over de communicatieve rol van *Kleio* in de VGN.

Het ledenbestand

Het aantal leden daalt ondanks de circa 150 nieuwe aanmeldingen sneller dan we al in het jaarverslag 2002 aangaven. Volgens de laatste telling is het circa 2000. Gelet op de te verwachten uitstroom van geschiedenisdocenten uit het voortgezet onderwijs in de komende jaren moeten we rekening houden met het afscheid van een flink aantal trouwe leden. We bieden hen een 'senior-lidmaatschap' aan.

Pijnlijk vinden we het grote aantal mensen dat een of enkele jaren niet heeft betaald. Het vorige administratiekantoor heeft deze leden onvoldoende in beeld gebracht. Onze penningmeester en het nieuwe administratiekantoor doen er alles aan om deze schade ongedaan te maken. (Zie verder het financiële verslag.)

Deze ontwikkelingen zijn een reden te meer om met steun van de leden nieuwe leden te werven.

Het aantal vragen dat we van leden en soms ook van niet-leden krijgen groeit. We reageren zo snel mogelijk. In de persoonlijke contacten met hen vinden we vaak begrip en steun voor onze activiteiten. En zoals het hoort proberen we de niet-leden voor onze vereniging te winnen.

Centraal Examen Havo en Vwo

Over de ontwikkelingen rond het thema voor het centraal examen geschiedenis 2007 informeerden wij u in *Kleio* no. 7 november 2003.

Aan voorstellen van de commissie-De Rooy wordt ook op een andere wijze uitvoering gegeven. Op 23 december 2003 startten de technische voorbereidingen van een pilot-project rond nieuwe vormen van het centraal examen geschiedenis. In de zomervakantie gaf de minister na herhaaldelijk aandringen van de VGN hiervoor groen licht. De VGN volgt dit project nauwlettend, de VGN maakt deel uit van de klankbordgroep bij dit project. In de loop van 2004 volgt meer informatie over deze pilot.

We voerden met de CEVO-geschiedenis Havo en Vwo en het Cito vruchtbare en prettige gesprekken over de toekomst van het centraal examen geschiedenis.

Contacten met andere organisaties

We onderhielden contacten met andere vakinhoudelijke verenigingen binnen het platform VVVO, met name met het KNAG. KNAG en VGN spraken af elkaar te informeren over zaken als tweede fase en basisvorming en waar gewenst gezamenlijke stappen te zetten.

In de persoon van Frans Groot onderhielden we contact met het KNHG.

We werden regelmatig door Ron Hendriks geïnformeerd over een platform / vereniging voor cultuurdocenten in oprichting. We volgen de ontwikkelingen en stellen op termijn vast wat dit nieuwe fenomeen voor de VGN kan betekenen.

Met het platform van didactici voerden we een gesprek over de toekomst van de basisvorming. Hun standpunt vastgelegd in de eerste publicatie van het nieuwe Instituut voor Didactiek van de Geschiedenis (IvGD), bevat bruikbare bouwstenen voor de komende gesprekken/discussies over de basisvorming.

Vruchtbare contacten hadden we met het Nationaal Archief en met instellingen voor cultureel erfgoed. De contacten lever(d)en voor het geschiedenisonderwijs bruikbare producten op.

Het Nederlands Centrum voor Volkscultuur spande zich samen met het KNHG en de VGN e.a. in voor de Nationale Geschiedenisdag. De opkomst van VGN-leden die dag viel tegen. De rol van de VGN in dit geheel verdient een nadere evaluatie.

Regelmatig werden we benaderd door de media. Vooral na een incident rond 4/5 mei in Amsterdam. We worden dan vaak geacht namens geschiedenisdocenten te kunnen spreken, een niet altijd gemakkelijke rol.

Op onze beurt zochten we contact met de pers om onze ideeën over de plaats van het geschiedenisonderwijs in het onderwijs en in de samenleving van de toekomst te kunnen uiten. Voor ingezonden brieven was plaats, veel minder respons was er op ons verzoek achtergrondartikelen te plaat-

sen. Zo kregen bij de tweede fase de B-vakken de voorkeur van de pers.

Met de SLO was er een beperkt contact. De SLO brengt binnenkort een cd-rom voor de ontwikkeling van oriëntatiekennis uit. Met andere vakinhoudelijke verenigingen delen we de bezwaren rond de gang van zaken rond de veldaanvragen. Twee veldaanvragen van de VGN (basis-school en vmbo) werden in 2003 afgewezen. We hebben nog weinig zicht op een lopend onderzoek van de SLO naar wezenlijke verschillen tussen (toekomstige) havo-leerlingen en vwo-leerlingen in de basisvorming.

Ronduit teleurstellend was het resultaat van de contacten met de Stichting Beroepskwalificaties Leraren. De commissie Lerarenopleiding van de VGN leverde namens de VGN een doortimmerd rapport aan (zie ook het jaarverslag 2002). Twee bestuursleden woonden in 2003 enkele vergaderingen bij. Op verzoek van SBL leverden de VGN kandidaten aan voor een groep die het eindrapport zou samenstellen. Op onze (telefonische) vraag "waarom gebeurt er niets" kregen we de loze toezegging "binnenkort starten we". Eind december verscheen onverwachts een eindversie waarin de bijdragen van de VGN niet te terug te vinden waren.

Jaarverslagen van de commissies

Didactiek- en Activiteitencommissie

We vergaderden zeven keer, afwisselend in Utrecht en in Zwolle.

Marcel Nonhebel nam in september 2003 het voorzitterschap over van Louis Nolet.

De geschiedenisdidactiekdagen 'Kleio uit de schaduw' vonden plaats op vrijdag 7 en zaterdag 8 februari in Vught. De jaarlijkse Didactiekconferentie en de Startersconferentie werden tegelijkertijd gehouden. Deze bijeenkomsten hadden respectievelijk 70 en 20 deelnemers. Uit de gehouden evaluaties bleek dat men, op een enkele uitzondering na, zeer tevreden was over het geboden programma. Het avondprogramma bestond uit 'Theatersport' en was origineel en zeer onderhoudend. De lezingen door Frank van Vree – historicus en hoogleraar Journalistiek – over de politieke dimensies van onze omgang met de geschiedenis, en door Frank Westerman – tussen 1997 en 2001 correspondent van *NRC Handelsblad* in Moskou – over zijn boek *Ingenieurs van de ziel* werden gewaardeerd als goed tot uitstekend. Bij de Starters maakte het bezoek aan Kamp Vught veel indruk.

In mei was er een excursie van een week naar Barcelona, in oktober een excursie van vier dagen naar Lancashire. Voor deze excursies was veel belangstelling: naar Barcelona gingen meer dan 20 mensen mee, naar Lancashire 38. Beide excursies verliepen in een prettige sfeer en de deelnemers waren enthousiast.

Margreet Braams, secretaris

Commissie Lerarenopleidingen

De commissie lerarenopleidingen heeft in het verslagjaar bestaan uit zes docenten die werkzaam zijn aan universitaire lerarenopleidingen en eerste- en tweede graads (post-) HBO- lerarenopleidingen.

Contacten met het hoofdbestuur werden in het verslagjaar niet of slechts via mail onderhouden. De commissie heeft in het verslagjaar geen hoofdbestuursvergadering bijgewoond om verslag te doen van haar werkzaamheden en om van gedachten te wisselen over de meest recente ontwikkelingen in de lerarenopleidingen.

In het jaar 2003 heeft de commissie vier keer vergaderd te Utrecht, te weten op 4 februari, 23 april, 4 november en 8 december.

De commissie lerarenopleidingen had zich ten doel gesteld in 2003 de volgende activiteiten te ondernemen:

1. De problematiek van het competentiegericht opleiden, en met name (het bewaken van) de positie van het schoolvak daarin, hoog op de agenda van commissie en hoofdbestuur te houden. Middels publicaties in *Kleio* en bijdragen aan de didactiekconferentie wilde de commissie ook binnen de vereniging bekendheid geven aan de landelijke ontwikkelingen op dit punt.
2. In navolging van de competentienotitie ten behoeve van de tweedegraads lerarenopleidingen die in de zomer van 2001 aan het hoofdbestuur is aangeboden, nam de commissie zich voor een dergelijk stuk te ontwikkelen ten behoeve van de eerstegraads lerarenopleidingen. Tevens wilde de commissie aansluiting zoeken bij de initiatieven

van het SBL, het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren.

3. De commissie nam zich voor regelmatig, wellicht in een vaste rubriek, in *Kleio* te publiceren over het opleiden van leraren. Met name de talrijke initiatieven rond het opleiden van leraren in de scholen zouden in deze publicaties worden belicht.

Deze voornemens zijn geen van alle verwezenlijkt. Weliswaar heeft de commissie intern over alle zaken druk gediscussieerd, maar tot het van de grond tillen van genoemde activiteiten is het in het verslagjaar niet gekomen. Wel hebben individuele commissieleden van de tweedegraads lerarenopleidingen geparticipeerd in de organisatie van een landelijke studiedag over de positie van het schoolvak in een competentiegericht lerarenopleiding.

Deels is het gebrek aan ondernemingszin te wijten aan de grote drukte waarmee alle commissieleden in hun dagelijkse werkzaamheden in toenemende mate worden geconfronteerd, deels echter is het een onmiddellijk gevolg van de als gebrekkig ervaren samenwerking met het VGN-bestuur en het algehele gebrek aan respons binnen de vereniging. Zo heeft een in de zomer van 2001 aan het bestuur aangeboden nota over de competenties van de tweedegraads lerarenopleidingen Geschiedenis tot geen enkele respons geleid en is er ook in de beleidsvoornemens van het VGN-bestuur in 2002 niets terug te vinden van de aanbevelingen die de commissie aan het bestuur heeft gedaan. De commissie heeft dan ook grote twijfels over haar mogelijkheden om in de toekomst zinvol werk te blijven doen binnen de kaders die de vereniging biedt. De commissie is van mening dat haar bestaansrecht afhangt van de mate waarin haar werkzaamheden aanslaan binnen de vereniging en gedragen worden door het bestuur. Desalniettemin heeft de commissie ook voor 2004 voornemens geformuleerd.

Frits Rovers, secretaris

Commissie Volwasseneneducatie

Uitwisseling van informatie bleef een belangrijk onderdeel van onze activiteiten. Dit kwam vooral tot uiting op de jaarlijkse brainstormdag voor VAVO-geschiedenisdocenten. In 2003 werd deze gehouden op 6 juni. Hierbij aanwezig waren 14 personen, onder wie VGN-voorzitter Peter Wester. Op de agenda stonden: het VMBO, intake- en vrijstellingsbeleid (met grote verschillen tussen VAVO-scholen) en het maken van praktische opdrachten.

Het specifieke karakter van het VAVO-onderwijs kwam tijdens deze brainstormdag duidelijk aan de orde. Met name door de verkorte opleidingen en de diverse persoonlijke problemen waar veel VAVO-leerlingen mee worstelen is lesgeven op het VAVO een arbeidsintensieve bezigheid. Veel behoefte bestaat dan ook aan tijdsbesparende tips.

Dit specifieke karakter van het VAVO-onderwijs is door enkele commissieleden verduidelijkt tijdens het gesprek met het VGN-bestuur op 7 april.

De brainstormdag leverde naast veel zinvolle informatie ook twee nieuwe commissieleden op, Japke Huisman en

Frans van den Heuvel. Annemarie Broekhof had zich al eerder aangemeld.

Deze nieuwe aanwas is des te verheugender omdat twee lang zittende en zeer actieve commissieleden, Iet Attema en Margriet Vencken, op 19 september afscheid namen van de commissie. Hierdoor was een functiewisseling nodig: Jorien Ruyters werd commissievoorzitter en Wendy Hinke nam het secretariaat op zich.

Wendy Hinke, secretaris

De internationale vertegenwoordiger van de VGN

Na de succesvolle reis naar Polen in oktober 2002, was het dit jaar de bedoeling een docentenreis te organiseren naar Slovenië. Mede in verband met de onmogelijkheid hiervoor op de gewenste termijn subsidie te verkrijgen, kon de organisatie van deze reis in 2003 geen doorgang vinden. Maar diverse leden van de VGN hebben dit jaar gebruik kunnen maken van het initiatief van de Didactiviteitencommissie, die een reis organiseerde naar Engeland. Daarnaast kwam ik een aantal collega's tegen tijdens de Euroclio-conferentie in Bologna. Tenslotte weet ik, dat met name docenten geschiedenis in het voortgezet onderwijs zich bezighouden met diverse uitwisselingsactiviteiten op hun school.

Loek Janssen

Commissie Havo/Vwo

De Commissie Havo/Vwo commissie ziet terug op een 2003 dat vooral in het teken heeft gestaan van stofomschrijvingen. We hebben ons kritisch gebogen over de stofomschrijvingen van 2004: Vietnam en van 2006: Volksopvoeding via onderwijs. Vooral die laatste stofomschrijving heeft nogal wat tegenslag ondervonden en daar hebben we de laatste vergaderingen veel aandacht aan besteed.

Een jaarlijks terugkerende taak van de commissie is de organisatie van de regionale besprekingen van het centrale examen. Hier gaat wederom veel tijd in zitten maar de commissie heeft dat er graag voor over: het is bij uitstek de gelegenheid om elk jaar weer collega's te ontmoeten en met hen inhoudelijk bezig te zijn over ons vak.

Op 17 september 2003 waren de regiovoorzitters uitgenodigd voor een bespreking in het gebouw van het Cito. Hier werd kort stilgestaan bij het afgelopen examen, maar ook al vooruit geblikt naar de nieuwe examenvormen die er vanaf 2007 zullen komen. De mensen die zich met de pilot voor het examen van 2007 bezighouden, gaven onder andere een korte uitleg.

In het verleden liet de commissie zich in *Kleio* horen door onze eigen rubriek De Gouden Kom. De commissie betreurt het, dat dit het afgelopen jaar nauwelijks is gebeurd en heeft al wel thema's voor de toekomst staan.

Aan het einde van 2003 gaf Marijke van Vliet aan niet meer actief in de commissie te willen zitten. Zij wil nog wel op de achtergrond meedenken, maar kan geen tijd vin-

den om de vergaderingen bij te wonen. We vinden dit erg jammer, maar begrijpen haar keuze wel. Ook gaf Bert Wegman aan dat het voorzitterschap naast zijn andere werkzaamheden op school en privé te veel is. Vandaar dat we de laatste twee maanden van 2003 zonder voorzitter vergaderd hebben.

Gelukkig hebben we ook een nieuw commissielid gevonden: Arnoud Spanjer uit Raalte komt de commissie versterken.

Voor het jaar 2004 streeft de commissie ernaar om zich meer bezig te kunnen houden met een aantal kerntaken die er de laatste tijd vaak bij ingeschoten zijn. Deze kerntaken staan vermeld in onze lijst van inhoudelijke 'topics' (zie blz. 58). Daarnaast zullen de nieuwe stofomschrijving en de regionale besprekingen van de centraal examens een belangrijke rol blijven spelen.

Chantal Vlijm, secretaris

Commissie Bavo/Vmbo

Dit jaar zijn wij als groep drie keer bij elkaar geweest. Wij hebben afscheid moeten nemen van twee mensen die al jaren lid waren van de groep, namelijk René Corbey en Joost Dik. Daarentegen hebben wij er twee nieuwe leden bij gekregen, namelijk Lammert Doedens en Wim Borghuis. Alle vergaderingen zijn gehouden in Pizzeria Claudius te Utrecht.

Een belangrijk speerpunt van de groep is en blijft het vmbo. Wij hebben ons daar, terecht, zorgen over gemaakt en besloten dat wij ons er duidelijker voor moeten gaan inzetten. Daarom hebben wij besloten dat wij het aankomende jaar vier keer gaan vergaderen, waarvan twee keer een werkvergadering is. Een werkvergadering krijgt dan een onderwerp dat nader uitgewerkt moet gaan worden. Het resultaat moet in *Kleio* komen.

De afgelopen vergaderingen hadden uiteenlopende onderwerpen. Zo hebben wij voor de aankomende VMBO-dag een groot aantal (mogelijke) workshops naar voren gebracht, die speciaal op het vmbo zijn gericht. Ook hebben wij ons gebogen over vernieuwende didactiek. Met name Kag-Al is daarbij ter sprake gekomen.

Een ander onderwerp dat wij als commissie onder de loep hebben genomen is: de eindexamenmethodes. Dit resulteerde in een aantal besprekingen in *Kleio*. Als laatste hebben wij de eindexamens 2002/2003 kritisch bekeken en van commentaar voorzien.

Hans Werker, secretaris

Commissie Pabo

In 2003 vergaderden we zes keer, namelijk op 15 januari, 12 maart, 21 mei, 18 juni, 8 oktober en 17 december.

De commissie heeft zich in het afgelopen jaar bezig gehouden met de volgende zaken:

– Het verzorgen van twee workshops (circuit Romeinen en CD-ROM) tijdens de didactiekconferentie. Het aantal aanwezige pabo-docenten stelde teleur, zes personen. De

belangstelling van vmbo-leerkrachten voor het basisschoolmateriaal was echter opvallend groot.

– Overleg VGN, KNAG en NVON. Het overleg tussen deze drie organisaties richt zich tegen de teloorgang van de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en natuuronderwijs. Het overleg richt zich tot nu toe vooral op het in kaart brengen van de geleidelijk afname van het aantal uren voor deze vakken op de pabo.

– De commissie heeft namens een aantal pabo's en basisscholen een vervolg veldaanvraag bij de SLO ingediend m.b.t. digitalisering van geschiedenis op de basisschool. Rond de zomervakantie bleek dat de SLO de veldaanvraag had afgewezen. De commissie is namens de aanvragers hier tegen tevergeefs in beroep gegaan.

– De voorgenomen methodeanalyse m.b.t. *De Grote Reis* is dit jaar nog niet afgerond.

– Er is een start gemaakt met het opzetten van een netwerk pabo-docenten geschiedenis naar analogie van het bestaande netwerk voor pabo-docenten aardrijkskunde.

Kleio

De 420 bladzijden van de 44^{ste} jaargang van het tijdschrift *Kleio* waren, zoals de lezer gewend is, gevuld met een gevarieerd aanbod van artikelen die én de vakinhoudelijke, én de vakdidactische dimensie van ons lerarenbestaan trachten te ondersteunen en op te vrolijken, plus een hoop interessant historisch nieuws in de Kleiokrant.

De rubriek Gordiaantje bleek ook dit jaar een must voor wie wil meepraten over recente ontwikkelingen in de historiografie. *Kleio* bleef haar rol van kritische muze van de geschiedenis met verve spelen, door gewoontegetrouw de handel en wandel van zowel de examenmakers als de stofomschrijvers op de voet te volgen. Diverse lezers van ons blad waren zo aardig hun lesideeën in de groep te gooien, waardoor de ruim tweeduizend medelezers van *Kleio* – merendeels gemotiveerde geschiedenis-collega's in den lande – inspiratie opdeden voor hun eigen lessen. Hulde!

Aan het vmbo werd in enkele artikelen speciale aandacht gewijd. Verder vielen enkele goedverzorgde themanummers op, een over techniekgeschiedenis, een over het Midden-Oosten, en een over het examenonderwerp Lancashire.

Kleio is en blijft naast dat alles ook als vanouds hét contactorgaan van de VGN en tevens haar visitekaartje naar de buitenwereld toe.

De redactie is momenteel op oorlogssterkte. Zij onderging gedurende het jaar 2003 geen mutaties. We vergaderden in de regel elke eerste maandag van de maand, ten huize van onze onvolprezen eindredacteur Tineke Bogaerts.

Jan van Oudheusden, hoofdredacteur Kleio

Agendapunt: De VGN op de helling

Doelen voor de komende jaren

- De VGN richt zich primair op de onderwijsgevende geschiedenisdocenten en op het geschiedenisonderwijs in de klas / de collegezaal. Ze behartigt de belangen van geschiedenisdocenten en aanstaande geschiedenisdocenten. De VGN onderhoudt via moderne communicatiemiddelen direct contact met deze (aanstaande) docenten en hun school- of instituutleiding en reageert actief op actuele ontwikkelingen.
- De jaarplannen van het VGN bestuur, de Kleioeditie, de VGN commissies en de website redactie zijn op het genoemde primaire doel afgestemd.
- Elke drie jaar wordt onderzocht of de producten en diensten die de VGN biedt, de leden aanspreken en nieuwe leden aantrekken. Leden kunnen wensen voor een wijziging of aanvulling van dit aanbod uitspreken. Deze evaluatie vindt steekproefsgewijs en verspreid over verschillende leeftijdscategorieën.
- Het geschiedenisonderwijs op VMBO en de opleiding van VMBO docenten krijgt de komende jaren bijzondere aandacht vanwege de eigen aard van het geschiedenisonderwijs en het complexe karakter van het VMBO.
- De contacten van de VGN met de overheid, onderwijs-ondersteunende instellingen, culturele instellingen en de media dienen het primaire doel. Ze mogen het andere werk van bestuursleden en van commissieleden voor de vereniging niet volledig overheersen.
- Er is een doordacht communicatieplan om de contacten met de onderwijsgevende geschiedenisdocenten en oud-geschiedenisdocenten te onderhouden en om nieuwe leden te winnen.
- De werving van VMBO docenten als VGN lid wordt bevorderd door een gerichte VMBO campagne en door de invoering van een kennismakingsabonnement op *Kleio* voor VMBO docenten. (Alternatief: een abonnement op *Kleio VMBO specials*).
- De VGN biedt leden die met de FPU of pensioen zijn korting op *Kleio* (45 in plaats van 60 Euro) en een elektronische nieuwsbrief met onder andere informatie over culturele/historische activiteiten. De VGN schakelt hen graag actief in bij VGN bijeenkomsten en andere bijzondere VGN activiteiten.
- De VGN wil de kennismaking met de vakinhoudelijke vereniging tot een vast onderdeel maken van de LIO en DIO stage. De VGN biedt Lio's en Dio's de mogelijkheid een 'specialistische stage' binnen de vereniging uit te voeren. Voor studenten wordt het juniorlidmaatschap van de VGN tegen een gereduceerde prijs (25 Euro) gehandhaafd.
- De bijeenkomsten van de VGN zijn gericht op didactische en historische verrijking en uitwisseling. Bijeenkomsten vinden zowel landelijk als regionaal plaats. Waar mogelijk wordt samengewerkt met onderwijs- en verzorgingsinstellingen. Door er een scholingkwalificatie aan te verbinden kunnen bijeenkomsten op werkdagen worden gehouden.

- De bijeenkomsten worden over het jaar verspreid, gekozen wordt voor 'strategisch' gunstige maanden (januari, februari, oktober, november).
- Op bijeenkomsten als Startersdagen, de Didactiekdagen en de CE besprekingen, zijn bestuursleden en commissieleden aanwezig. Ze dragen daar de doelstellingen en activiteiten van de VGN uit.
- De VGN is met wervingsmateriaal vertegenwoordigd op de CE nascholingsbijeenkomsten, op de geschiedenisdag en op andere bijeenkomsten waar veel geschiedenisdocenten komen.
- In *Kleio* is de vereniging nadrukkelijk en op een meer opvallende plaats aanwezig onder andere middels een vaste rubriek VGN Natuurlijk. Columns van bestuursleden of commissieleden over hun ervaringen in het onderwijs, over hun VGN werk en hun (bijbehorende) bespiegelingen moeten worden aangemoedigd.
- De statutair verplichte ledenraadpleging en bestuursverkiezing vinden in de toekomst via e-mail en website plaats. Indien nodig worden de statuten hiervoor aangepast.

Communicatieplan

De VGN maakt effectief gebruik van e-mail, de website, en *Kleio* om de contacten met de leden te onderhouden en om contacten tussen geschiedenisdocenten onderling te bevorderen.

Op bijeenkomsten van geschiedenisdocenten zijn actieve leden van de VGN nadrukkelijk aanwezig.

E-mail

De VGN zet zich in om een e-mail adressenbestand van alle leden en van alle scholen voor voortgezet onderwijs op te zetten.

E-mail wordt gebruikt voor het snel verstrekken van informatie aan leden of belangstellenden van buiten, door leden van het bestuur en van commissies.

E-mail wordt gebruikt om snel leden te kunnen raadplegen.

E-mail wordt gebruikt om een discussie tussen geschiedenisdocenten te bevorderen. De discussie wordt zichtbaar op de website van de VGN.

E-mail wordt gebruikt voor het verspreiden van korte nieuwsbrieven voor speciale doelgroepen, bijvoorbeeld VMBO docenten of senioren. Deze nieuwsbrieven bevorderen tevens de ledenwerving.

E-mail wordt gebruikt om leden actief bij een bepaalde activiteit te betrekken, zonder dat hij /zij lid moet zijn van het bestuur of van een commissie van de VGN.

E-mail wordt gebruikt bij het onderhouden van contacten met scholen, andere onderwijsinstellingen, en met de overheid en andere niet-onderwijsinstellingen.

Om de vergaderdruk te verlagen en de productiviteit van vergaderingen te verhogen onderhouden bestuursleden of commissieleden tussentijds met elkaar e-mail contact volgens een van tevoren vastgelegd plan en tijdspad.

Indien e-mail ontbreekt kan gebruik worden gemaakt van de fax.

Website

De VGN spant zich in om de website van de VGN www.vgnkleio.nl een vaste plaats te geven in het digitale netwerk waarvan geschiedenisdocenten op hun school gebruik maken.

De website biedt beknopte teksten en visuele voorstellingen.

De website biedt actuele informatie aan leden, is een discussieplatform en een snelle verbindingsweg naar voor geschiedenisdocenten bruikbare didactische sites of onderwijssites.

De website-redactie/ VGN bestuur onderhoudt regelmatig contact met de redactie van andere geschiedenisonderwijs-sites en streeft naar een breed aanbod en een bijbehorende efficiënte werkverdeling.

De website biedt toegang tot alle in *Kleio* verschenen didactische artikelen.

De website weerspiegelt de activiteiten binnen de vereniging.

De website bevat een historische agenda met een overzicht van historisch-culturele activiteiten.

Het VGN bestuur en de commissies onderhouden op de website korte columns. De columns geven de lezer inzicht in de activiteiten van de VGN en ontwikkelingen in of rondom het geschiedenisonderwijs.

De website kent een gastenboek.

De website gekoppeld aan e-mail is het medium voor ledenraadpleging en evaluatie.

De website biedt aansprekende informatie over de voordelen van het lidmaatschap en een makkelijke wijze van aanmelden.

Kleio

Kleio is een geschiedenisonderwijsblad.

Kleio informeert geschiedenisdocenten over ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs en over processen die op het geschiedenisonderwijs van invloed zijn.

Kleio speelt in op de behoefte van geschiedenisdocenten aan didactische informatie en aan praktijkvoorbeelden.

Kleio signaleert interessante ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs.

De *Kleio*redactie houdt rekening met een verschil in behoefte aan informatie en aan scholing tussen verschillende generaties geschiedenisdocenten met verschillende vooropleidingen.

Kleio bevordert door vraaggesprekken en speciale rubrieken de contacten tussen geschiedenisdocenten onderling.

Kleio is het verenigingsblad, een van de uithangborden van de vereniging. Op het voorblad en in de indeling van het tijdschrift moet het verenigingsnieuws een meer opvallende plaats krijgen.

De verenigingspagina's bieden meer ruimte voor achtergrondinformatie en voor reflectie dan de website. *Kleio* bevat een historische agenda met een overzicht van historisch-culturele activiteiten.

Het VGN bestuur en de commissies onderhouden in *Kleio* (en op de website) korte columns. De columns geven de lezer inzicht in de activiteiten van de VGN en ontwikkelingen in of rondom het geschiedenisonderwijs.

De *Kleio* redactie onderhoudt contacten met de redacties van historische en didactische tijdschriften en streeft naar een breed en gevarieerd aanbod.

Beleidsplan voor 2004

Het VGN bestuur

Onze kernactiviteiten in 2004 zullen zijn:

- Uitwerking van de aangepaste doelen van de VGN en van het communicatieplan.
- Het continueren van onze aandacht en inzet voor het vmbo, de (herziening van de) basisvorming, de nieuwe plannen en gewijzigde examenprogramma's voor de tweede fase vanaf 2007.
- Het versterken van onze contacten met de actieve leden in de commissies om bovengenoemde doel te kunnen bereiken.
- Het vergroten van het aantal actieve leden uit verschillende leeftijdsgroepen om ook het bestaan van de VGN in de toekomst te kunnen waarborgen.
- Het samen met de actieve leden uitbreiden van het aantal leden van de VGN.

Daarnaast continueren we andere activiteiten beschreven in het jaarverslag 2003. De leden kunnen op de website en tijdens de jaarvergadering wensen voor andere activiteiten kenbaar maken.

Didactiekcommissie

- Op 5, 6 en 7 februari worden zoals gebruikelijk de geschiedenisdidactiekdagen georganiseerd in Vught. Voor beginnende docenten de Startersconferentie 'Een goed begin is het halve werk' en verder de Didactiekconferentie 'Kleio kan me nog meer vertellen'.
- Naast deze landelijk georganiseerde dagen zullen wij als commissie ook proberen om vanuit de VGN regelmatig aansluiting te zoeken bij regionale initiatieven, bijvoorbeeld op het gebied van omgevingsonderwijs en erfgoededucatie.
- In het algemeen willen we ons dit jaar ook beraden op de vraag hoe we tweedegraads docenten beter zouden kunnen bereiken. Dit mede omdat het zwaartepunt van het geschiedenisonderwijs in de toekomst toch in de onderbouw lijkt te gaan liggen.
- Ten slotte staan er voor het jaar 2004 een aantal reizen op het programma: in mei naar Griekenland, in de zomer naar Vietnam en in de herfstvakantie naar Normandië. Informatie over al onze activiteiten zal te vinden zijn in *Kleio* en op de website.

Commissie lerarenopleidingen

- Het starten met een vaste rubriek in *Kleio* over ervaringen met het opleiden van leraren. Met name de talrijke initiatieven rond het opleiden van leraren in de scholen zullen in deze publicaties worden belicht, veelal vanuit het perspectief van de leraar in opleiding.
- Het voorbereiden van een bijdrage aan de didactiekconferentie van februari 2005.
- Het samenstellen van een competentienota ten behoeve van de eerstegraads lerarenopleidingen Geschiedenis.
- Studenten aan de lerarenopleidingen enthousiasmeren voor *Kleio* en de VGN.

Volwasseneducatie

Wij willen graag meer contacten leggen met de leden van onze doelgroep: de docenten geschiedenis op het VAVO. Hiertoe is al een artikel naar de redactie van *Kleio* gemaald, waarvan wij verwachten dat het in 2004 geplaatst zal worden. Via dit artikel hopen wij ons adressenbestand van VAVO-collega's (met e-mailadres) verder uit te breiden.

Onze hoofdactiviteit blijft het organiseren van de jaarlijkse brainstormdag, in 2004 op 4 juni. Thema's voor deze dag zijn: het sectorwerkstuk op het vmbo en het verschijnsel digitale leeromgeving.

Wij willen proberen het VAVO-gedeelte van de VGN-website beter up to date te houden. Wij zijn nog in overleg over deelname aan de Didactiekdagen van 2005. Renée Schreuder zal in 2004 afscheid nemen als commissielid.

Internationale vertegenwoordiger Loek Janssen

Het is mijn bedoeling om in 2004, in oktober, een docentenreis te organiseren naar Slovenië. De contacten zijn al gelegd en de subsidiering moet mogelijk zijn. Verder wil ik in 2004 mijn contacten met Euroclio intensiveren. Wat kan deze organisatie met name ook voor de VGN en haar leden betekenen? En tenslotte wil ik me bezighouden met de mogelijkheden contacten te leggen tussen leerlingen uit Nederland met andere leerlingen in Europa rondom het vak geschiedenis. Zodat op termijn de aandacht van reizen verschuift van docentenreizen naar docenten- en leerlingreizen. Naast de mogelijkheden hiertoe zal ik ook de belangstelling hiervoor binnen de VGN moeten peilen.

De Commissie Havo/Vwo

De Commissie Havo/Vwo wil zich de komende jaren weer meer gaan richten op haar kerntaken: het bezig zijn met thema's uit de bovenbouw havo en vwo. We weten dat niet alles besproken kan worden, daarom hebben we een lijst van 9 thema's gemaakt.

- We maken ons zorgen over de ontwikkelingen in de onderbouw. Met name wat betreft de vakkenintegratie en de herkenbaarheid van het vak geschiedenis. We willen de aansluiting tussen onderbouw en tweede fase in de gaten houden.
- De positie van geschiedenis in de tweede fase na de herijking in 2007.
- Het nieuwe examen geschiedenis en de 'pilots'.
- De toegenomen correctiedruk. We zijn erover aan het denken om over dit onderwerp bij de collega's een enquête af te nemen.
- Structuurbegrippen als betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid leidden tot verwarring n.a.v. de stel-opdracht in het examen van 2003. Zou je onderzoek kunnen doen door methoden te vergelijken en dan tot een conclusie te komen?
- Werken met internet. Twee van onze leden willen hier komend jaar een artikel in *Kleio* over schrijven dat voornamelijk zal gaan over hun ervaringen tot nu toe.
- Het onderscheid tussen havo en vwo.

- Activerende en uitdagende werkvormen voor het bovenbouwonderwijs.
- Het vraagstuk hoe je geschiedenis moet geven in een multiculturele samenleving (discussie rondom holocaustonderwijs in de randstad is hier een actueel voorbeeld van).

We maken een vergaderschema voor 2004 zodat we een overzicht krijgen van wat we allemaal kunnen in elke vergadering. Het voorstel is nu om twee onderwerpen in een vergadering te behandelen.

Commissie Bavo/Vmbo

In de twee werkvergaderingen willen wij onderzoek gaan doen naar het kind in het vmbo. Speciaal zal aandacht besteed worden aan vernieuwende didactiek, Kag-Al, nieuwe eindexamens, lesmateriaal, nieuwe methodes voor vmbo en voor de onderbouw van havo/vwo en invulling geven aan een pagina met Vmbo/Bavo nieuws in *Kleio* en op de website en zal er weer een eindexamenbespreking georganiseerd worden.

Commissie PABO

De commissie heeft dit jaar de volgende concrete plannen:

- Het verder uitbouwen van het netwerk pabo-docenten geschiedenis.

- Het gebruiken van het ontwikkelde netwerk als communicatiekanaal m.b.t. ontwikkelingen rond het vak geschiedenis op de pabo en basisschool.
- Het (mede)organiseren van een drietal bijeenkomsten voor pabo-docenten geschiedenis: maart/april rond C. van der Kooij, *Verleden, heden, toekomst – Bronnenboek*, begin juni een workshop in samenwerking met het CITO en begin oktober een studiedag in Herinneringscentrum Westerbork.
- Een methodeanalyse van de basisschoolmethode *De Grote Reis*.

Redactie Kleio

We gaan door op de ingeslagen weg. We blijven ons inspannen een goed blad te maken, en acht maal per jaar een klankbord te vormen voor het geschiedenisonderwijs; hopelijk ook een inspiratiebron voor elke geschiedenisdocent die *Kleio* leest.

We nemen ons voor om voor het vmbo – met name de examenonderwerpen – praktische tips te produceren. Eind 2004 wordt volgens plan een speciaal nummer gewijd aan het examenonderwerp Vietnam.

Dit alles in goed overleg met het bestuur van de VGN, en in de geest van het nieuwe communicatieplan.

Nieuwe bestuursleden stellen zich voor

Maud Knook

Graag stel ik mij als aspirant-bestuurslid van de VGN aan u voor.

Na maar liefst tien jaar studie (toen kon dat nog) en in het bezit van de papieren van D'Witte Leli (Lerarenopleiding Geschiedenis tweedegraads / Nederlands tweedegraads / Drama) en de UvA (Nieuwe en Theoretische Geschiedenis / Lerarenopleiding Geschiedenis eerstegraads) ben ik in 1993 gestart op de arbeidsmarkt in onderwijsland. Mijn eerste ervaringen als docent geschiedenis heb ik opgedaan op het Gemeentelijk Gymnasium te Hilversum. Omdat in 1993 de arbeidsmarkt nog niet zo ruim was als tegenwoordig, ben ik ook op de Casimir Scholengemeenschap in Amstelveen begonnen als docent geschiedenis, Nederlands en drama. In 1994 hield mijn betrekking aan het Gymnasium op als gevolg van inkrimping van het leerlingenaantal. Het Gooi vergrijsde. Maar op de pas in Almere gesettelde (Gooise) scholengemeenschap Het Oostvaarders College kon ik in deeltijd beginnen.

Na de arbeidsmarkt te hebben verkend, besloot ik in 1996 me te scholen op de gebieden sociologie, antropologie en politicologie en meteen kon ik op het OVC de volledige baan krijgen van sectievoorzitter maatschappijleer. Voor mij was het een leuke uitdaging om een voor het OVC nieuw vak op te zetten. Maar als ik antwoordde op vragen van leerlingen naar het verschil tussen geschiedenis en maatschappijleer, zei ik altijd en zeg ik nog steeds:

'Maatschappijleer is leuk, maar Geschiedenis is mooi'. En toen er in 1997 op het OVC meer ruimte was om mijn liefde voor het vak geschiedenis weer in de praktijk te brengen, besloot ik dan ook het sectievoorzitterschap over te dragen aan een opvolger.

Het vak geschiedenis lokte niet als enige, in 1997 werd mij op het OVC ook een baantje als SIO (schoolleider in opleiding) aangeboden. Ik hield mij bezig met tal van organisatorische zaken en volgde tegelijkertijd de opleiding aan de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement. In 1999 ben ik begonnen in de functie van teamleider bovenbouw havo/vwo, secretaris van het eindexamen en coördinator tweede fase. In dit jaar ben ik daarnaast voor de VGN begonnen als voorzitter van de afdeling Amsterdam bij de bespreking van het eindexamen Geschiedenis havo. Het vak liet me niet los en een bijdrage leveren aan de eindstreep van het vak voor vele leerlingen van het voortgezet onderwijs, is voor mij nog steeds een geliefde bezigheid.

In 2002 ben ik overgestapt naar het Pieter Nieuwland College te Amsterdam, waar ik momenteel werkzaam ben als docent Geschiedenis en staflid organisatie.



Het vak Geschiedenis en het lesgeven zijn, ondanks mijn activiteiten op meer organisatorisch terrein, nog steeds mijn grote liefdes. Daarom ook ben ik actief als lid van stofomschrijvingscommissie Centraal Examen 2007 en nu aspirant bestuurslid. In de laatstgenoemde activiteit hoop ik een betekenisvolle bijdrage te leveren aan, zoals vroeger mijn geliefde lerares geschiedenis op de middelbare school al zei, het mooiste vak van de wereld!



Noud Theunissen

Geschiedenis is 'fun'. Althans dat vind ik. Het probleem is echter dat veel mensen in Nederland er anders over denken. Nou is dat wel begrijpelijk, ik verwacht niet dat 16 miljoen Nederlanders dezelfde mening hebben. Alleen zijn er veel startende docenten die het vak ook 'fun' vinden, maar om de een of

andere reden geen lid zijn van hun eigen vakvereniging. De hoofdverklaring is simpel: onbekend maakt onbemind. De VGN zal zich sterker moeten profileren onder de starters, er is maar één vereniging die opkomt voor de belangen van het vak en haar leraren. Mijn doel voor de VGN is dan ook meer starters te bereiken die lid worden. Binnen het bestuur wil ik me dan vooral richten op ledenwerving en communicatie met de leden. Dit sluit ook aan bij mijn eerdere werkzaamheden voor de VGN als lid van de werkgroep 2003.

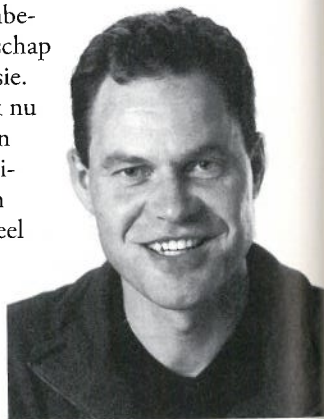
In mijn bezoldigd leven werk ik sinds 2000 in het middelbaar onderwijs. Mijn eerste school was College Rolduc in Kerkrade en in mijn tweede jaar het St. Janscollege in Heerlen in combinatie met het Eijkhagencollege in Landgraaf. Afgelopen schooljaar was ik aanvankelijk volledig werkzaam op het Eijkhagencollege, maar na dik twee maanden ben ik voor een deel bij de Fontys Pabo Limburg in dienst getreden waar ik sinds 1 september een volledige baan heb.

Ik wil via deze weg mijn waardering uitspreken voor alle leden die (soms al vele jaren) actief zijn in de vereniging en ik hoop dat ik een goede aanvulling zal zijn voor het bestuur en de VGN.

Wim Duyff

Na een inwerkperiode van driekwart jaar als aspirant bestuurslid mag ik mij in deze *Kleio* aan u voorstellen. Als kleine jongen in het vlakke polderland was ik al in de ban van het mooie vak geschiedenis en nu – inmiddels 42 jaar oud – is die fascinatie nog steeds aanwezig. Na een studie geschiedenis en aardrijkskunde aan een lerarenopleiding en een vervolgstudie aan de Vrije Universiteit belandde ik in het onderwijs en werk daarin al meer dan zeventien jaar aan verschillende scholen in de randstad. Inmiddels sta ik niet meer voor de klas maar geef ik leiding aan een locatie van het Atlas College in Edam. Praten en meedenken over de ontwikkelingen in ons vak doe ik echter nog graag. Als leraar probeerde ik naast het lesgeven als schoolboekenschrijver en parttime docent vakdidactiek de raakvlakken met het geschiedenisonderwijs te verkennen. Onderwijs was en is voor mij nog steeds werk én hobby.

Met de VGN kwam ik alleen in aanraking tijdens nascholingen, examenbesprekingen en tijdens een lidmaatschap van een stofomschrijvingscommissie. Die band met de vereniging wil ik nu versterken door zitting te nemen in het bestuur. De ervaringen als aspirant-bestuurslid hebben mij er van overtuigd dat de komende jaren veel nuttig, noodzakelijk en ook leuk werk binnen de VGN verricht kan worden. Aan die historische missie wil ik graag mijn steentje bijdragen!



Financieel jaarverslag 2003 en begroting 2004

De meest enerverende gebeurtenis in 2003 was dat de VGN opnieuw gedwongen werd op zoek te gaan naar een nieuwe administrateur. Langer dan een generatie was gebruik gemaakt van de diensten van de heer Houweling, wiens opvolger, het bureau Euroclio, al na twee en half jaar te kennen gaf dat de administratie van de VGN niet meer tot de core-business van het bureau hoorde. Een vakbekwame en financieel voordelige opvolger werd gevonden in Administratiekantoor Adema te Stiens. Dit professionele bureau heeft zich op bewonderenswaardige wijze in zeer korte tijd de toch wel specifieke problematiek van de VGN-administratie eigen gemaakt. Ook is de automatisering van financieel beheer en ledenadministratie weer enige schreden voorwaarts gegaan. Dat alles geschiedde in een plezierig en vruchtbaar contact met de penningmeester. Daarvoor wordt met name de heer Henk Adema uitdrukkelijk bedankt.

De jaarrekening over 2003 laat een aantal flinke verrassingen zien, zowel plezierige als minder prettige. Om maar met de laatste te beginnen. Sterk tegenvallend waren de contributie- en abonnementsopbrengsten, gezien de bedragen die in 2002 waren ontvangen en voor 2003 begroot. Oorzaak is niet alleen het teruglopende ledenaantal, maar vooral de te optimistische ramingen van het vorige administratiebureau m.b.t. inkomsten uit de categorie wanbetalers. Deze als inkomsten aangemerkte bedragen flatteerden de baten. Om niet meer in deze valstrik te raken is in de jaarrekening een uitsplitsing gemaakt van de ontvangen en openstaande contributies en abonnementen. Een groot bedrag van meerjarige wanbetalers wordt als oninbaar beschouwd.

Verder was aan de kant van de baten het (wederom) plezierige feit te constateren dat de advertenties beduidend meer opbrachten dan was begroot. Deze verdienste is geheel voor rekening van de onvolprezen *Kleio*-eindredacteur, Tineke Bogaerts. Waarvoor dank!

Als plezierige verrassing aan de inkomstenzijde valt ook te noemen het, waarschijnlijk eenmalige, grote batig saldo dat de Geschiedenisdidactiekdagen 2003 opleverde.

Met betrekking tot de lasten valt de begrotingsoverschrijding van *Kleio* en Verzendkosten *Kleio* op. Op de laatste kunnen we geen invloed uitoefenen. Van de eerste moet gezegd worden dat er wel meer kosten gemaakt zijn voor *Kleio*, maar dat daar ook extra inkomsten tegenover staan.

Verder zijn er aan de uitgavenkant geen onplezierige verrassingen te constateren. De commissies zijn, zoals gebruikelijk, weer keurig binnen de toegekende budgetten gebleven, zodat hier zelfs een flinke besparing in relatie tot de begroting kan worden vastgesteld.

Wat de overige lasten betreft, hier valt op dat een aantal uitgaven (nog) niet behoeften te worden gedaan, zodat ook hier een flinke som in kas bleef.

Dat alles resulteerde in een positief saldo op de jaarrekening 2003 van € 21.901,-, waarbij wel moet worden opgemerkt dat hierin ook is begrepen een fors bedrag van openstaande contributies en abonnementen.

De balans 2003 laat zien dat ook dit jaar het eigen vermogen van de VGN fors is toegenomen. Na jaren van afkalving van het vermogen is de in 2001 ingezette groei bestendig en versneld.

De begroting 2004 laat aan de kant van de te verwachten opbrengsten voorzichtigheid zien. Met name de contributies worden lager begroot.

Wat de algemene uitgaven betreft, hier valt op dat het bestuur rekening houdt met de hogere kosten die een vernieuwde en een meer uitgebreide opzet van de website met zich meebrengt.

Een besparing in de kosten van het betalingsverkeer zal worden gevonden in de automatische incasso van contributies en abonnementen.

Het voornemen van het bestuur om een commissie basisvorming havo/vwo in te stellen leidt tot een nieuwe begrotingspost.

Bij de overige uitgaven is de structurele jaarlijkse bijdrage aan het LHDCC en het IvGD vervallen. Het bestuur is van mening dat instandhoudings- en/of exploitatiesubsidies niet passen bij een vrijwilligersorganisatie als de VGN. Wel blijft het bestuur bereid in voorkomende gevallen project-subsidies te verlenen.

Ten slotte vertaalt het plan van het bestuur om de noodzakelijke ledenwerving en PR hoge prioriteit te verlenen zich in een fors hogere begrotingspost.

Baten en lasten op de begroting 2004 overziende, is de verwachting dat een klein batig saldo het resultaat zal zijn.

Het ledenbestand blijft een voorwerp van aanhoudende zorg voor het bestuur. Via vooral de website blijven zich nieuwe leden aanmelden – in 2003 145 – maar de actieve opzeggingen – 41 – en de passieve opzeggingen (betalingsstaking) zijn verontrustend.

Het administratiekantoor zal de jacht op wanbetalende leden en abonnees over 2003 verheviggen. Toch moeten waarschijnlijk 132 leden en abonnees, die als meerjarige wanbetalers te boek staan, worden afgevoerd.

Op 1 januari 2004 telde de vereniging 2156 leden en abonnees.

Johan Raven, penningmeester VGN

Mutaties ledenbestand 2003

Leden en abonnees	2288	
Waarvan abonnees	164	
Waarvan meerjarig openstaan	132	Afvoeren 01 01 2004
Aangemeld in 2003	145	
Opgezegd in 2003	41	

Jaarrekening 2003 en begroting 2004

	Realisatie 2002	Begroting 2003	31.12.2003	Begroting 2004	
Baten					
Contributies	101187	100000	83451	90000	oninbaar
Contributies openstaand			20916		
Contributies wanbetalers meerj.			-6916		
Abonnementen ontvangen	11566	10000	8796	9000	
Abonnementen openstaand			1159		
Advertenties	10511	8000	11660	12000	
Verkoop losse nrs Kleio	116	100	8	100	
Software	239	100	26		
Onvoorziene baten		500	475	500	
Interest	3177	3000	2902	3000	
Totaal baten	126796	121700	122477	114600	
Lasten					
Kleio	63538	65000	68952	65000	beleid
Verzendkosten Kleio	5701	6000	6978	7500	
Website	1715	1800	1659	4000	
Bestuur	5654	7000	6241	6500	
Administratie	14403	6000	5803	6000	
Administratie Euroclio			952		
Postzegels	763	750	501	750	beleid
Kosten betalingsverkeer	1037	1000	95	500	
Algemene vergadering	1300	1400	530	500	
CE besprekingen	3482	3000	3044	3000	
Totaal 1	97593	91950	94755	93750	
<i>Commissies</i>					
cie pabo	1436	1350	808	1000	
cie havo/vmbo	668	1000	588	1000	
cie havo/vwo	2484	2500	1395	2000	
redactie Kleio	2609	2500	2464	2500	
cie didactiviteiten	3042	3500	1737	2500	
cie volwasseneducatie	944	1000	1136	1000	
cie vrouwengeschiedenis	752		428		
cie lerarenopleiding	434	600	202	500	
intercie NHG/VGN	17				
werkgroep PR 2003			317		
ambassadeur buitenland		225	32	225	beleid
cie basisvorming HAVO/VWO				1000	
Totaal 2	13707	12675	9107	11725	
<i>Overig</i>					
Jrl. Bijdrage Leids Hist. D.C.C.		450			
Ontwikkeling vakdidactiek		1360			
Huib de Ruyterprijs	455	700		700	
Contributie EUROCLIO	1320	1350	1210	1350	beleid
ledenwerving/PR		1000		2000	
Vrienden gs onderwijs		680			
studiedag VMBO		500		500	
licentiekosten pilot blackboard		300	275	300	
reservering 50-jr, bestaan VGN		2000		2000	
algemene kosten en onvoorzien	328	3000	169	2000	
Totaal 3	2103	11385	1654	8850	
didactiekconferentie 2002 bat	-1362		-5209		
didactiekconferentie 2003 bat	1042		269		
didactiekconferentie 2004 last			-4940		
Totaal 4					
Totaal lasten	113083	116010	100576	114325	
SALDO	13713	5960	21901	275	
Toelichting					
'beleid' = begroting aangepast i.v.m. gewijzigd beleid, toelichting bestuur.					

Balans 2003

DEBET		CREDIT	
Giro	200	Kapitaal	115828
Kapitaalrekening	95668	Projecten	13407
Renterekening	10000		
Vorderingen/overlopende posten	8208		
Contributie/abonnements	15159		
Totaal	129235		129235

Olivia van Egmond, leerling



**WAAROM VOOR
DEZE VMBO'ER
HET VERLEDEN NU
GAAT SPREKEN**

SPREKEND VERLEDEN HET EFFECT VAN EEN METHODE

Sprekend verleden is al meer dan een kwarteeuw dé methode die uw leerlingen zelf geschiedenis laat ontdekken. Naast de gerenommeerde en hooggewaardeerde havo/vwo-editie voor de onderbouw zijn er nu ook twee edities voor het vmbo: één voor vmbo bk(gt) en één voor vmbo gt/havo.

**HAVO/VWO HERZIEN!
NU OOK VOOR HET VMBO!**

Nieuwsgierig? Bepaal zelf wat Sprekend verleden voor u kan betekenen.

Bel voor een beoordelingsexemplaar (onderbouw leerjaar 1) 035-548 24 70 of kijk op onze nieuwe methodesite www.sprekendverleden.nl

Nijgh Verschuys



GESCHIEDENIS HAVO/VWO



GESCHIEDENIS VMBO BK(GT)

Bronnen, de rode draad door de geschiedenis

bronnen

gs

1 havo/wo

www.bronnen.epn.nl



**Bronnen is compleet
herzien!**

Maak kennis met:

- Inhoudelijke variatie per hoofdstuk
- Origineel bronnenmateriaal vertelt het verhaal van het verleden
- Flexibele ICT waarin ú de keuzes maakt.
- Onderwijs op maat met vijf edities per leerjaar

Ervaar zelf hoe *Bronnen* geschiedenis aantrekkelijker maakt. Bestel uw persoonlijke docentexemplaar via:
www.bronnen.epn.nl of bij
EPN Docentenservice.

**Omdat we weten
hoe leuk lesgeven is**

epn



EPN Docentenservice, T (030) 63 83 001, F (030) 63 83 004,
info@epn.nl, www.bronnen.epn.nl

Het verleden herleeft in nieuwe verhalen

Sfinx

Sfinx, de geschiedenis-
methode voor basisvorming
en tweede fase, is herzien.

- het verhalende karakter laat geschiedenis leven
- de opdrachtgestuurde aanpak zet leerlingen aan tot zelfstandig werken
- leerling en docent hebben veel vrijheid door het gevarieerde aanbod van opdrachten
- veel aandacht voor de opbouw van historisch besef
- de methodesite inspireert en vergemakkelijkt het leerproces

***Sfinx* - een sterk verhaal?**

Oordeel zelf! Bel voor een
beoordelingspakket de
Docentenlijn: 0575 - 594 997

thieme|meulenhoff



MeMo is klaar voor de toekomst

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

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

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

www.memo-malmberg.nl

Kom nu in actie en bekijk de nieuwe MeMo. Bestel uw beoordelingsexemplaren via T (073) 6 288 766 en kijk op de methodesite www.memo-malmberg.nl.

Geschiedenis heeft een gezicht

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