

nummer 3 april/mei 2002

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING
VAN DOCENTEN IN GESCHIEDENIS EN
STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (VGN)

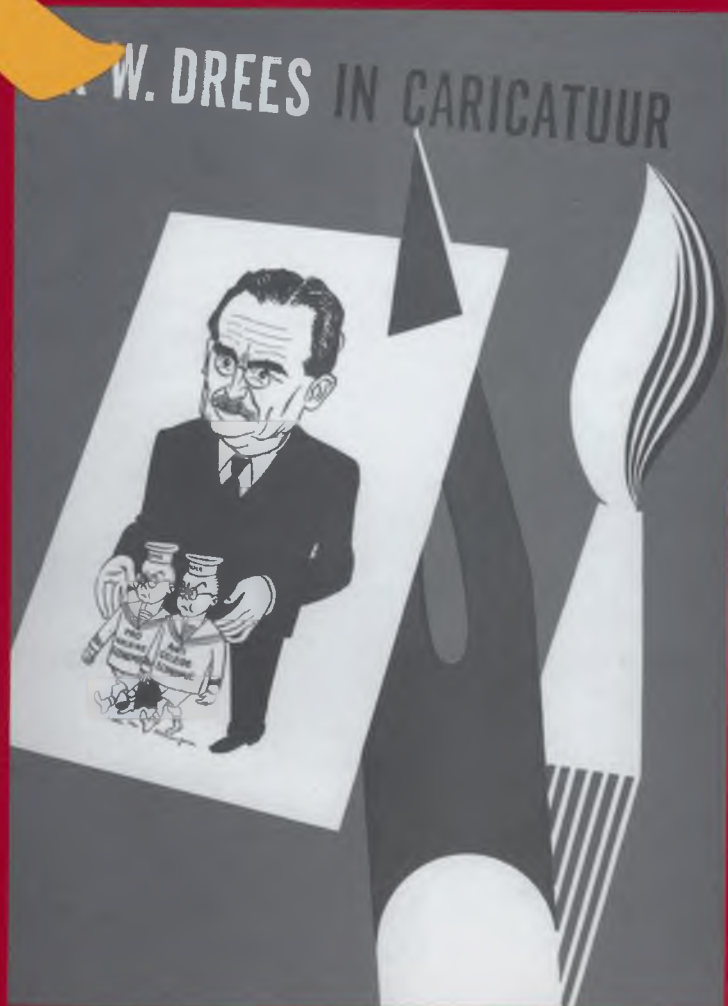
KLEIO

**'Klein verzet'
in Eindhoven**

**Zinnvolle en
leerbare
geschiedenis**

**Lessenserie
op basis van
'De Rooy'**

**Moderne
politieke
geschiedenis**



jaargang 43

Algemeen Bestuur

Kees Weltevrede

voorzitter (KNHG, Stichting Euroclio/VGN)
Dubbeldamseweg Zuid 350,
3312 KT Dordrecht.
Tel. 078 - 6390 699.
Fax 078 - 6399 001
c.weltevrede@wxs.nl

Peter Wester,

secretaris
Denekamperstraat 28,
7588 PW Beuningen.
Tel. 0541-5520161.
westerkok@introweb.nl

Herry Groothuis

(Commissie Pabo, Commissie Basisvorming Vmbo, SLO)
Groen van Prinstererweg 11,
3731 HA De Bilt.
Tel. 030 - 2713 204.
h.groothuis@worldonline.nl

Renée Schreuder

(Beheer VGN-websites,
Commissie Volwassenen-
educatie, Kleio)
Couwenhoven 46-01,
3703 EM Zeist.
Tel. 030 - 6959 506.
srd@wxs.nl

Johan Raven

penningmeester (Didactiek-
en activiteitencommissie,
RAD)
Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens.
Tel. 058-2574 050.
johanraven@hetnet.nl

Marjan de Groot

Rompertdreef 26,
5233 EK Den Bosch.
Tel. 073 - 6420 692.
p.m.degroot@home.nl

Administratie VGN:

Juliana van Stolberglaan 41,
2595 CA Den Haag.
Tel/fax 070-385 3669.
E-mail: lieke@euroclio.nl

VGN-giro: 128701 t.n.v.

Penningmeester VGN,
Den Haag.

E-mail: info@vginkleio.nl
Website: vginkleio.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 2002:

- 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

Van de redactie

'Meneer voor wie bent u, voor Israël of voor de Palestijnen?', zo kwam Stefan (4-vwo) mijn lokaal in, en onbewust sterkte hij me in mijn voor-nemen om weer eens spon-taan de actualiteit de les bin-nen te halen. In mijn tas brandde al de Volkskrant-pagina met kleurenfoto's van Palestijnse zelfmoord-terroris-ten, onder wie een achttien-jarig meisje. Die beelden gaven een indringende instap.

Diverse andere actuele histo-rische kwesties boden de docent de laatste weken eveneens scoringskansen voor open doel: de VOC-dis-cussie, de kwestie van de restitutie van slavernij-miljoe-nen, de aanloop naar de ver-kiezingen, het NIOD-rapport over Srebrenica. Behalve de oorlog die Sharon in de Palestijnse gebieden voerde, was er dus een keur aan aan-knopingspunten voor gesprekken met de klas. Het belang van het school-vak geschiedenis was weer eens aangetoond.

Dit nummer van *Kleio* biedt ook zo'n variatie aan onder-werpen.

Joop Toebees wordt herdacht door diverse auteurs. Leo Salemink besteedt aan-dacht aan scholierenverzet in oorlogstijd. Henk te Velde bespreekt aan de vooravond van de verkiezingen het gewicht van politieke cultuur. Arie Wilschut geeft geschiedenisles over het vak geschiedenis. Fia Dieteren laat haar licht schijnen over de film *Nynke*. En Hanneke Tuithof geeft er nuttige vakdidactische tips bij. De redactie wenst u veel leesgenot en kijkt als altijd uit naar uw reacties.

Jan van Oudheusden

Redactie

Jan van Oudheusden,

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

Carla van Boxtel,

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

Maria van Haperen,

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

Huib Oattes,

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

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
cbol@worldonline.nl

Hans Moors,

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

Oscar Lanssen,

medewerker en correspondent VS,
History Department UNC
Charlotte.

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* toe-sturen aan de secretaris van de redactie.

Berichten voor de *Kleio*krant, aktualiteiten, mededelingen van commissies, aankondigingen en dergelijke kunnen naar de eindredacteur.

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



In dit nummer

2 *De 'kleine oorlog'*

Scholieren in verzet

Leo Salemink

Het 'vlagincident' op het Gemeentelijk Lyceum in Eindhoven

6

*Historische achtergronden van het rapport van de
Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming*

Zinvolle en leerbare geschiedenis

Arie Wilschut

Schets van de ontwikkeling die het geschiedenisonderwijs in Nederland de laatste decennia heeft doorgemaakt. Daarbij wordt aangegeven welke lijnen door de commissie-De Rooy zijn doorgetrokken en welke niet.

16

Het rapport-De Rooy in de les 2

Voorbeeldlessenserie voor de basisvorming vmbo

Jannet van Drie, Huub Oattes en Theo van Zon

25

*Ontstaan en betekenis van politieke cultuur als onderwerp
van historisch onderzoek*

De politiek historicus als 'antropoloog'

Henk te Velde

De mensen die nu politieke geschiedenis schrijven zijn niet meer de insiders van vroeger. Zij nemen dan ook per definitie een ander standpunt in en kiezen de laatste jaren voor de positie van antropoloog.

33

Kleioskoop

Liefde in socialistische kring

Fia Dieteren en Hanneke Tuithof verdiepten zich in de film Nynke.

Fia gaat in op de historiciteit van de film, Hanneke levert een kant en klare praktische opdracht.

En verder

14

*Interview met Martien Rietbergen, de Nederlandse kampioen
geschiedeniskennis 2002 (Jan van Oudheusden)*

30

De Gouden Kom: Actief met minder les (Bert Wegman)

39

Boek van de maand: De meelstreep en meer (Maria van Haperen)

42

Boeken

49

Kleiokrant

De 'kleine oorlog'

Leo Salemink

Scholieren in verzet

Rond 4 en 5 mei komt de Tweede Wereldoorlog bijna altijd ter sprake in de klas. Vaak hebben we het dan over een grote wereldoorlog en bijna altijd gaat het over volwassenen en hun verzet, hun collaboratie of hun bevrijding. In dit artikel gaat het over scholieren en hun 'kleine oorlog' in de vorm van een concrete en tegelijk zeer symbolische gebeurtenis.

2

"VLAGINCIDENT"

OP HET GEMEENTELIJK LYCEUM
TE EINDHOVEN
29 MEI 1942



De historicus Leo Salemink was een aantal jaren docent geschiedenis. Op het moment is hij werkzaam als publicist.

De Duitse bezetter had grootse plannen met de scholen, maar in het verzuilde Nederland was dat niet eenvoudig. De schoolbesturen lieten zich niet zomaar de wet voorschrijven. Vooral de meer inhoudelijke aanpassing van het lesprogramma werd een fiasco. Er kwam weliswaar verplicht gymnastiek, wat veel leerlingen niet eens zo vervelend vonden, ook werd de geschiedenisles wat minder vaderlands ingekleurd en verdwenen bepaalde boeken uit de schoolbibliotheek, maar erg veel verder ging het allemaal niet. Het invoeren van Duits op de basisschool werd alom tactisch ontdoken en nieuwe – door de bezetter voorgescreven – boekjes lieten lang op zich wachten of kwamen in het geheel niet tot stand. Maar op het meer bestuurlijk-organisatorische vlak had de bezetter meer succes: joodse leraren werden ontslagen, insignes en uniformen van de NSB moesten op school getolereerd worden en – het ergste van allemaal – het lukte de bezetter in de meeste gevallen om joodse leerlingen van school verwijderd te krijgen. Vooral deze uiterst discriminerende maatregel was voor de hele schoolbevolking een ware beproeving.



Bezoek van Mussert aan Eindhoven op 29 mei 1942, de foto is van de NSB-fotodienst. Ter ere van het bezoek werden NSB-vlaggen uitgestoken vanaf de gemeentelijke gebouwen.

Er werd geprotesteerd, vertragingstactiek toegepast, met namen gefraudeerd, maar in bijna alle gevallen verdwenen de joodse meisjes en jongens. Soms werd met tranen in de ogen en een brok in de keel afscheid genomen van de klasgenoten.

En de scholieren zelf? Was er verzet of was dat iets voor volwassenen?

Wanneer je onderzoek gaat doen, merk je dat er op veel plaatsen vormen van 'klein verzet' van leerlingen worden vermeld: het pesten van een NSB-leraar, ruzies op het schoolplein tussen de OZO (Oranje Zal Overwinnen)-groep en de veel kleinere Houzee (NSB-groet)-groep, soldaten bekogelen met sneeuwballen, het helpen van leraren die moeten onderduiken etcetera. Klein verzet in de zin van pesten en uitdagen van de bezetter en vooral ook van zijn handlangers.

Maar soms ging dit verzet verder, zoals op het Gemeentelijk Lyceum van Eindhoven waar zich in een toch al broei-
rige sfeer uiteindelijk het beroemde vlagincident voltrok. Een uitgesproken

en tot de verbeelding sprekende vorm van scholierenverzet.

Het vlagincident

Op het Gemeentelijk Lyceum van Eindhoven was de sfeer al vanaf het begin van de oorlog opstandig, zeker toen Eindhoven in de persoon van veearts Pulles een NSB-burgemeester kreeg. Deze werd bijgestaan door de uiterst fanatieke NSB-wethouder van onderwijs, Hermes.

De rector van de school, Elich, was een verstandig man, populair bij ouders, leerlingen en leraren; 'soms van elastiek, soms van hard beton', zoals bij zijn afscheid werd gememoreerd. Met tact en wijsheid probeerde hij Pulles en Hermes tegemoet te treden. Toen de joodse leerlingen van school moesten vertrekken, was er nog niet echt sprake van verzet, hoogstens van groeiende onvrede. Maar de bom barstte op 29 mei 1942.

De feiten zijn bekend en opmerkelijk: Mussert bezoekt als leider van de NSB

de stad Eindhoven, voor Pulles en zeker ook voor Hermes een feestdag. Alle openbare gebouwen – dus ook het Gemeentelijk Lyceum – worden versierd met de NSB-vlag. Bij de scholen wordt deze demonstratief boven de hoofdingang opgehangen.

Op het Gemeentelijk Lyceum weigeren bijna alle leerlingen de school binnen te gaan tot verbazing van de leraren die vanuit de lerarenkamer toekijken. De reactie van het gemeentebestuur (lees : Pulles en Hermes) is furieus: men laat de vlag nog dagenlang hangen, ook al is Mussert allang weer vertrokken en men dreigt met draconische straffen.

Na een paar dagen is de staking door tactisch en bemiddelend optreden van rector Elich voorbij. Elich wil uiteraard een algehele sluiting van de school voorkomen. Maar de zware straffen die Pulles en Hermes willen opleggen – 220 leerlingen schorsen voor een periode die varieert van acht dagen tot een jaar – roept opnieuw woedende reacties op van de gehele schoolbevolking.

Medescholieren,

Ons schoolconflict krijgt nog een staartje. De diverse straffen zijn reeds uitgedeeld en bekend. Omdat bij het bezoek van Mussert aan Eindhoven de NSB-vlag ofwel de oranje-blauw-bleu-vlag uitgestoken was, hebben we geweigerd de school in te gaan.

Dit was ons goed recht. Zoiets nemen we niet.

In 1937 werd onze rood-wit-blauwe vlag wettig verklaard.

Van onze Nederlandsche beginselen doen wij, ook voor de NSB, geen afstand.

De vaderlandsche geschiedenis leerde ons, hoe onze groote helden offers wisten te brengen voor Land en Vrijheid. Die lessen hebben we goed begrepen!

Nooit bukken we voor de NSB. "Dan liever de lucht in" zei van Speyck.

Onze solidariteit moet er borg voor staan, dat thans geen slachtoffers vallen. Zolang er maar één geschorst blijft, zij ons besluit:

Allen naar school of geen!

Daarbij nog dit: Niet de rector straft ons, maar een NSB-burgemeester.

Waar bemoeit die vent zich mee?

Bespreekt dit met je klasgenooten. Op maandag 8 juni a.s.

moet de school leeg blijven.

Die wel gaat, is een lafaard.

Wij zullen laten zien aan Pulles,

dat een Hollandsche jongen geen sul is.

P.S. Geef dit aan vrienden en vriendinnen op onze en andere scholen,
Maar weest voorzichtig.

Rector Elich waagt het Pulles te beschuldigen van machtsmisbruik en geeft daarvoor – heel slim – ook juridische argumenten vanuit de onderwijs-wet.

De leerlingen reageren door met andere scholen te gaan overleggen over acties. Eventjes dreigt er een soort algehele onderwijsstaking in Eindhoven. Ze maken ook een pamflet dat oproept tot actie. Een bijna historisch gefundeerd protest tegen dictatuur met een flinke dosis tactisch inzicht. Niet geschreven door een of andere bekende verzetsgroep, maar door een stel Brabantse scholieren anno 1942.

Het vervolg

Pulles en Hermes kiezen eieren voor hun geld. Na een lange procedure van briefwisselingen – tot in Den Haag toe – loopt alles met een sisser af. Van de opgelegde straffen komt niets terecht en de rust keert voorlopig terug op school. Een smadelijke afgang voor de NSB.

In februari 1943 probeert Hermes opnieuw zijn invloed op de school te doen gelden. Hij houdt een toespraak in de aula, maar vanaf het begin is de sfeer confronterend. Er zijn heel wat leerlingen met in hun knoopsgat een lucifer met oranje kop (symbool van verzet) en sommigen wagen het zelfs met hun rug naar Hermes toegekeerd te staan. Leerlinge Liesje Derks gaat vervolgens voluit tegen Hermes in. In een licht chaotische sfeer eindigt deze bijeenkomst.

Een maand later komt Hermes weer op school bij een verplichte vertoning van een NSB-propagandafilm. Deze keer komt Pulles zelf ook mee, misschien wel omdat zijn eigen zoon ook op deze school zit.

De leraren hebben zich met tegenzin laten strikken voor de actie van de hoge heren. Maar de leerlingen gaan opnieuw in de aanval: er komen er bijna vijftig ondanks de verplichting niet opdagen en de rest onderbreekt de film regelmatig met gejoel (als Mussert te zien is) en heft op een gegeven moment het Engelse volkslied aan ... En dat in 1943 in bezet Nederland ten gehore van NSB-kopstukken! Men kan zich voorstellen hoe Pulles en Hermes de zaal hebben verlaten. Ze laten zich de rest van de oorlog niet meer op school zien. En rector Elich blijft ook daarna voor Hermes een lastpost, onder andere als hij weigert in het kader van de arbeidsinzet de leerlinglijsten ter beschikking te stellen.

Ten slotte

Was dit soort scholierenverzet uitsondering? Het is nooit uitgezocht, maar minstens één voorbeeld uit het Brabantse is de moeite waard om hier nog kort te vermelden: de ambachtsschool in Helmond.

Toen de meeste Nederlanders hun radio moesten inleveren, werden daar op school door leerlingen illegale krantjes verspreid. En toen in 1943 alle Nederlandse soldaten zich moesten melden bij de bezetter voor internering, – op de Helmondse ambachtsschool ging het om zeven leraren – brak een gezamenlijke staking van leraren en leerlingen uit. Hierbij traden de leerlingen zeer actief op, met alle risico's van dien. Sommige Brabantse stakingsleiders werden gevangen gezet in het concentratiekamp Vught en elders in Nederland vonden zelfs executies plaats.

De school hield de staking een week vol, langer dan veel andere instellingen en bedrijven in Brabant.

Dit waren voorbeelden van 'de kleine oorlog'. Geen heldendaden die de geschiedenisboeken haalden, maar spontaan verzet van scholieren. En in deze zin is de typering 'klein verzet' eigenlijk onjuist. Misschien moeten we wel spreken van groot verzet van toen nog relatief kleine mensen.

Of – zoals in een herdenkingsbrochure uit 1945 over het vlagincident in Eindhoven is te lezen – 'voor ouderen een stimulans en een schitterend voorbeeld'.

En voor jongeren in onze tijd hopelijk een historisch maar ook tijdloos voorbeeld van moedig verzet tegen fascisme en dictatuur.



Burgemeester Pulles

Dit artikel is gebaseerd op:

- J. Bergmans, *Het Vlagincident op het Gemeentelijk Lyceum te Eindhoven* (1945)
- J. van de Berg, *De geschiedenis van het Gemeentelijk Lyceum te Eindhoven* (1945)
- J. van Oorschot, *Eindhoven. Een samenleving in verandering. Deel 2* (1982)
- Noordbrabants Historisch Jaarboek* nr. 11 (1994)
- J. Merckx, *De ambachtsschool te Helmond gedurende de oorlogsjaren* (1949)

Het is geschreven voor leerlingen van bovenbouw-klassen. Voor een klas-sengesprek kun je ook uitgaan van het pamflet en dit gebruiken als instap voor een discussie over collaboratie, verzet en accommodatie. Afhankelijk van voorkennis en niveau van de leerlingen kan de docent daarbij zijn eigen vraagstelling bedenken.

Arie Wilschut

Zinvolle en leerbare geschiedenis

6



*Uit: J. Huizinga, 'Keur van gedenkwaardige
Tafereelen uit de Vaderlandsche Historien'
– 1506: Philips de Schoone neemt een
koelen dronk en sterft.*

**Arie Wilschut is verbonden aan de Educatieve
Faculteit Amsterdam.
Hij was een van de twee secretarissen van de
commissie-De Rooy.**

Veranderingen komen niet uit de lucht vallen. Als geen ander weten historici op welke wijze verandering en continuïteit een historisch proces vormgeven. Zo ook met veranderingen in het geschiedenisonderwijs.

De meest recente voorstellen van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming komen voort uit een standpuntbepaling ten opzichte van de ontwikkeling die het geschiedenisonderwijs heeft doorgemaakt. In dit artikel wordt gepoogd uiteen te zetten hoe die standpuntbepaling in elkaar zit, welke conclusies men kan trekken uit de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs, welke lijnen in het rapport van de Commissie worden doorgetrokken en welke niet.

Sinds de invoering van geschiedenis als algemeen verplicht schoolvak in de jaren zestig van de negentiende eeuw heeft het lange tijd een min of meer vanzelfsprekend bestaan geleid. Het leek zonder meer duidelijk waarom het vak nodig was. Het ging om de vorming van goede staatsburgers, volksgenoten die wisten in wat voor land ze woonden en die geleerd hadden hoe ze zich als staatsburgers van dat land dienden te gedragen.

De opkomst van geschiedwetenschap en geschiedenisonderwijs in de negentiende eeuw was nauw verbonden met de opkomst van nationale staten.¹ Eén en ander impliceerde vaak een inhoud van het geschiedenisonderwijs die nogal eenzijdig op het eigen land, het eigen volk en de eigen cultuur gericht is. Daarbij wordt veelal een zogenaamde 'Whig-interpretation' van de geschiedenis gehanteerd: een opvatting over het verleden als voorgeschiedenis van het heden, waarbij alles in het verleden gericht is op het doen ontstaan van de huidige situatie die wordt voorgesteld als het min of meer vanzelfsprekende resultaat van de historische ontwikkeling.²

Deze negentiende-eeuwse houding ten opzichte van het geschiedenisonderwijs bleef in de twintigste eeuw nog lang bestaan: zo ongeveer tot de jaren zestig. Zo lezen we in het voorwoord van een in 1950 verschenen Nederlands geschiedenisboek voor het voortgezet onderwijs:

*'Wij hopen dat ons eenvoudig werk mag bijdragen tot een verdieping van het nationaal besef bij jongeren en ouderen. Een nationaal besef dat volgens ons alleen dan reële waarde kan hebben, wanneer het gegrond is op de overtuiging dat God ook met Nederland Zijn werk heeft gedaan en zal blijven doen, tot het einde der tijden'.*³

Het gaat hier, zoals duidelijk zal zijn, om een boek voor het protestants-christelijke onderwijs.

Over het belang van geschiedenis voor het Nederlanderschap en het staatsburgerschap huldigden alle zuilen vergelijkbare standpunten. Over Gods bedoelingen verschilden met name katholieken en protestanten van mening, terwijl liberalen en socialisten er helemaal niet over spraken. Iedereen kende echter een beeld van het verleden als een eenduidig verhaal met een duidelijke richting en een duidelijk doel: vanzelfsprekend(e) geschiedenis.

Hoewel sprake was van duidelijk gekleurde interpretaties van het verleden, hanteerde men in het onderwijs impliciet toch de *naïef-realistische* opvatting dat het het verleden zelf was dat zo in elkaar stak.⁴ In de geschiedwetenschap en geschiedfilosofie werd de houdbaarheid van een dergelijk 'naïef-realistisch' standpunt reeds omstreeks 1900 ter discussie gesteld. Het inzicht won veld dat de historische onderzoeker en diens onderzoeksvragen niet buiten beeld konden blijven, dat een objectieve werkelijkheid niet bestond en dat de geschiedschrijver en diens omgang met zijn bronnen en bewijsmateriaal een centrale rol speelden in de totstandkoming van beelden van het verleden.

De aandacht verschoof van 'de feiten zoals ze op ons af komen' naar de onderzoeker en diens al dan niet goed gestelde vraag. Zo verweet Huizinga in 1926 zijn collega's geschiedschrijvers dat ze zich te weinig realiseerden welke vragen zij dienden te stellen:

*'Hier nu ligt het euvel. Men gaat veelal tot de stof zonder een goed gestelde vraag. Men delft stof op, waar geen vraag naar is. De ophooping van kritisch bewerkt materiaal, dat op verwerking blijft wachten, vult de magazijnen der wetenschap. Men geeft bronnen uit, die geen bronnen zijn, maar poelen. Doch het euvel betreft niet enkel de bronnen-publicatie, maar ook de monografische bewerking van het materiaal. De arme scholieren zoeken een onderwerp, om hun geestelijk gebit op te beproeven, en de school werpt hun een brok materiaal toe. Ook de volledigste en beste overlevering is in zichzelf amorph en stom. Zij levert eerst geschiedenis op in antwoord op vragen, die men haar stelt. En het is geen vraag genoeg, haar te benaderen met den algemeenen wensch om te weten 'wie es eigentlich gewesen'.'*⁵

Dat nieuwe wetenschappelijke inzichten slechts uiterst langzaam in de praktijk van het onderwijs doordringen, is onlangs nog aangetoond door Toebe in een artikel over het beeld van de Oudheid in negentiende-eeuwse schoolboeken. Hij toont daarin niet alleen aan dat het vooral negentiende-eeuwse opvoedingsidealen zijn die het beeld van de Oudheid in de boeken hebben bepaald, maar ook dat resultaten van wetenschappelijk (onder andere archeologisch) onderzoek het beeld van de Oudheid in de schoolboeken niet of nauwelijks hebben beïnvloed, en

voor zover dat gebeurde, pas zeer lange tijd na de publicatie van de onderzoeksresultaten.⁶

Beide zaken lijken mij typerend voor het onderwijs in de fase van 'vanzelfsprekende geschiedenis'. Men liet geschiedenis bepaalde opvoedende en vormende doelen dienen, maar was zich niet of nauwelijks bewust van de theoretische implicaties daarvan. Modern wetenschappelijk inzicht drong nauwelijks in het onderwijs door. Omdat men meende dat het om 'de feiten zelf' ging, moest 'de geschiedenis' ook zo compleet mogelijk serieus genomen worden. Dat vertaalde zich in het encyclopedische karakter van veel geschiedenisboeken uit deze periode. Zij lopen over van de feitelijke gegevens, vaak opgetekend in de vorm van uit het hoofd te leren jaartallen.

Zo'n overvloed aan feitelijke kennis werd tevens bevorderd door het negentiende-eeuwse zogenaamde *Bildungs-ideaal*, volgens welk een beschaafd burger werd opgevoed tot algemeen ontwikkeld mens. In het onderwijs werd men daarom letterlijk overvoerd met feitelijke historische kennis, die geen antwoord gaf op vragen. Nietzsche keerde zich hier reeds tegen in zijn verhandeling *Over nut en nadeel van geschiedenis voor het leven* (1874): *'In deze verhandeling wil ik aantonen waarom wij een hartgrondige afkeer moeten hebben van kennis die niet inspireert, van wetenschap waarbij ons handelen aan kracht inboet en van geschiedenis als dure en overbodige luxekennis. Want overvloed is de vijand van de noodzaak, en het ontbreekt ons nog steeds aan het allernoodzakelijkste. Natuurlijk hebben we de geschiedenis nodig, maar op een andere manier dan die van de verwende leegloper in de hof der kennis, ook al kijkt deze hooghartig neer op onze ruwe, weinig fijnzinnige noden en behoeften.'*⁷

Doelstellingen ter discussie

Zo'n honderd jaar na de invoering werd de vanzelfsprekendheid van het schoolvak behoorlijk op de proef gesteld. In de jaren zestig van de twintigste eeuw kwam een discussie over de doelstellingen op gang die tot op heden voortduurt. Veel zaken waar het geschiedenisonderwijs voor stond (God, Nederland en Oranje, nationalisme, burgerlijke beschaving, respect voor aloude waarden en tradities, en de status quo van het heden als logisch

product van een historische ontwikkeling) klonken achterhaald en werden ervaren als overbodige ballast. Leerlingen moesten kritisch worden ten opzichte van de bestaande toestand, zij moesten de nieuwe maatschappij zelf vormgeven in plaats van passief toe te zien bij het vanzelfsprekende resultaat van de historische ontwikkeling. Dat geschiedenis ook iets zou kunnen bijdragen aan zo'n kritische en creatieve houding, leek onwaarschijnlijk. Het schoolvak zoals dat er tot dan toe uitzag had daartoe ook weinig aanleiding gegeven. Daarom werd het bestaan van geschiedenis als schoolvak bedreigd. Afschaffing van het zelfstandige vak en opnemering ervan in een leergebied mens en maatschappij werd overwogen, maar het kwam zo ver niet. Wel werd een nieuw vak maatschappijleer ingevoerd naast geschiedenis.

Door deze bedreigingen van geschiedenis kwamen voor het eerst discussies over doelstellingen op gang. De in 1958 opgerichte VGN stimuleerde de discussie. In 1967 verscheen in *Kleio* het rapport van de 'doelstellingencommissie' van de VGN.⁸ Daarin werd duidelijk gemaakt dat het bij geschiedenisonderwijs niet zozeer moest gaan om feitenkennis zonder meer, maar vooral om vaardigheden die leerlingen in staat zouden stellen zelfstandig informatie te verwerken en zich op die manier een eigen beeld van het verleden te vormen.

Inmiddels was door het examenbesluit van 1965 het accent in de inhoud van het onderwijs ingrijpend verschoven. De examenkandidaat diende vooral kennis te hebben van de geschiedenis van de laatste vijftig jaar (in de praktijk: vanaf de Eerste Wereldoorlog) en daarnaast slechts van enkele keuzeonderwerpen uit de vroegere geschiedenis. Door veel aandacht te besteden aan recente geschiedenis dacht men kennelijk beter in te spelen op hedendaagse behoeften van de leerlingen.

De Mammoetwet

Een andere vernieuwing, waarvan de betekenis in de huidige discussies over het geschiedenisonderwijs mijns inziens vaak wordt onderschat, was de invoering van de Mammoetwet (in werking getreden op 1 augustus 1968) die het gehele stelsel van voortgezet onderwijs in Nederland op de helling zette. Geschiedenis was hierdoor (net

als veel andere schoolvakken) nog slechts in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs (in de meeste gevallen de eerste drie jaar) een voor alle leerlingen verplicht vak. In de bovenbouw van het onderwijs werden vakkenpakketten gekozen. In de praktijk deed hierdoor voortaan nog slechts een kwart tot een derde van de leerlingen examen in geschiedenis. Een en ander leidde ertoe dat voortaan in de onderbouw een vrijwel 'compleet' overzicht van 'de geschiedenis' werd aangeboden, waarop dan in de bovenbouw nader zou kunnen worden ingegaan.

Het 'complete overzicht' moest gegeven worden in een sterk gereduceerd aantal lesuren aan een leeftijdsgroep die tot het begrijpen van abstracte kennis over de maatschappelijke werkelijkheid in verleden en heden niet echt goed in staat is. Op ongeveer vijftienjarige leeftijd kozen de leerlingen een examenpakket; juist vanaf die leeftijd neemt de maatschappelijke en politieke belangstelling van jongeren toe en zijn zij beter in staat op een zeker abstractieniveau over dergelijke zaken na te denken, zo is uit diverse onderzoeken gebleken.⁹

Veel van de latere onvrede over het geschiedenisonderwijs is te verklaren uit het feit dat veel leerlingen in de fase waarin zij het meest ontvankelijk zijn voor het bestuderen ervan gewoonweg geen geschiedenis meer krijgen. Men spreekt in de pers en publieke opinie over 'het eindexamen', maar ziet daarbij vaak over het hoofd dat dat voor wat betreft geschiedenis voor slechts een beperkt aantal leerlingen geldt.

Wat betreft de bovenbouw en het eindexamen: reeds eerder merkte ik op dat het accent verschoof naar de twintigste eeuw. Daarbij werd gewerkt met keuze-thema's, die geacht werden de onderbouwstof nader uit te diepen. Ook op de vanaf 1981 ingevoerde centrale schriftelijke eindexamens werd gewerkt met thema's, gekozen uit de twintigste-eeuwse geschiedenis, elk jaar twee andere. Deze situatie duurt nog steeds voort, zij het dat tegenwoordig ook thema's uit vroegere perioden worden gekozen.

De Spoetnikgolf en de onderwijsskunde

De jaren zestig waren ook de jaren van de opkomst van de onderwijsskunde, die belangrijke invloed heeft uitge-

oefend op de vormgeving van het geschiedenisonderwijs.

De lancering van de Sovjetrussische Spoetniksatelliet in het jaar 1957 bracht in de Verenigde Staten opschudding teweeg over het niveau van het onderwijs. De Russen zouden de Amerikanen in wetenschap en techniek toch niet voorbijstreven? Als gevolg hiervan zagen enkele belangrijke onderwijskundige werken het licht, zoals de taxonomie van Bloom waarin werd uiteengezet hoe via het systematisch werken met een stelsel van samenhangende onderwijsdoelen een hoger niveau in het onderwijs kon worden bereikt.¹⁰ Naast en bovenop kennisdoelen kwamen onderwijsdoelen betreffende begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie.

In de Nederlandse doelstellingendiscussie werd deze draad opgepakt: hoe zat het met begrip en toepassing bij geschiedenis? En met het maken van eigen syntheses door leerlingen, voorzien van hun eigen evaluaties? Het was duidelijk dat er meer aan de orde was dan passief opnemen van kennis. Leerlingen moesten actief bezig zijn zich een beeld van het verleden te vormen.

Van belang voor de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs was ook het werk van de Amerikaanse onderwijskundige Jerome Bruner.¹¹ Hij stelde onder andere dat leerlingen in een zo vroeg mogelijk stadium kennis moesten maken met de basisbegrippen en -beginselen van een vak, om zich vervolgens – zelfstandig – daarin te oefenen en het vak te leren kennen op een steeds hoger 'representatieniveau'. Eén en ander zou bereikt kunnen worden door toepassing van een zogeheten 'spiraalcurriculum': steeds terugkeren naar hetzelfde op een steeds hoger niveau. Dit leidde in de geschiedenisdidactiek tot de vraag welke dan de basisbegrippen en -beginselen voor geschiedenis zouden kunnen zijn, die steeds op een hoger representatieniveau zouden kunnen worden gebruikt.

Een spiraalvormig curriculum leek zich slecht te verdragen met de traditionele chronologische ordening van het geschiedenisonderwijs. Daarin kwamen weinig zaken steeds opnieuw terug en was ook geen sprake van steeds hogere representatieniveaus. De nieuwe ordening van het geschiedenisonderwijs volgens de Mammoet-

wet met onderscheid tussen onder- en bovenbouw speelde hierop enigszins in. In de onderbouwklassen zou geschiedenis op het lagere niveau kunnen worden gegeven, in de bovenbouwklassen dezelfde geschiedenis, maar dan uitgediept in thema's, op een hoger niveau.

Hoger niveau impliceerde meer diepgang, en dus verder uitgediepte thema's in plaats van een globaal overzicht. Maar er was meer aan de hand. De hogere vaardigheden van Bloom en de basisbeginselen van Bruner betekenden dat leerlingen ook zelfstandig met geschiedenis aan de slag moesten kunnen.

Als in de feitelijke inhoud van geschiedenis niet steeds hetzelfde terugkeert op een hoger niveau, wat zijn dan wel de bruneriaanse 'beginselen van het vak'? Dat zijn de zaken die samenhangen met historisch onderzoek, historisch denken en redeneren. Zo introduceerde de Leidse didacticus Dalhuisen de 'methode van onderzoek' in het geschiedenisonderwijs¹², ontleend aan de Amerikaan Fenton die deze bij 'social studies' had toegepast.¹³ Dalhuisen ontwierp met de geschiedtheoreticus Van der Dussen een stelsel van zogenoemde 'structuurbegrippen' voor het schoolvak geschiedenis: feit en objectiviteit, inleving en standplaatsgebondenheid, continuïteit en verandering, oorzaken en gevolgen, beeldvorming en interpretatie. Met deze begrippen hingen bepaalde vaardigheden samen, die op een steeds hoger niveau konden worden toegepast. Zo was een spiraalcurriculum à la Bruner toch mogelijk, ongeacht de historische inhoud van het onderwijs.

Dit laatste kwam dan ook min of meer op de tweede plaats te staan. De structuurbegrippen en vaardigheden dienden te kunnen worden toegepast op elk willekeurig thema. Daarbij zouden leerlingen niet geconfronteerd moeten worden met een kant-en-klaar verhaal voorzien van een complete interpretatie, maar zelf aan de slag moeten met bronnen om zich een beeld van het verleden te vormen.

Dit rechtvaardigde tevens de op wisselende keuzethema's gebaseerde opzet van het bovenbouwonderwijs. De theorie was dat het niet zozeer ging om de inhoud van de thema's, maar om de aanpak ervan via het onderzoek van bronnen. Leerlingen zouden op die manier geleerd hebben ieder willekeu-

rig thema zelfstandig aan te pakken. In de praktijk zou echter blijken dat de specifieke historische inhoud van de thema's toch een belangrijke rol ging spelen.

Herbezinning op de inhoud

De vernieuwingen van de onderzoekende methode en de structuurbegrippen en vaardigheden concentreerden zich op de vorm van geschiedenis en hadden de traditionele inhoud van het onderwijs nog ongemoeid gelaten. De bezinning daarop kwam in de jaren tachtig goed op gang, vooral onder invloed van de Nijmeegse didacticus Toebees. Hij baseerde zich onder andere op publicaties van de Duitse sociaal-historicus Jürgen Kocka, die zich in de jaren zeventig had uitgelaten over het (in Duitsland zeer beladen!) thema *Wozu noch Geschichte?*

Kocka onderscheidde zeven maatschappelijke functies van geschiedenis.¹⁴

- 1 Verklaan van hedendaagse verschijnselen.
- 2 Door analogieën inzichten aandragen die voor het heden van belang zijn.
- 3 Alert maken op de rol van traditie.
- 4 Zicht geven op veranderingen en factoren die veranderingen bepalen.
- 5 De ervaringshorizon verbreden door kennis te maken met 'meer mensen'.
- 6 Waarschuwen voor snelle generalisaties.
- 7 Zicht geven op het handelen van de mens in zijn totaliteit.

De bijdragen van geschiedenis aan de samenleving kunnen leiden tot wat Toebees 'verheldering van het bestaan' noemde.¹⁵ Deze bestaansverheldering zou tot stand kunnen komen door een andere stofkeuze: onderwerpen die geschikt zijn om bovengenoemde functies te vervullen.

Toebees heeft geprobeerd een dergelijke stofkeuze te realiseren in de methode *Vragen aan de Geschiedenis*, die verscheen van 1983 tot 1995. De titel was een programma: het ging om vragen die een hedendaagse leerling over de maatschappelijke werkelijkheid zou kunnen stellen en de verheldering die kennis van de geschiedenis in dergelijke vragen zou kunnen scheppen.

Een omkering van zaken dus: niet langer maakte 'de geschiedenis' zelf vanzelfsprekend uit wat de inhoud van het

vak moest zijn, maar de inhoud werd bepaald door hedendaagse vragen. Toebees zette zich hiermee sterk af tegen de traditionele encyclopedische kennis die geen ander doel had dan 'algemene ontwikkeling' voor de beschaafde burger volgens negentiende-eeuws voorbeeld.¹⁶

In de geschiedenismethode *Sporen*, verschenen vanaf 1990, werd de inhoud geordend rond zes centrale invalshoeken, of – zo men wil – zes 'vragen aan de geschiedenis', namelijk de vraag naar de economische ordening, de sociale ordening op grote schaal en die op kleine schaal (de laatste betreffende gezin en familie), de zingeving van het bestaan in cultuur en religie, de politiek op binnenlands niveau en de politiek op internationaal niveau (de laatste in de vorm van een vraag naar oorlog en vrede).¹⁷

Deze zes invalshoeken vertegenwoordigden inhoudelijke aspecten 'die er steeds weer toe deden' en die in beginsel op elke samenleving konden worden toegepast. De invalshoeken maakten vergelijkingen tussen samenlevingen mogelijk, mede door het toepassen van het apparaat van sleutelbegrippen. Ook was het mogelijk de invalshoeken en het gebruik van sleutelbegrippen op een steeds hoger representatieniveau uit te werken.

Hiermee werd beoogd een bruneriaans beginsel ook inhoudelijk uit te werken, met handhaving van de traditionele chronologische ordening van stof. De feitelijke (steeds weer verschillende) specifieke inhoud van thema's kwam hierdoor wat meer op de achtergrond te staan, ten gunste van de centrale invalshoeken en het werken met sleutelbegrippen (en daarnaast andere vaardigheden voortkomend uit het toepassen van structuurbegrippen).

Het eindexamenprobleem

De invoering van een landelijk verplicht eindexamen in 1981 leidde tot veel commotie en onvrede. Reeds in 1984 werd een werkgroep Herziening Eindexamen Geschiedenis (HEG) in het leven geroepen die in 1986 rapporteerde. Haar adviezen werden overgenomen door het departement, en een nieuwe werkgroep, de Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis (WIEG) toog aan het werk om het examen volgens HEG-principes in de praktijk vorm te geven. De nieuwe examens waren er voor het eerst in 1994.

De HEG en de WIEG kozen voor een opzet conform het resultaat van de hierboven beschreven nieuwe inzichten. Jaarlijks zouden twee examen-thema's worden gekozen. Daarbij moest het gaan om de *aanpak* ervan via een historische vraagstelling en het toepassen van structuurbegrippen en vaardigheden. Beheersing van de discipline 'geschiedenis' (historisch denken en redeneren) werd op die wijze getoetst aan de hand van voorbeeldthema's. Kon een leerling immers de twee examen-thema's aan, dan zou hij/zij dat ook met andere thema's moeten kunnen, zo luidde de veronderstelling. Een algemeen historisch (kennis)kader werd hierbij theoretisch bekend verondersteld.

In de praktijk is een en ander (heel) anders uitgepakt. Het werken met wisselende thema's impliceert dat ieder jaar een commissie van deskundigen aan de slag gaat met het maken van een stofomschrijving. De minister van onderwijs geeft daartoe officieel opdracht, nadat in een proces van uitgebreid lobbyen van belanghebbenden is vastgesteld welk onderwerp nu weer eens aan de beurt is. De uitgebreide stofomschrijving beslaat zeker een tiental pagina's in *Uitleg*, het publicatieblad van het ministerie van onderwijs. Een vreemde eend in de bijt, zo'n stuk proza tussen de verder nogal zakelijk ogende verordeningen en regelingen. Geschiedenis is dan ook het enige schoolvak waarbij het zo gaat. Op het examen wordt geen enkele vraag gesteld buiten de specifieke stofomschrijvingen van de thema's om. Het bekend veronderstellen van een algemeen kenniskader blijft daardoor inderdaad zuiver theoretisch. Eindexamenkandidaten kennen de thema's tot in detail, maar weten van de algemene lijnen van de geschiedenis vrijwel niets.

Rond de stofomschrijving komt ieder jaar een heel bedrijf van publicaties en bijscholingen van docenten op gang. Daarmee is geschiedenis zo ongeveer het enige schoolvak waarvan de leraren zelf de eindexamenstof niet automatisch beheersen. Niet zelden grijpen universitaire docenten de kans om over het examenonderwerp van het jaar een boek of artikelenbundel te publiceren, waarvoor in een normale situatie slechts een beperkt publiek zou zijn. Het centraal instituut voor toetsontwikkeling (Cito) buigt zich over de stofomschrijving om de juiste vragen voor het

examen te kunnen maken. Dankzij de wisselende onderwerpen, aldus het Cito, kunnen steeds voldoende opgaven worden gemaakt: men raakt niet 'uitgevraagd'.

Uit alles blijkt dus dat het bij het examen wel degelijk om de *inhoud* van de beide thema's gaat, niet zozeer om de aanpak ervan met structuurbegrippen en vaardigheden, en helemaal niet om de inkadering in een algemeen kenniskader. De bestaande praktijk rond het examen is dus alleen al vatbaar voor kritiek vanwege het feit dat het heel anders gaat dan ooit bedoeld is geweest. Het is echter ook niet goed uit te leggen waarom de ene generatie leerlingen alles moet weten over de betrekkingen tussen Europa en de buitenwereld in de Middeleeuwen, de volgende over de ontwikkeling van de Verenigde Staten tot industriële grootmacht, en weer een andere over de koloniale betrekkingen tussen Nederland en Indonesië vanaf de zeventiende eeuw. Tussen al die onderwerpen zit vast wel wat algemeen nuttige kennis. Maar niet zo veel dat het tot in detail moet worden uitgediept. Helemaal vreemd wordt het als deze kennis per jaar verschilt.

Balans in de tweede helft van de jaren negentig

De invoering van structuurbegrippen en vaardigheden, centrale vragen en invalshoeken in dienst van de bestaansverheldering en een apparaat van sleutelbegrippen hadden allemaal mede als doel geschiedenis een leerbaar vak te maken met een logisch opgebouwd curriculum waarin zaken op een steeds hoger niveau konden worden herhaald en toegepast. Traditioneel had geschiedenis de vorm van een grote verzameling unieke feiten, die nooit werden herhaald of toegepast, maar alleen uit het hoofd geleerd. Er was geen goede opbouw naar niveau in mogelijk. De nieuwe aanpakken van het geschiedenisonderwijs waren onderwijskundig meer verantwoord en zouden derhalve een beter resultaat hebben moeten opleveren. Of dat betere resultaat er gekomen is, is nooit onderzocht. Een bijeffect van de vernieuwingen was wel dat de grote hoeveelheid traditionele feitenkennis wat meer op de achtergrond kwam te staan.

Midden jaren negentig was de indruk in de buitenwereld dat er geen betere

resultaten werden geboekt. Men meende dat leerlingen vroeger beter geschiedenisonderwijs kregen en 'meer wisten' als ze van school kwamen. Of dat echt zo was, is evenmin ooit onderzocht. Men kan wel enkele vermoedens uiten over het ontstaan van deze indrukken.

In de eerste plaats moet daarbij gewezen worden op de invloed van de Mammoetwet, die het aantal lesuren geschiedenis sterk verminderde en het verplichte onderwijs beperkte tot de onderbouw. Ik wees er reeds eerder op dat deze invloed vaak sterk onderschat wordt. In plaats daarvan is men geneigd de mindere historische kennis van leerlingen (zo daarvan inderdaad sprake is) toe te schrijven aan de vernieuwde historisch-didactische aanpakken.

In de tweede plaats oriënteert men zich bij het geven van oordelen over het onderwijs vaak meer op de inhoud van de leerboeken dan op het effect dat het hanteren van deze leerboeken teweegbracht. Inderdaad stonden vroegere leerboeken van vóór de jaren zestig overvol met feiten. Of de leerlingen die feiten ook op langere termijn onthielden, mag worden betwijfeld.

In de derde plaats gaat het bij de oordelen van *opinion leaders* in pers en publieke opinie vaak om vertegenwoordigers van een hogere bevolkingslaag, die zich zelf hun gymasiaal onderwijs herinneren en veelal na voltooiing van hun schoolopleiding nog verder met geschiedenis bezig geweest zijn. Hun indrukken omtrent wat 'vroeger geleerd en beheerst werd' zijn niet representatief, en kunnen niet worden vergeleken met de effecten van een gedemocratiseerd onderwijsstelsel waarin de participatiegraad van brede groepen leerlingen veel hoger ligt dan vroeger.

Niettemin groeide in de tweede helft van de jaren negentig in Nederland de onvrede over het geschiedenisonderwijs in pers en publieke opinie. Vooral de kolommen van *NRC Handelsblad* werden regelmatig met kritische geluiden gevuld. Het *Historisch Nieuwsblad* wijdde met enige regelmaat kritische beschouwingen aan het geschiedenisonderwijs. Geruchtmakend was de enquête onder Tweede-Kamerleden uit 1996, waarop sommige volksvertegenwoordigers slecht scoorden op eenvoudige, quiz-achtige vragen.¹⁸



1810-1813: Het nationaal gevoel sprak...

De conclusie van de enquêteurs was dat het geschiedenisonderwijs tegenwoordig van geen kant deugde. Daarbij zagen zij over het hoofd dat meer dan de helft van de ondervraagde volksvertegenwoordigers wegens hun leeftijd het oude onderwijs van vóór 1965 moest hebben genoten. Verder werd geen aandacht besteed aan de terechte kritiek van een enkele volksvertegenwoordiger die zich afvroeg wat de relevantie van parate historische feitenkennis met zo'n quizachtig karakter voor het werk van een parlementariër zou kunnen zijn.

Langzamerhand ontstond een soort lobby die het geschiedenisonderwijs terug wilde krijgen op het rechte spoor. De indruk was globaal dat dat spoor te vinden moest zijn in het aloude onderwijs van voor 1965. Merkwaardig is daarbij dat professionele historici die deze lobby met kracht steunden, zich zelden bezig hielden met een bezinning op de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs en zich afvroegen of hun veronderstelling dat het 'vroeger allemaal beter was' eigenlijk wel klopte.

De discussies werden gestimuleerd door de herziening van de kerndoelen voor de basisvorming in 1995 en de invoering van een vernieuwde tweede

fase in de bovenbouw van havo en vwo. De eindtermen voor de vernieuwde tweede fase geschiedenis waren opnieuw gebaseerd op structuurbegrippen en vaardigheden, toegepast op thema's die verplicht werden voorgescreven, met een zekere vrijheid voor de concrete uitwerking ervan. De opzet van het eindexamen met twee jaarlijks wisselende thema's bleef onaangestast.

De commissies

In 1997 waren de discussies rond het geschiedenisonderwijs zo ver in politieke kringen doorgedrongen, dat de toenmalige staatssecretaris van onderwijs T. Netelenbos besloot tot het instellen van een commissie die tot taak kreeg te onderzoeken wat de Nederlandse samenleving van het geschiedenisonderwijs verwachtte.¹⁹

De commissie, die onder voorzitterschap stond van de oud-commissaris der koningin in de provincie Noord-Holland De Wit, had het niet gemakkelijk. Hoe onderzoek je in korte tijd de wensen en opvattingen van 'de samenleving' over het geschiedenisonderwijs? In de eerste plaats was daar het probleem wie 'de samenleving' nu eigenlijk vertegenwoordigde. Toen vervolgens die gesprekspartners waren geselecteerd, bleek dat zij niet zo vaak

hadden nagedacht over hun wensen ten aanzien van het geschiedenisonderwijs en er ook weinig oorspronkelijke ideeën over hadden. Dat is niet zo vreemd. Het ligt voor de hand dat de eerste de beste buitenstaander die je zo'n vraag stelt zal antwoorden dat hij verwacht dat leerlingen de nodige feitelijke kennis opdoen, ook als dat kennis is die hij zelf op dat ogenblik niet paraat zou blijken te hebben. Waar is geschiedenisonderwijs anders voor? Het is moeilijk iets zinnigs te zeggen over de functies die dergelijke kennis zou kunnen en moeten vervullen. Daar zijn artikelen als het eerder aangehaalde van Kocka voor nodig. Van mensen uit 'de samenleving' is zoiets niet zonder meer te verwachten.

Wel te verwachten zou zijn geweest dat vertegenwoordigers uit de samenleving hadden kunnen aangeven wat zij verwachtten dat leerlingen moesten kunnen, bijvoorbeeld om met succes een studie aan een universiteit te volgen, om opgeleid te worden tot journalist, om te kunnen functioneren in culturele instellingen en musea. Die concrete verwachtingen zouden daarna op een hoger niveau van abstractie kunnen worden vertaald in de meest wenselijke aanpak van het geschiedenisonderwijs die daarbij zou passen.

Maar de commissie-De Wit pakte het anders aan. Zij praatte met leken over de door hen gewenste inhoud van het onderwijs. De commissie vergeleek vervolgens de door haar opgespoorde 'wensen van de samenleving' met de inhoud van schoolboeken en lessen op scholen en kwam tot de conclusie dat er een zekere discrepantie was ontstaan tussen de praktijk van het onderwijs en wat de samenleving van dat onderwijs verwachtte. De balans was 'doorgeschooten in de richting van vaardigheden'. Daarom pleitte de commissie voor 'een nieuwe balans tussen kennis en vaardigheden'. Zij stelde ook een lijstje op van de door haar gewenste 'canon' van verplichte onderwerpen die in elk geval in het onderwijs zouden moeten voorkomen. Opmerkelijk was dat dat lijstje vrijwel exact overeenstemde met de onderwerpen die in vrijwel ieder schoolboek voor de onderbouw aan de orde werden gesteld.

Ondanks de weinig opzienbarende resultaten van het werk van de commissie-De Wit werd haar rapport vrij algemeen toegejuicht. Het stemde immers overeen met de teneur die inmiddels in de publieke discussie was ontstaan. Op het ministerie van onderwijs werd geconcludeerd dat een tweede commissie aan het werk kon om de nieuwe balans tussen kennis en vaardigheden concreet vorm te geven in programma's van kerndoelen en eindtermen. Het voorzitterschap van deze tweede commissie werd opgedragen aan de Amsterdamse historicus en hoogleraar Piet de Rooy.

Historisch besef als onderwijsdoel

Het rapport *Verleden, heden en toekomst* van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming verscheen in februari 2001. Het duidde het ontwikkelen van historisch besef aan als het belangrijkste doel van het geschiedenis-onderwijs. Er werd een omschrijving gegeven van wat de commissie onder historisch besef verstond. Daarbij sloot zij aan bij omschrijvingen die door enkele Duitse geschiedtheoretici (o.a. Jörn Rüsen) van dit begrip zijn gegeven, en ook bij publicaties op dit gebied van de Utrechtse historicus Ed Jonker.²⁰

Historisch besef blijkt niet uit het hebben van feitelijke kennis omtrent het verleden zonder meer, aldus de com-

missie. Iemand met een ontwikkeld historisch besef redeneert en handelt zichtbaar anders dan iemand die zo'n besef niet heeft. Het gaat daarbij om de relatie tussen iemands beeld van het verleden, zijn zicht op het heden en zijn verwachtingen voor de toekomst. Geschiedisonderwijs moet dus leiden tot competent gedrag van leerlingen, waarbij zij in hun handelen en redeneren blijken geven van historisch besef. Dat competente gedrag zullen zij vaak moeten vertonen bij nieuwe en onverwachte zaken waarmee ze te maken krijgen: een discussie over de wenselijkheid van de oprichting van een monument voor de slavernij, de publicatie van een nieuw belangwekkend boek over de Tweede Wereldoorlog, de 'viering' dan wel 'herdenking' van de oprichting van de VOC vierhonderd jaar geleden, plannen voor de renovatie van een historische stadswijk, etcetera. Het is onmogelijk om alle specifieke kennis die voor ieder nieuw onderwerp nodig is in een curriculum onder te brengen. Niettemin moeten leerlingen met historisch besef merkbaar anders op een bepaalde kwestie reageren dan leerlingen zonder zo'n ontwikkeld besef.

De commissie stelt dat voor dit competente gedrag van leerlingen twee dingen nodig zijn: een kader van oriënterende kennis op de hoofdlijnen van de wereldgeschiedenis vanuit Europees en Nederlands perspectief, en een stelsel van vaardigheden die behoren bij historisch redeneren, ongeveer zoals de oude structuurbegrippen en vaardigheden, maar met een gering accent op bronnenonderzoek en een veel sterker accent op beeldvorming.

De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming heeft zich afgevraagd waar historische kennis voor zou kunnen dienen. Kennis dient om je te kunnen oriënteren in de tijd, in een ontwikkeling van eeuwen, zodanig dat je dingen kunt plaatsen. Daarvoor is globale kennis nodig van tijdvakken. Een enkele keer kan kennis van specifieke personen of gebeurtenissen daarbij best nuttig zijn, als zij kan dienen om bepaalde algemene noties aan op te hangen. Zo kan Boudewijn met de IJzeren Arm, graaf van Vlaanderen, goed dienen als verpersoonlijking van de feodale versnippering, omdat hij het bestaan heeft de dochter van zijn leenheer te ontvoeren teneinde haar als bruid te verkrijgen. Iemand die dat ont-

houdt en daarmee een beeld heeft van feodale versnippering in de vroege Middeleeuwen, beschikt over enige oriëntatiekennis. Maar dat betekent niet dat alle graven van Vlaanderen op rij met de bijbehorende jaartallen uit het hoofd moeten worden geleerd. De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming noemt dan ook geen enkele specifieke naam of gebeurtenis in haar programma's. Zij beperkt zich tot het noemen van kenmerkende aspecten van tijdvakken die leerlingen (aan de hand van concrete voorbeelden) moeten kunnen uitleggen. Welke die concrete voorbeelden zijn, schrijft zij niet voor. Het gaat immers *niet om encyclopedische kennis als doel op zichzelf* (algemene ontwikkeling voor een beschaafd mens), maar om kennis als *oriëntatiekader*.

De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming heeft zich verder beziggehouden met de vraag hoe bereikt zou kunnen worden dat het oriënterende kenniskader wordt onthouden. Zij stelt voor in alle vormen van onderwijs, te beginnen op de basisschool, te gaan werken met een stelsel van tien gemakkelijk te herkennen en onthouden tijdvakken. Om de werkbaarheid en leerbaarheid ervan te vergroten heeft zij de tijdvakken ronde jaartallen als begin- en eindjaren meegegeven, en benamingen die tot de verbeelding spreken, zoals 'tijd van monniken en ridders' voor de vroege Middeleeuwen (500-1000), 'tijd van burgers en stoommachines' voor de negentiende eeuw, en 'tijd van televisie en computer' voor de tweede helft van de twintigste eeuw.

De commissie veronderstelt dat het gebruik van dit soort associatieve benamingen goed aansluit bij de meest natuurlijke manier waarop mensen zich beelden van een tijd vormen. Dat gaat vaak met beeldende, associatieve benamingen als 'gouden eeuw' of 'de crisistijd'. Bovendien moesten de benamingen vanaf het basisonderwijs bruikbaar zijn. Ze moesten verder in alle vormen van onderwijs gelijk blijven om te bevorderen dat hetzelfde systeem op ieder niveau steeds opnieuw zou kunnen worden gebruikt en toegepast.

Gebruiken en toepassen is kenmerkend voor oriënterende kennis. En het sluit aan bij het beginsel van het spiraalcurriculum van Bruner. De kans dat er iets van beklijft en dat er iets mee gedaan wordt, is waarschijnlijk groter dan bij

het tot dusverre gebruikelijke onderwijs.

Om te bereiken dat het gehele oriënterende kader telkens opnieuw wordt gebruikt, is een minder chronologische ordening van het onderwijs als geheel wenselijk. Steeds opnieuw zullen rondes door de tijd moeten worden gemaakt, waarbij het tijdvakkenkader functioneert. Het klinkt vreemd, maar bij enige nadere overweging is het niet onlogisch: wie chronologisch besef wil versterken, doet er goed aan zijn onderwijs minder chronologisch en meer concentrisch te ordenen.

Daarmee komt een leerling vaker in aanraking met het gehele kader en is de kans groter dat hij het onthoudt en er wat mee kan doen.

Naast het oriënterende kenniskader moeten de leerlingen vaardigheden beheersen die behoren bij historisch denken en redeneren. De commissie sluit hier aan bij de traditie betreffende de structuurbegrippen en vaardigheden, maar zij legt het accent bij de beeldvormende vaardigheden in plaats van bij bronnenonderzoek. Zelfstandig onderzoek via historische bronnen zal de competent handelende burger immers zelden hoeven uit te voeren, maar zich een goed en verantwoord beeld vormen is vaak wel aan de orde. Het gaat hierbij om inzicht in causale processen, de samenhang tussen verandering en continuïteit, unieke en algemene verschijnselen, en de invloed van verschillende waardehorizon bij het geven van oordelen.

Het eindexamen

De commissie stelt ten slotte voor de praktijk betreffende de eindexamens ingrijpend te veranderen. Het is de bedoeling dat de leerlingen hun competent handelen op de examenzitting tonen. Dat doen zij niet door het spuien van specifieke kennis betreffende een voor een jaar gekozen examenthema, aldus de commissie. Die keuzethema's moeten dan ook worden afgeschaft. Op het examen, waarvoor de eindtermen elk jaar gelijklopend zijn (namelijk het oriënterende kenniskader en de vaardigheden betreffende historisch redeneren), moeten de leerlingen hun vaardigheid tonen door deze toe te passen op een bepaalde casus die zij niet van tevoren kennen. Daarbij kan kennis van ieder tijdvak en elk soort vaardigheid relevant zijn. Dit lijkt het meest op wat gevraagd wordt van (bijvoorbeeld) een krantenle-

zer die geconfronteerd wordt met een artikel waarvan hij de inhoud historisch moet plaatsen en interpreteren. Op zo iets wordt men ook niet inhoudelijk voorbereid. Historisch besef blijkt dan ter plaatse.

Het zal duidelijk zijn dat op zo'n nieuw examen weinig zeer specifieke feitelijke historische kennis zal kunnen worden gevraagd. Het gaat er meer om dat de leerling er blijk van geeft zich in het algemeen historisch te kunnen oriënteren en een bepaald probleem weet te plaatsen en op een historisch verantwoord manier weet te interpreteren.

Deze voorstellen voor nieuwe examens wekten nogal wat opschudding.

Blijkbaar is geschiedenisonderwijs nog steeds zozeer gericht op het aanbren-gen van specifieke feitenkennis, dat men zich moeilijk iets anders als object van toetsing kan voorstellen. Toch zijn die voorstellen essentieel voor het wel-slagen van het streven van de commissie. Nader onderzoek zal dan ook moeten uitwijzen of een nieuwe toetsvorm zoals voorgesteld door de commissie mogelijk is.

Noten

- 1 J. Kocka, 'Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft', in: W. Oelmüller, Hrsg., *Wozu noch Geschichte?* (München 1977), 11-33, aldaar pag. 15.
- 2 Een term van de Britse historicus H. Butterfield. Zie hierover bijvoorbeeld W. van der Dussen, *Filosofie van de geschiedwetenschappen* (Leiden 1988), 116-118.
- 3 A. de Fouw, J.A. van Bennekom, A.W. van de Bunt, *Geschiedenis van de Nederlanden* 3, J.B. Wolters, Groningen/Djakarta 1950, 3.
- 4 Zie voor 'naïef realisme' o.a. W.J. van der Dussen, *Filosofie van de geschiedwetenschappen* (Leiden 1988), 40-43.
- 5 J. Huizinga, *De taak der cultuurgeschiedenis* (1929), in: *Verzamelde Werken* deel VII (Haarlem 1950). 35-94, citaat op p. 43. Het betreft hier een uitwerking van een op 7 april 1926 op de algemene vergadering van het Historisch Genootschap gehouden voordracht aan de hand van zeven stellingen. Deze passage komt voor in de uitwerking van stelling 1: *De historische wetenschap lijdt aan het euvel van een onvoldoende formulering der vragen*.
- 6 Joop Toebes, 'Deugd en beschaving. De Oudheid in 19e-eeuwse schoolboeken.' In: *Tijdschrift voor Geschiedenis* jrg. 114 (2001), 515-537.
- 7 Friedrich Nietzsche, *Over nut en nadeel van de geschiedenis voor het leven*, Vertalerscollectief Historische Uitgeverij Groningen 1983, 7.
- 8 'Rapport van de Doelstellingencommissie, ingesteld door het Bestuur der VGN', in *Kleio* 8 (1967), 161-188.
- 9 Zie o.a. Heinrich Roth, *Kind und Geschichte* (München 1955), die 'politieke mondigheid' in de adolescentie signaleert (tussen 16 en 18 jaar) (pag. 88-90) en F. Dijkstra, *De didactiek van geschiedenis* (Leiden 1988), die de theorie van Kieran Egan over fasen behandelt op pag. 87-88. Ook daar blijkt dat maatschappelijke interesse pas vanaf 15-, 16-jarige leeftijd optreedt.
- 10 Benjamin Bloom e.a., *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I – Cognitive Domain* (1965).
- 11 O.a. Jerome Bruner, *The Process of Education*, Harvard University Press (Cambridge Mass./London 1960).
- 12 L.G. Dalhuisen, C.W. Korevaar, *De methode van onderzoek in het geschiedenisonderwijs* (Den Haag 1971).
- 13 E. Fenton (ed.), *Tecahing the new social studies in secondary schools* (New York 1966).
- 14 J. Kocka, 'Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft', in: W. Oelmüller (Hrsg.), *Wozu noch Geschichte?*, München 1977, 11-33. De zeven functies vindt men op pag. 24-30.
- 15 J.G. Toebes, *Basisvorming geschiedenis en staatsinrichting* (Leiden 1989) 33.
- 16 Zie bijvoorbeeld J.G. Toebes, *Een kleine didactiek van de geschiedenis onderbouw*, verschenen als achtergronden bij 'Vragen aan de Geschiedenis' (Wolters-Noordhoff, Groningen 1983).
- 17 A.H.J. Wilschut e.a., *Sporen, geschiedenis voor de onderbouw*, Groningen 1990.
- 18 E. Rensman en W. Bossmann, 'Willem van Oranje in 16-zoveel bij Dokkum vermoord', *Historisch Nieuwsblad* jrg. 5 (1996), nr. 6, 16-21.
- 19 *Het verleden in de toekomst. Advies van de commissie geschiedenisonderwijs* (Den Haag 1998).
- 20 E. Jonker, 'De betrekkelijkheid van het moderne historisch besef' in: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, jrg. 111 (1996), 30-46. Van Jonker verscheen onlangs (geschreven in samenwerking met Leen Dorsman en Kees Ribbens) over historisch besef in Nederland: *Het zoet en het zuur. Geschiedenis in Nederland* (Amsterdam 2000).

*Interview met Martien Rietbergen,
winnaar Grote Geschiedenis Quiz*

Jan van Oudheusden

De Nederlandse kampioen geschiedeniskennis



14

'De hoogmis voor de geschiedenisleraar' zo noemde *De Volkskrant* de vierde editie van de Grote Geschiedenis Quiz, die op tweede paasdag op tv werd uitgezonden. Doorgaans geniet de geschiedenisdocent niet zoveel achting, ditmaal echter wel. Diverse deelnemers roemden desgevraagd de vertellers van mooie verhalen die bij hen de liefde voor het vak geschiedenis hadden opgewekt.

Ook Martien Rietbergen, de winnaar, docent geschiedenis aan het Titus Brandsmalyceum te Oss, probeert, niet gehinderd door de kaalslag van studiehuis en tweede fase, elke dag nog in de geest van zijn leermeesters te handelen (aldus *De Volkskrant*). Hij vertelt graag over de invloed van grote gebeurtenissen op het leven van de kleine man. In de quiz liet hij negentien niet-prominenten plus een aantal bekende publicisten onder wie Thomas von der Dunk, Rob de Wijk en Marcel Möring achter zich.

Pas eenmaal eerder won een geschiedenisdocent de Grote Geschiedenis Quiz: twee jaar geleden was dat Dirk van der Meer uit Utrecht. Andere keren waren het een documentalist en een netwerkanalist.

Voor het eerst was de quiz op tv te zien. Je kunt over het fenomeen geschiedenisquiz van mening verschillen. Ook onder historici zijn er uitgesproken voor- en tegenstanders. De ene groep (waaronder de auteur van dit stukje) is er dol op en zal geen gelegenheid onbeproefd laten de eigen kennis met die van anderen te meten. De andere groep wordt afgeschrikt door de veronderstelde nadruk op stereotiepe jaartallenrijtjes en triviale feitenkennis.

Piet de Rooy schreef onder andere in *De Volkskrant* dat niemand het tegenwoordig meer eens is over de vraag waar het vak geschiedenis nu goed voor is en waaruit inhoud moet bestaan. Dus is het vak rijp voor de quiz.

Voor Martien Rietbergen maakt het allemaal niet uit. Hij vormde met Thom de Graaf een sterk duo in de tweede ronde, en won de derde en beslissende ronde dankzij de shoot-out-vraag (over de leeftijdsgrens in het kindernetwet van Van Houten).

Rietbergen heeft de hoogste lof geoogst, en mag als beloning een leuk cultureel reisdoel (Egypte?) uitkiezen. Kleio was benieuwd naar het geheim van zijn succes.

Wat was je motivatie om deel te nemen aan de geschiedenisquiz?

'Het voornaamste is toch wel de uitdaging om te kijken of je inderdaad een aantal zaken over het vak bij de hand hebt als de een of ander daar een willekeurig beroep op doet. Het niveau van de vragen – althans in de voorronde in de krant – is zodanig dat het de beroepseer toch wel aanspreekt om te kijken wat je domweg weet.

Het kennen van feitjes, of mooie anekdotes is een wat uit de hand gelopen hobby. Het begint ermee dat je erachter komt dat op 17 juli – mijn geboortedatum – (maar dan in 1951) de directe aanleiding tot de Spaanse Burgeroorlog plaatsvindt, en dan ga je vanzelf zoeken naar meer data en tijdstippen. Het zijn ook vaak die kleine dingen die een les net dat beetje leuker maken.'

Hoe heb je je op deelname geprepareerd?

'Dat antwoord is heel simpel, NIET. Het is een quiz waarbij het geen enkele zin heeft nog snel een aantal feitjes op te zoeken, of je zou wat encyclopedieën uit het hoofd moeten leren.

Dat is natuurlijk onbegonnen werk. Dat is ook het aantrekkelijke van deze quiz. Je kunt er alleen iets van maken als je al jaren lang intensief met geschiedenis bezig bent.'

Hoe houd je in het algemeen je historische kennis op peil?

'Heel erg veel lezen. Boeken. Kranten en tijdschriften. Abonnement op TvG en BMGN en op *Kleio* en dan ook nog proberen *Vrij Nederland* bij te houden. En heel speciaal natuurlijk de boeken van C.V. Lafeber voor het eindexamenonderwerp, omdat die barsten van de mooie feitjes en weetjes. Die kunnen een uitleg net dat smeulge meegeven waardoor de leerlingen het geheel veel beter onthouden.

Elke vakantie staat wel in het teken van geschiedenis. Het is 'heerlijk' om over het slagveld van Hastings te lopen, de stranden van Normandië te zien, de ossuaire van Verdun, door Ieper en de loopgraven te wandelen. Heel veel musea en tentoonstellingen te bezoeken. Het bezoeken van de plaats van handeling is voor mij een zeer intensieve belevenis. Zo waren we met de eindexamenleerlingen in november 2001 op bezoek in de fractiekamer van het CDA, net na de 'moord' op Jaap de Hoop Scheffer dus. In zo'n ruimte zitten, waar het bloed nog vers aan de wanden zit, dat vind ik fantastisch.'

De quiz is te zien – zoals De Volkskrant schreef – als een reactie op de teloorgang van kennis, en als zodanig te vergelijken met het Grote Dictee der Nederlandse Taal. Kun je instemmen met die stellingname, m.a.w. vind jij ook dat parate kennis van geschiedenis steeds meer tekort schiet?

'Persoonlijk vind ik dat geschiedenis, als het verhaal van de voortdurende verandering, of als je wilt van de wijze waarop de mens zich rekenschap geeft van zijn verleden, niets te maken heeft met feitjes. Als je de feitjes wel kent, zegt dat nog niets over je inzicht in de gebeurtenissen. Als je de feiten niet paraat hebt, zegt dat niets over of je inzicht hebt in de historische ontwikkelingen. Het kennen van feitjes is een hobby die snel verward kan worden met het goed zijn in geschiedenis. Ik moet bekennen dat ik feiten wil beheersen, omdat anders de niet-professionele buitenwereld denkt dat ik niet goed ben in geschiedenis. Soms laten feiten ook zien hoe – bijvoorbeeld van 28 juni tot 4 augustus 1914 – de snelle opeenvolging alleen al een oorzaak is van de catastrofe die zich voltrekt.

Tijdens mijn opleiding aan de katholieke leergangen in Tilburg heeft vooral Lafeber mij daarvan (nog meer) door-drongen.'

De hoeveelste maal is dit dat je meedeed?

'De derde. In 2000 werd ik tiende. In 2001 kwam ik niet door de voorronde. De voorronde nu (2002) was veel moeilijker dan die van 2001. Gelukkig wist ik van 2000, dat de werkelijke quiz eigenlijk gemakkelijker is, en vooral gaat over Nederlandse geschiedenis van na 1900. Daar weet ik wel wat van. Als de vragen over de Middeleeuwen zouden gaan, dan zou ik zeker niet meedoen. Ieder heeft toch zijn eigen kennisgebied.'

Hoe verliep het contact met die prominenten, m.n. je partner-tegenspeler Thom de Graaf?

'Contact met die zogenaamde prominenten heb je voor en na de quiz gewoon niet. Zij blijken elkaar allemaal te kennen en hebben het veel te druk met het praten over hun kanarie, kat of hond.

Het contact met Thom de Graaf was zeer prettig. Tijdens de tweede ronde maakte hij ook regelmatig duidelijk dat hij niet snapte, dat ik dat allemaal wist. Ik was weer blij dat hij Irene Vorrink

nog wel even uit de mouw wist te schudden, en dat we samen aan de vier vrouwen van Willem van Oranje kwamen, omdat het bij mij na twee even blokkeerde. Hij probeerde in de derde ronde echt te winnen, dat zag ik. Terwijl wat stress betreft die derde ronde voor mij het ergste was. Je kunt dan merken dat zo'n De Graaf gewend is om voor een voetlicht te staan.'

Straal je als geschiedenisdocent ook zoiets uit van 'kennis is leuk', c.q. belangrijk? Of is er geen relatie tussen je docentschap en de deelname aan de quiz?

'Ik denk niet dat ik dat uitstraal. In de les gebruik ik eigenlijk zo min mogelijk feitjes, en heb heel lang een uitgesproken hekel gehad aan tijdbalken, omdat die volgens mij niets aan het begrijpen van gebeurtenissen toe voegen. Tijdsbesef krijgen mensen toch pas na hun achttiende, zo blijkt uit allerlei onderzoek, vandaar dat het eerder leidt tot het leren van een 'circus-kunstje' dan tot inzicht.

Wel gebruik ik feitjes om de les aantrekkelijker te maken. Wie betaalt een oorlog? Als Caesar al 25 cent moest uitgeven per gedode tegenstander en iedere gedode vijand nu een miljoen kost, hoe kunnen oorlogen dan blijven bestaan?'

In de quiz werd meermalen gerefereerd aan ouderwetse verhalende docenten als inspiratiebron. Had jij die indertijd zelf ook en wil je die traditie voortzetten? Of is 'de verhalenverteller' passé?

'Mijn inspiratiebron lag in boeken. De verhalen van Alphons Timmermans verslond ik destijds. Het lezen van 'typische jongensboeken' als *Engelandvaarders* zorgde ervoor dat ik geschiedenis vanaf de vierde klas lagere school het mooiste vak vond, en dat is niet meer veranderd.

De verhalenverteller is wel en niet passé. Niet: vooral in de basisvorming kun je met korte verhalen veel belangstelling voor je vak kweken.

Wel: verhalen doen de waarheid soms veel geweld aan, doen een beeld ontstaan dat belemmerend kan werken op begrip voor een bepaalde tijd.

In de moderne geschiedenis zoek ik liever naar anekdotes. Uitleg moet wel blijven hangen en ik ben ervan overtuigd, dat geschiedenis alleen als die met wat humor/relativiteit wordt gebracht beklijft bij de leerlingen.'



Voorbeeldlessenserie voor de basisvorming vmbo

Jannet van Drie, Huub Oattes, Theo van Zon

Het rapport-De Rooy in de klas (2)

16

In Kleio 2 omschreven wij in het eerste van drie artikelen over een SLO-uitwerking van het rapport-De Rooy wat oriëntatiekennis is. Tevens lieten wij een voorbeeldleerplan voor de basisvorming zien. Nu gaan we in op een lessenserie die ontwikkeld is op basis van het voorbeeldleerplan. De ontwikkeling van oriëntatiekennis neemt in deze lessenserie een belangrijke plaats in. Achtereenvolgens komen aan de orde: de plaats en opbouw van de lessenserie in het voorbeeldleerplan, de didactische uitgangspunten bij de lessenserie en de verwerking in het lesmateriaal van wezenlijke aspecten bij de ontwikkeling van oriëntatiekennis.

Het rapport-De Rooy ziet het ontwikkelen van een duurzaam kader van overzichtskennis waarmee leerlingen zich kunnen oriënteren in de tijd (oriëntatiekennis) als een belangrijke voorwaarde voor het ontwikkelen van historisch besef. Hoe kan nu een didactiek eruit zien die gericht is op het aanbrengen en ontwikkelen van oriëntatiekennis? Deze vraag stond centraal bij de ontwikkeling van de lessenserie.

Wij hebben ons hierbij gericht op verandering en vernieuwing, maar ook gebruik gemaakt van de sterke punten van het huidige geschiedenisonderwijs. Dit heeft geresulteerd in de lessenserie *Zicht op verandering*.

Deze lessenserie is bestemd voor vmbo-leerlingen (op kaderberoeps-gemengd-theoretische leerweg niveau) in het eerste jaar van de basisvorming. De lessenserie van zestien lesuren is een uitwerking van sociaal-economische aspecten van vier tijdvakken.

In het vorige artikel is een concentrische leerstofordening beschreven, waarbij in de basisvorming in twee rondes door de tien tijdvakken wordt gegaan. In de eerste ronde worden de sociaal-economische kenmerkende aspecten van de tijdvakken behandeld; in de tweede ronde de cultureel-religieuze en bestuurlijk-politieke aspecten.

In de lessenserie worden vier tijdvakken en bijbehorende kenmerkende aspecten geclusterd (zie kader 1 met tussen haakjes het aantal lesuren dat voor de behandeling wordt uitgetrokken). Aan elk van de vier betrokken tijdvakken wordt een hoofdstuk gewijd. Een vijfde en laatste hoofdstuk is ge-

richt op de integratie en verdere verwerking van de vier behandelde tijdvakken (de herhalings- en vergelijkingsronde). Hierbij wordt aandacht besteed aan het vergelijken van de tijdvakken en aan de samenhang ertussen. De grote ontwikkelingslijn is de groei van lokale naar mondiale handel (en daaraan gerelateerde nijverheid) en daarmee verbonden de toenemende Europese dominantie binnen die handel. Voor dit afsluitende en overkoepelende hoofdstuk is drie uur beschikbaar.

Oriëntatie, uitvoering en afsluiting
Elk hoofdstuk kent een vaste opbouw in drie delen: oriëntatie, uitvoering en afsluiting.

In het eerste deel staat oriëntatie centraal: oriëntatie in de tijd, op de inhoud en op de aanpak binnen het hoofdstuk. Een belangrijk onderdeel is het activeren van 'alledaagse' en historische voorkennis, zodat hierbij een eerste relatie tussen heden en verleden gelegd kan worden.

De voorbeelden zijn afkomstig uit de lessenserie 'Zicht op verandering' van SLO. De bijbehorende illustraties zijn gemaakt door Peter van der Vet.

In het tweede deel, de uitvoering, wordt aan de hand van hoofd- en deelvragen, van bronnen en opdrachten, verhalen en illustraties, een beeld gevormd van de sociaal-economische ontwikkeling in een bepaald tijdvak. In het onderdeel afsluiting ten slotte, wordt elk hoofdstuk afgesloten met een grote creatieve opdracht van ongeveer een lesuur, waarin de leerling kennis terughaalt en toepast. (Zie ook *productgericht werken*) Hierna moeten de leerlingen de hoofdvraag van het hoofdstuk zelfstandig kunnen beantwoorden.

Na deze korte beschrijving van de plaats en opbouw van het materiaal, komen we nu bij enkele didactische uitgangspunten, die we hebben toegepast op de lessenserie.

Actief en zelfstandig leren

Actief en zelfstandig leren biedt leerlingen goede mogelijkheden om een tijds kader te ontwikkelen. Door zelf actief bezig te zijn met historisch materiaal kan beeldvorming bij leerlingen plaatsvinden. De beelden die op deze manier door de leerlingen zelf op actieve wijze opgebouwd worden, zullen zij beter onthouden en in nieuwe situaties gemakkelijker gebruiken. Actief leren is niet iets wat een leerling altijd individueel hoeft te doen. Door het uitwisselen en bespreken van de leerstof met andere leerlingen en met de docent kan een rijker en juist beeld van de tijdvakken ontstaan.

De ontwikkeling van een chronologisch tijds kader en het gebruik ervan gaan gelijk op. Op het moment dat een leerling geconfronteerd wordt met een nieuw historisch gegeven en dat in het passende tijdvak plaatst (gebruik van het kader als kapstok), wordt dit voorbeeld toegevoegd aan het kader van oriëntatiekennis (uitbreiding van het kader). Het kader van oriëntatiekennis is dus voortdurend in ontwikkeling, want het wordt steeds aangevuld en biedt daardoor de 'lerende' een steeds completer beeld van de geschiedenis.

Uitgaande van bovenstaande ideeën hebben wij in de lessenserie opdrachten ontwikkeld. Onder andere een aantal samenwerkingsopdrachten, waarbij leerlingen actief een beeld van het verleden construeren. In kader 2 is de tekst van een samenwerkingsopdracht opgenomen, waarbij leerlingen, in groepjes van twee, op zoek gaan naar oorzaken van de groei van handel en

Tijdvak	Kenmerkend aspect
tijd van steden staten (1000-1500):	opkomst van handel en ontstaan van steden (4 uur)
tijd van ontdekkers en hervormers (1500-1600):	begin van overzeese Europese expansie (3 uur)
tijd van regenten en vorsten (1600-1700):	ontstaan van handelskapitalisme en begin van een wereldeconomie (3 uur)
tijd van pruiken en revoluties (1700-1800):	slavenarbeid op plantages en opkomst abolitionisme (3 uur)

Kader 1: Clustering van tijdvakken en kenmerkende aspecten.



Opdracht 9

We werken nu in groepjes van twee. Ieder groepslid leest drie van de bronnen die hier onder staan. Het eerste groepslid leest bron 1, 2 en 3. Nummer twee leest bron 4, 5 en 6. Je gaat op zoek naar oorzaken van de groei van handel en nijverheid in de steden. Let op: er kunnen meer oorzaken in een bron te vinden zijn.

- Noteer met potlood die oorzaken in trefwoorden in de tweede kolom. Doe dat achter het nummer van de bron, waarin je die oorzaak gevonden hebt.
- Bespreek de oorzaken die jullie gevonden hebben met elkaar. Leg aan elkaar uit waarom het om oorzaken voor de groei van handel en nijverheid gaat.
- Vul nu alle twee het schema volledig in.

Bron	Oorzaken voor de groei van handel en nijverheid in de steden
1	

Kader 2: Voorbeeld van een samenwerkingsopdracht.

Herhalings- en vergelijkingsronde

Wat verandert er in handel en nijverheid tussen 1000 en 1800?

In de afgelopen hoofdstukken hebben jullie gezien hoe de manier van handel drijven is veranderd in de periode 1000 tot 1800. In deze opdracht gaan jullie de belangrijkste veranderingen nog eens op een rijtje zetten.

Opdracht 1 Posters maken

Maak met behulp van het werkmateriaal vier posters, voor elk tijdvak één. Op elke poster is straks te zien hoe er handel gedreven werd in die tijd. Je maakt de opdracht in tweetallen. Overleg steeds met elkaar, zodat jullie het eens worden.

Je maakt gebruik van het volgende werkmateriaal:

- 4 lege basisposters (A3-formaat)
- 4 lege opberg-enveloppen
- 1 werkblad met tijdbalken
- 1 werkblad met strips
- 1 werkblad met tekstballonnen
- 1 werkblad met afbeeldingen

Hieronder wordt beschreven hoe je de opdracht kunt maken. Lees de aanwijzingen eerst goed door.

Werkwijze

Op elke poster komen de volgende onderdelen:

- een tijdbalk,
- een strip,
- een tekstballon
- een afbeelding.

Bekijk ook de voorbeeldposter!

Knip eerst de tijdbalken los en plak op elke poster een tijdbalk. Plak de tijdbalk bovenaan en schrijf de naam van het tijdvak erbij.

Neem het werkblad met de strips en knip de strips uit. Bespreek met elkaar welke strip bij welk tijdvak hoort en leg deze bij het betreffende tijdvak (nog niet opplakken). Ben je het er met elkaar over eens waar alle strips horen, dan kun je ze opplakken.

Neem daarna het werkblad met de tekstballonnen en knip deze uit. Bespreek met elkaar welke tekstballon bij welk tijdvak hoort en leg deze bij het juiste tijdvak. Als je het over alle tekstballonnen eens bent, dan plak je ze vast.

Neem daarna het werkblad met de afbeeldingen en knip deze uit. Bespreek met elkaar welke afbeelding bij welk tijdvak hoort en leg deze bij het juiste tijdvak. Als je het over alle afbeeldingen eens bent, dan plak je ze vast.

Nu heb je vier posters, met op elke poster kenmerken van de handel in dat tijdvak.

Opdracht 2 Posters presenteren

De posters van de 4 tijdvakken zijn klaar. Nu moet je aan de hand van de posters uitleggen hoe de handel veranderde in de periode 1000-1800. Bespreek met elkaar de volgende onderdelen. De eerste leerling begint met stap 1, de tweede met stap 2, leerling 1 met 3 enzovoort. De andere leerling let goed op wat er gezegd wordt en vult aan of verbetert.

- Stap 1: Noem ongeveer drie kenmerken van de handel in het tijdvak 1000-1500.
- Stap 2: Leg met poster van het tijdvak 1500-1600 uit, wat er veranderde ten opzichte van het vorige tijdvak.
- Stap 3: Leg nu met de poster van tijdvak 1600-1700 uit, wat er in dit tijdvak veranderde.
- Stap 4: Leg vervolgens met de poster van tijdvak 1700-1800 uit wat er veranderde.
- Stap 5: Probeer vervolgens in één of twee zinnen te zeggen hoe de handel veranderde in de periode 1000-1800: "De belangrijkste verandering in de handel tussen 1000 en 1800 is:"

Kader 3: Integratie van tijdvakken.

nijverheid in de *tijd van steden en staten, 1000-1500*. Iedere leerling leest een aantal bronnen en haalt hieruit een of meerdere oorzaken en vult het schema in. Vervolgens bespreken ze de gevonden oorzaken met elkaar. Doel hiervan is dat leerlingen de oorzaken aan elkaar uitleggen en toelichten. Hierna kunnen ze het schema volledig invullen. Bij deze opdracht ligt het accent op het delen van informatie.

Een andere vorm van samenwerking is te vinden in de herhalings- en vergelijkingsopdracht in kader 3, waarbij leerlingen teksten en afbeeldingen in het juiste tijdvak moeten plaatsen. Hiervoor is het nodig dat ze eerst bespreken hoe ze de opdracht aanpakken, waarna ze overeenstemming moeten bereiken over het plaatsen van de bronnen in de juiste tijdvakken. In het tweede deel van de opdracht moeten ze aan elkaar uitleggen hoe de handel en nijverheid in een bepaald tijdvak was en welke veranderingen er optraden. Dit moeten ze ook aan de klas kunnen uitleggen. Leerlingen worden op deze manier aangezet om de kennis over de tijdvakken expliciet te verwoorden. Hierbij kunnen de leerlingen elkaar aanvullen, bevragen en/of verbeteren. Ook bij de klassikale presentatie kunnen de leerlingen (of de docent) vragen stellen. Iedere leerling heeft immers de tijdvakken bestudeerd en de opdracht gemaakt, en is dus kundig genoeg om dit te doen.

Productgericht werken

In het rapport van de Inspectie over de basisvorming wordt het geschiedsonderwijs globaal afgeschilderd als saai en eentonig. Een van de oorzaken is dat leerlingen veel tijd moeten besteden aan het beantwoorden en nakijken van grote hoeveelheden vragen. Voor leerlingen is niet duidelijk waar de antwoorden op de vele vragen uiteindelijk toe leiden. Wat is het doel? Waar werken men naar toe? Het model van een leestekstje met een bijbehorende serie vragen en nakijkbladen wordt eindeloos herhaald. Zowel voor de leerling als voor de docent is dit stomvervelend. Wij zochten een alternatieve benadering, waarvan een meer uitdagende en motiverende werking uitging. Het idee van productgericht werken hangt samen met bovenstaande ideeën van actief en zelfstandig leren. In deze les-serie hebben we bewust gekozen voor het werken met concrete eindpro-

ducten als afsluiting van een hoofdstuk (zie kader 4). Deze eindproducten zijn altijd betekenisvolle opdrachten, waarin de opgebouwde kennis van een hoofdstuk op een creatieve wijze in een andere context wordt herhaald en in samenhang toegepast. De eindopdracht geeft hiermee richting aan het leerproces. Alle opdrachten die de leerlingen in de loop van het hoofdstuk gemaakt hebben, staan in dienst van de eindopdracht. Het vak geschiedenis is vaak erg taalgericht. Veel leerlingen uit het vmbo zijn niet zo taalvaardig en zij werken ook graag aan andersoortige en minder talige opdrachten. Vandaar de keuze voor creatieve verwerkingsvormen als bijvoorbeeld het maken van een poster of een folder. De opdrachten brengen zo ook afwisseling aan in het type leerling-activiteiten. Tevens verwachten we dat door deze benadering de leerlingen meer gemotiveerd met de leerstof bezig zullen zijn.



Rol van de docent

Twee belangrijke pijlers voor het leerproces zijn aan de orde geweest: de leerling en het lesmateriaal. Welke rol speelt de docent in dit geheel? Hierboven werd al aangegeven dat de rol van de geschiedenisdocent in de (huidige) basisvorming niet altijd even benijdenswaardig is. Als procesbegeleider en bewaker moet een geschiedenisdocent routinematige activiteiten verrichten: huiswerk controleren, nakijkbladen uitdelen, korte nabespreking en/of instructie geven en de voortgang bewaken tijdens het zelfstandig werken van de leerlingen. Veel collega's klagen over de saaiheid van het bestaan en het gemis aan uitleg- en vertelmomenten.

Bij de ontwikkeling van oriëntatiekennis kennen wij een aansprekender rol toe aan de geschiedenisdocent. De belangrijkste taak van de docent blijft het

creëren van voorwaarden en mogelijkheden voor leerlingen om te leren. Aansluitend op het idee van actief en zelfstandig leren, begeleidt de docent de leerlingen in hun leerproces. Hij/zij zet aan tot het maken van opdrachten en activeert leerlingen hierin door hen zoveel mogelijk zelf oplossingen of antwoorden te laten bedenken; hij zal dus eerder oplossingsstrategieën dan pasklare antwoorden aanbieden. De docent is ook degene die opgedane kennis samen met de leerlingen in samenhang plaatst, door middel van korte klassikale nabesprekingen van opdrachten en start- en afsluitmomenten van de les. Op deze momenten wordt in een gesprek met leerlingen onder woorden gebracht wat het belang is van de leerstof, of wordt een

relatie gelegd met de huidige tijd. Ook wordt er samen met de leerlingen 'ontdekt' wat het kenmerkende van een tijdvak is, welke relaties er zijn tussen tijdvakken, of welke lange termijn ontwikkelingen zichtbaar zijn geworden. Door het stellen van vragen worden leerlingen uitgedaagd hun kennis te verwoorden en na te denken over bepaalde ontwikkelingen. Op deze interactieve wijze zijn zowel de docent als de leerlingen voortdurend actief bezig met het construeren van beelden van het verleden. Hierbij zijn historische verhalen en anekdotes goed inzetbaar. De actieve betrokkenheid van de docent zorgt voor een goede kijk op de ontwikkeling van historische kennis en vaardigheden van (individuele) leerlingen.

Eindopdracht

Opdracht 14

In de voorgaande paragrafen hebben jullie veel geleerd over de ontwikkeling van steden, handel en nijverheid in de *tijd van steden en staten* (1000 - 1500). In deze eindopdracht brengen jullie deze veranderingen nog een keer in beeld door drie posters te maken. Dat is geen eenvoudige klus en daarom werken we in stappen naar een mooi eindresultaat toe.

Voor deze opdracht heb je het volgende materiaal nodig:

- schaar en lijm
- de drie lege basisposters
- het knipvel met 'markten'
- het knipvel met 'producten'
- het knipvel met 'landen en gebieden'
- het knipvel met de tekstballonnen van Dirck, Thijmen en Johannes. Jullie werken in groepen van twee. Overleg steeds met elkaar, want jullie moeten het samen eens worden.

Maak nu de volgende opdrachten:

- a Gebruik het knipvel 'markten'. Knip de verschillende markten los en leg ze in het midden van de lege basisposters.
- b Gebruik het knipvel met producten. Welke producten horen bij markt 1; welke producten bij markt 2 en welke producten bij markt 3? Leg de kaartjes met de producten op de juiste plaats.
- c Gebruik het knipvel met gebieden / landen. Waar komen de producten van markt 1 vandaan? Waar komen de producten van markt 2 vandaan en waar komen de producten van markt 3 vandaan? Leg de kaartjes met de namen van gebieden/landen bij de juiste markt en bij de juiste producten.
- d Gebruik het knipvel tekstballonnen. Vul de tekstballonnen bij Dirck, Thijmen en Johannes in. Plaats ze vervolgens bij de juiste markt.
- e Jullie hebben nu de drie posters bijna af. Controleer ze voor de laatste keer en plak dan alles vast.
 - Schrijf bij alle afbeeldingen nog een trefwoord.
 - Tot slot verbind je alle afbeeldingen met een lijn/pijl naar de juiste markt

Kader 4: Voorbeeld van productgericht werken.

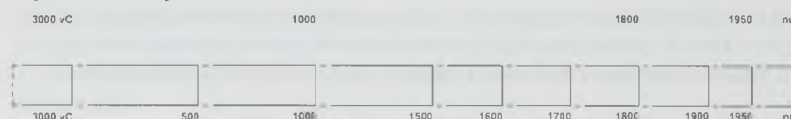
Tijdvakken, periodes, maatschappijtypen

Opdracht 1

In de eerste opdracht gaan we na waar we de *tijd van steden en staten*, 1000-1500 moeten plaatsen; in welke periode dit tijdvak valt en welk samenlevingstype bij het tijdvak hoort.

- De vragen staan onder de drie tijdbalken.
- Je hebt voor deze opdrachten kleurpotloden nodig.

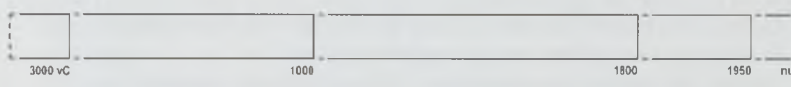
Tijdbalk 1 Tijdvakken



Tijdbalk 2: Periode



Tijdbalk 3 Type samenleving



legenda:

- =
- =
- =
- =



- Kleur in de eerste tijdbalk de *tijd van steden en staten* rood.
- Hoe heet het tijdvak voor de *tijd van steden en staten*, 1000-1500? En het tijdvak erna?
.....
.....
.....
- De tweede tijdbalk is al verdeeld in vijf delen: Zet op de juiste plaats: Middeleeuwen, Oudheid, Voegmoderne Tijd en Prehistorie. In welke periode valt de tijd van Steden en Staten?
- Welke soort samenleving was er in de *tijd van monniken en ridders*, 500-1000; welk soort samenleving was er in de *tijd van steden en staten*, 1000-1500? Kies uit: samenleving van jagers en verzamelaars, landbouw samenleving, of landbouw - stedelijke samenleving.
- Kleur in de derde tijdbalk de periode waarin sprake is van een samenleving van jagers en verzamelaars geel. Kleur de periode waarin sprake is van een landbouwsamenleving groen. Kleur de periode waarin sprake is van een agrarisch - stedelijke samenleving blauw. Vul de legenda onder de tijdbalk in
- Geef nu een beschrijving van tijdvak 4: *tijd van steden en staten*:
 - de *tijd van steden en staten* is van tot
(jaartallen invullen)
 - de *tijd van steden en staten* valt in de
(periode invullen)
 - de *tijd van steden en staten* is een
(soort samenleving invullen)

Aspecten van oriëntatiekennis

Volgens het rapport-De Rooy is ontwikkeling van historisch besef het hoofddoel van het geschiedenisonderwijs. De bouwstenen daarvoor zijn oriëntatiekennis, historische benaderingswijzen en (beeldvormende) vaardigheden. We gaan hier eerst in op elementen die van belang zijn voor ontwikkelen van oriëntatiekennis. Vervolgens komen de historische benaderingswijzen en vaardigheden aan bod.

In het rapport-De Rooy wordt een aantal aspecten genoemd die in het kader van de ontwikkeling van oriëntatiekennis belangrijk zijn: (1) de indeling in tijdvakken, periodes en maatschappijtypen; (2) aandacht voor beeldvorming; (3) relatie met het heden; (4) herhaling.

Hieronder lichten we deze punten toe en laten we zien op welke manier deze aspecten een plaats hebben gekregen in de lessenserie.

1. Tijdvakken, periodes, maatschappijtypen

In het rapport-De Rooy wordt het verleden ingedeeld in tien tijdvakken. Met nadruk stelt de commissie dat het hierbij niet gaat om een wetenschappelijke indeling, maar om een didactisch hulpmiddel om zich te oriënteren in de tijd. De tijdvakken dienen als kapstok om gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen in de tijd te plaatsen. Voor elk tijdvak heeft de commissie een aantal kenmerkende aspecten geformuleerd. In de lessenserie *Zicht op verandering* wordt per hoofdstuk één (sociaal-economisch) kenmerkend aspect van één tijdvak behandeld.

In het oriëntatiedeel van elk hoofdstuk zijn steeds tijdbalkopdrachten opgenomen. Een tijdbalk kan leerlingen helpen zich te oriënteren binnen een bepaald tijdvak, maar ook op de plaats van dat tijdvak te midden van andere tijdvakken. Een voorbeeld (zie ook kader 5): in de inleiding op het hoofdstuk over de *tijd van steden en staten*, 1000-1500 wordt gevraagd het betreffende tijdvak op een tijdbalk in te kleuren en aan te geven welk tijdvak ervoor en erna komt. Ook wordt een relatie gelegd met de indeling in periodes en maatschappijtypen. Voortdurende herhaling van deze (verschillende) indeling (en), bijvoorbeeld aan het begin van elk nieuw tijdvak maar ook aan het einde van een hoofdstuk, draagt bij aan de ontwikkeling van een tijds kader.

De steden groeien

We beginnen met een verhaal. Je krijgt dan een indruk van het dagelijks leven in de *tijd van steden en staten, 1000-1500* waarin het eerste deel van het hoofdstuk zich afspeelt.

2. Beeldvorming

Aandacht voor beeldvorming is volgens de commissie-De Rooy een ander belangrijk aspect voor de ontwikkeling van oriëntatiekennis. Beeldvorming van en over het verleden komt op verschillende manieren tot stand: binnen, maar ook buiten school, bijvoorbeeld via televisie, musea, cd-roms, (strip)boeken, films, afbeeldingen etc. Hoe kan aandacht voor beeldvorming tot uiting komen in lessen en les-methodes?

De indeling in tijdvakken heeft de functie om als een kapstok te dienen om allerlei beelden te kunnen plaatsen in de tijd. Een aantal van de beelden bij een tijdvak wordt al aangereikt door de naam van het tijdvak, door de kenmerkende aspecten en door de (door ons gebruikte, maar niet verplichte) bijbehorende iconen. Deze kunnen bijvoorbeeld aan het begin van elk hoofdstuk opgenomen worden, of ze kunnen als poster zichtbaar in de klas opgehangen worden, zodat er steeds naar verwezen kan worden. Zo kunnen leerlingen sneller vertrouwd raken met de indeling in tijdvakken.

Andere beelden kan de leerling zelf vormen door wat er in de lessen aan de orde komt. In lesmethodes kunnen beelden van een bepaald tijdvak opgevoerd worden door het gebruik van verhalen, illustraties en allerlei soorten bronnen. Deze beelden kunnen bijdragen aan de inleving van een leerling in een bepaalde tijd. Hiernaast is een voorbeeld opgenomen uit de lessenserie met daarin het (eerste gedeelte van) het verhaal "Op weg naar de jaarmarkt". Bij het verhaal is een illustratie opgenomen.

Ook kunnen abstractere ontwikkelingen of begrippen als bijvoorbeeld de groei van de handel in de Middeleeuwen, of aspecten van het handelskapitalisme duidelijk gemaakt worden aan de hand van een herkenbaar personage. In kader 7 is een voorbeeld opgenomen. Aan de hand van de afbeeldingen en verhalen van Dirk, Thijmen en Johannes wordt de ontwikkeling van boer tot patriciër geconcretiseerd. De docent helpt de leerlingen deze ontwikkeling te herkennen en te verklaren door middel van bijvoorbeeld een onderwijsleergesprek.

De aandacht voor beeldvorming vereist een zorgvuldige selectie van geschikte afbeeldingen. Dit kunnen schriftelijke bronnen zijn, maar ook visuele bron-



Op weg naar de jaarmarkt.

Het is nog vroeg in de middag als Harm, samen met zijn vader en een groep andere boeren, over de zandweg richting stad loopt. De groep is op weg naar de jaarmarkt die morgen gehouden wordt. Harm is nog nooit in een stad geweest! Hij heeft er zulke spannende verhalen over gehoord, dat hij haast niet kan wachten tot ze er eindelijk zijn. Tijdens het lopen denkt hij aan de afgelopen weken ...

Boven Kader 6: Beeldvorming door middel van verhaal en illustratie.

Onder Kader 7: Concrete personages ondersteunen de beeldvorming.



"Ik ben Dirck. Net als de meeste mensen in het dorp waar ik woon ben ik boer. We moeten heel hard werken op het land. We verbouwen vooral graan. Een deel van de opbrengst gaat naar mijn heer. Mijn gezin en ik moeten leven van wat er over blijft. De laatste jaren blijft er bij mij en bij mijn buren gelukkig steeds meer over. We hebben nu meer graan dan we zelf kunnen eten. Het overschot kunnen we verkopen. Niet aan mijn buren; die hebben zelf over. Daarom ga ik nu soms naar de nieuwe nederzetting* bij het kasteel. Daar wonen steeds meer mensen. Ik verkoop het graan dat ik over heb aan een bakker. Hij bakt het brood voor de mensen die er werken als koopman, smid of meubelmaker. Dat lijkt mij ook wel wat: wonen en werken in de stad."*



"Ik ben Thijmen, een achterkleinzoon van Dirck. Dirck ging 100 jaar geleden naar de markt om graan te verkopen. De kleine nederzetting van toen is veranderd in een stad. Mijn vader kwam veertig jaar geleden naar de stad waar ik nu woon. Hij werd tonnenmaker. Tonnen worden gebruikt voor het bewaren van wijn, maar ook voor het inzouten van vis, vlees en groenten. Van hem leerde ik het vak van tonnenmaker. Nu heb ik een eigen werkplaats en ben erg goed geworden in mijn vak. Ik ben als meester* lid van het gilde.* Gelukkig ben ik een vrij man. Ik heb geen verplichtingen meer aan een adellijk heer.

De stad waar ik woon is de laatste honderd jaar snel gegroeid. Nog niet zo heel lang geleden was het een kleine nederzetting aan een doorwaadbare plaats in de rivier. Nu komen er steeds meer mensen naar toe. Er wonen steeds meer kooplieden en ambachtslieden. Voor al die mensen worden nieuwe huizen aan de buitenkant van de stadsmuur gebouwd. Binnenkort beginnen we met de aanleg van nieuwe stadsmuren."

nen zoals afbeeldingen of videofragmenten. Een uitgebreider en genuanceerder beeld van het verleden kan worden bereikt door de (visuele) bronnen te bespreken aan de hand van vragen als: wat of wie zie je?, wat doet hij of zij? in welk tijdvak past deze bron en waarom?

Bepaalde beelden kunnen ter discussie komen te staan door ze kritisch te bekijken en te bespreken. (bijvoorbeeld: vind je het icoontje bij dit tijdvak goed gekozen? welk alternatief kun jij bedenken?)

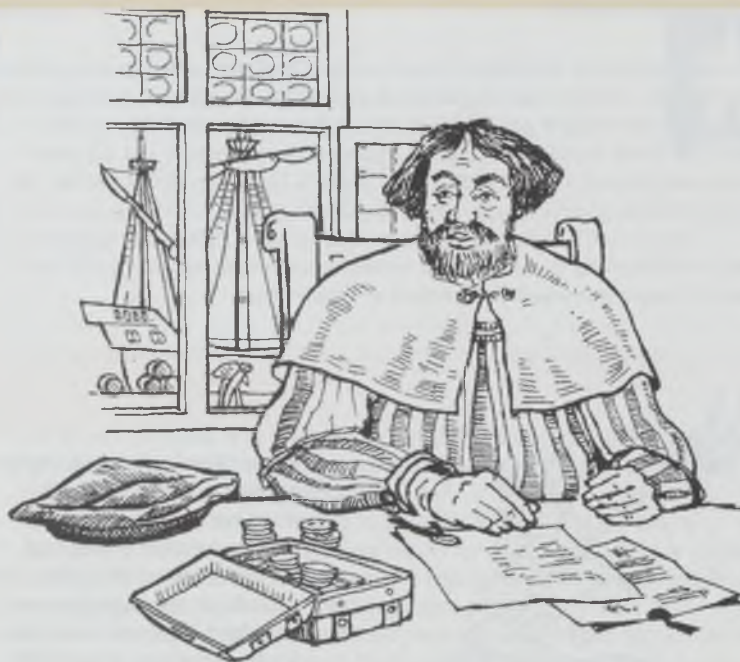
3. Relatie met het heden

Historisch besef gaat niet alleen over het verleden, maar ook om de betekenis van het verleden voor het heden en de toekomst. Daarom is ook dit aspect van belang voor de ontwikkeling van oriëntatiekennis. Het heden kan dienen als een vertrekpunt voor een historische terugblik of onderzoek, maar ook is het mogelijk om tijdens of na behandeling van een onderwerp een relatie te leggen met de huidige of toekomstige tijd. Een voorbeeld van een heden-daags gegeven als vertrekpunt voor een historisch thema staat in kader 8.

In het hoofdstuk over de *tijd van pruiken en revoluties, 1700-1800* staat de plantage-economie centraal. Daarbij komt ook slavernij aan de orde. In de oriëntatieopdracht staat een bron over slavernij in 2001. Aan de hand van deze bron kan besproken worden wat slavernij is en in welke vormen dit verschijnsel ook nu nog voorkomt. Belangrijke begrippen die met slavernij te maken hebben, worden herhaald (voorkennis) of geïntroduceerd. Hierna zal de overstap naar de relatie tussen slavernij en de plantage-economie eenvoudiger verlopen, omdat alle leerlingen bekend zijn met het gebruikte begrippenkader. Daarnaast is dan ook de relatie tussen heden en verleden verduidelijkt.

4. Herhaling

In het rapport-De Rooy wordt gesproken over het belang van herhaling als middel tot beklijven van kennis. Bij oriëntatiekennis gaat het immers om duurzame kennis die ook op langere termijn onthouden wordt en steeds inzetbaar blijft. Met herhaling wordt hier nadrukkelijk niet bedoeld 'hetzelfde nog een keer zeggen op dezelfde wijze'. Dezelfde stof op dezelfde manier behandelen zou het geschiedenisonderwijs alleen maar saai maken.



"Ik ben Johannes. Thijmen was mijn overgrootvader. Ik heb gehoord dat mijn verre voorouders ooit op het land werkten. Maar onder ons gezegd: dat wil ik eigenlijk niet weten.

Mijn vader maakte niet langer tonnen, zoals mijn grootvader dat deed. Hij kocht wijn van Italiaanse kooplieden en verkocht die weer aan Duitsers, Denen en Zweden. Ik heb de zaak van mijn vader overgenomen en handel nu in wijn, maar ook in wollen en linnen stoffen. Mijn koopwaar wordt met schepen uit deze verre landen gehaald of er naar toe gebracht.

Daar is veel geld mee te verdienen. Ik woon dan ook in een groot huis aan het grote plein midden in de stad. Daaraan kun je wel zien dat ik tot de belangrijkste mensen van deze stad behoer. Ik zit dan ook al enige tijd in het stadsbestuur!"

Opdracht 2

Klassengesprek over bron 1

Bron 1

Enkele cijfers uit een rapport van Global March Against Child Labour. Dit is een beweging die overal ter wereld strijdt tegen kinderarbeid.

- Onlangs werden 5000 kinderen tussen 6 en 14 jaar gevonden in geheime en illegale werkplaatsen in Guatemala City. Zij moesten vuurwerk en ander explosief materiaal maken.
- De helft van de prostituees in de straten van Sudbury in Canada is jonger dan 15 jaar. Sommigen zijn zelfs pas 11 jaar oud.
- 3000 Albanese kinderen zijn naar Italië en Griekenland getransporteerd. Ze werden gebruikt om te bedelen en auto's wassen zonder loon.
- Naar schatting 400.000 kinderen jonger dan 15 jaar werken als fulltime huishoudelijke hulp in Jakarta, de hoofdstad van Indonesië.
- In Oeganda zijn 4000 kinderen ontvoerd om als kindsoldaten te vechten in de "Lord's Resistance Army".

Ontleend aan: <http://www.novib.nl/samen/>

Zie ook: <http://www.globalmarch.org>

Kader 8: De combinatie 'heden' en 'verleden'.

- Wat weet je nog van handel in de *tijd van steden en staten, 1000-1500*? Vul de eerste kolom in van tijdvak 4 in het schema "handel in beeld". De kolom van tijdvak 6 vul je nog niet in, want die komt later aan de beurt.

Handel in beeld

	Kolom 1 tijdvak 4 tijd van steden en staten, 1000-1500 <i>boer Dirck</i> <i>rond 1100</i> 	Kolom 2 tijdvak 6 tijd van regenten en vorsten, 1600-1700 <i>koopman Trip,</i> <i>rond 1650</i> 
<i>doel</i>	Dirck leefde van de handel / handelde alleen als hij wat graan overhad	Koopman Trip leefde van de handel / handelde alleen als hij wat spullen overhad
<i>schaal</i>	Dirck had veel / weinig te verhandelen	Koopman Trip had veel / weinig te verhandelen
<i>investering</i>	Dirck investeerde veel / weinig in zijn handel, en kreeg zijn investering snel / langzaam uitbetaald	Koopman Trip moest zelf veel / weinig investeren in zijn handel en kreeg zijn investering snel / langzaam uitbetaald
<i>afstand</i>	Dirck moest ver reizen / bleef in de buurt met zijn handel	Koopman Trip handelde zelf in Europa / Nederland. Door zijn VOC-aandelen handelde hij ook met Amerika / Azië
<i>risico</i>	Dirck nam veel / weinig risico met zijn handel	Koopman Trip nam veel / weinig risico met zijn handel in Europa. Met zijn VOC-aandelen nam hij veel / weinig risico
<i>winst</i>	Dirck gebruikte de winst om iets voor zijn boerderij te kopen / om nieuwe handelswaar te kopen	Koopman Trip gebruikte de winst om: een groter en mooier huis te kopen / opnieuw te investeren om zijn bedrijf uit te breiden

Kader 9: Herhaling – ophalen van voorkennis.

De bedoeling is juist om aan de hand van een nieuw voorbeeld of een nieuwe leerlingen bestaande kennis op te laten halen en die te verbinden met nieuwe kennis. Zo kunnen nieuwe relaties worden gelegd, waardoor meer inzicht kan ontstaan en kennis beter kan beklijven. Het gaat dus niet zozeer om de herhaling van elk besproken tijdvak, als wel om het in samenhang behandelen van alle vier de tijdvakken. Dit kan bereikt worden door op zoek te gaan naar overeenkomsten en verschillen en naar (lange-termijn-) ontwikkelingen.

Herhaling kan op verschillende niveaus terugkomen. De concentrische opbouw via basisschool, basisvorming, leerwegen vmbo en/of tweede fase is één voorbeeld. De door ons voorgestelde concentrische ordening om in twee rondes door de tien tijdvakken te gaan is een tweede voorbeeld. Hier gaat het vooral om de manier waarop herhaling in de lessenserie is verwerkt.

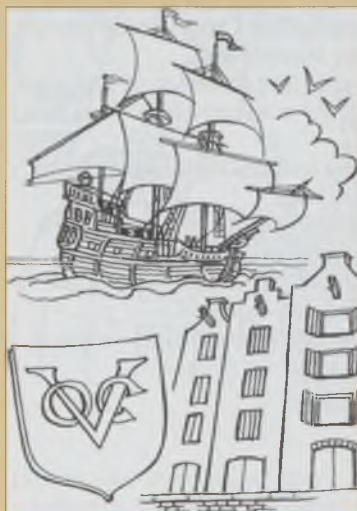
Binnen de lessenserie is structureel ruimte ingebouwd voor herhaling van historische kennis en beelden. Enerzijds is er de docent die op verschillende momenten tijdens de les de leerlingen bevraagt om zo basisstof te herhalen: *In welk tijdvak speelt het verhaal? Hoe kon de stad groeien? Waarom investeerde koopman Trip zijn winst in een nieuwe onderneming?* Daarnaast zijn er in zowel het oriëntatie-, het uitvoerings- als het afsluitingsdeel van elk hoofdstuk herhalingsopdrachten opgenomen. We bespreken uit elk van bovengenoemde delen een voorbeeld.

Onder het kopje 'tijdvakken, periodes, maatschappijtypen' is al kort gesproken over de tijdvak-opdracht die in het oriëntatiedeel van elk hoofdstuk terugkomt en waar een herhalingselement inziet (zie voorbeeld in kader 5). Daarnaast wordt herhaald door het ophalen van eerder opgedane kennis. Dit gebeurt meestal in het oriëntatiedeel, maar ook in het uitvoeringsdeel. In hoofdstuk 3 bijvoorbeeld gaat het over de handel en nijverheid in de *tijd van regenten en vorsten, 1600-1700*. Voordat er een beeld geschetst wordt van de handel in dit tijdvak, wordt de kennis opgehaald over handel in de *tijd van steden en staten, 1000-1500* (zie kader 9).

Ook in de afsluitende eindopdracht is herhaling verwerkt. Bij deze opdrachten wordt de leerlingen gevraagd opgedane kennis opnieuw toe te passen, maar nu in een nieuwe context.

Eindopdracht: Toetsquiz

U ziet hier enkele tekeningen (ook één op bladzijde 19) en de tekstjes van een quiz. De leerlingen moeten de tekstkaartjes uitknippen en plaatsen bij de passende afbeelding.



De meester met zijn gezin aan het werk in hun kleine werkplaats. Het duurt een hele tijd voordat de bestelde en aanbetaalde meubels aan de klant worden geleverd.



Eens per week komen boeren, ambachtslieden en kooplieden/handelaren naar deze markt om er spullen te ruilen, te kopen of te verkopen.



Jaarlijks onderneemt een aantal grote VOC-schepen de gevaarlijke en lange reis naar de andere kant van de wereld. Er zijn grote winstkansen. De aandeelhouders wachten in spanning op een veilige terugkeer uit Indië.

In de touwslagerij werken 20 mensen in loonarbeid voor een ondernemer. Het maken van touw is zwaar werk. Gelukkig zijn er eenvoudige machines die het werk iets lichter maken. Er is veel touw op voorraad.

Het betreft steeds een 'creatieve opdracht', waarbij leerlingen zich moeten inleven in een bepaald persoon, en stukjes tekst en afbeeldingen moeten aanvullen, selecteren en ordenen. Onder het kopje 'productgericht werken' is al uitgebreider bij dit type opdrachten stil gestaan. Een belangrijke vorm van herhaling vindt plaats in de 'herhalings- en vergelijkingsronde'. In dit afsluitende en overkoepelende hoofdstuk moeten de leerlingen hun opgedane kennis over de (in dit geval vier) tijdvakken inzetten om de opdracht te kunnen maken (zie kader 3). Bij deze lessenserie is de vraag geformuleerd: *Wat verandert er in handel en nijverheid tussen 1000 en 1800?* Om hier een antwoord op te geven

moeten leerlingen in tweetallen afbeeldingen en bronnen uit de vier tijdvakken in het juiste tijdvak plaatsen. Voor elk tijdvak moet er een poster gemaakt worden, waarop verschillende kenmerken van de handel en nijverheid te zien zijn. Vervolgens moeten de leerlingen aan elkaar uitleggen hoe de handel (en de nijverheid) in de loop van de tijd veranderden. Dit vormt een oefening voor het klassikale gedeelte waarin de leerlingen een presentatie houden over hun posters. De docent en de andere leerlingen hebben de gelegenheid hierop te reageren. Op deze wijze ontstaat een klassikaal gesprek, waarin de belangrijkste punten nog eens op een rij worden gezet en waaraan alle leerlingen actief deel nemen.

Historische benaderingswijzen en vaardigheden

Voor de ontwikkeling van historisch besef is volgens de commissie-De Rooy de ontwikkeling van oriëntatiekennis een belangrijke voorwaarde. Maar daarnaast steunt het historisch besef ook op een historisch verantwoorde benadering van kwesties uit heden en verleden en op historisch redeneren. Het gaat hierbij om informatie- en onderzoeksvaardigheden, maar vooral ook om 'beeldvormende vaardigheden', zoals het onderscheiden van continuïteit en verandering en het verklaren van verschijnselen en gebeurtenissen.

Twee voorbeelden. In kader 3 is de herhalings- en vergelijkingsopdracht opgenomen. In deze opdracht moeten leerlingen eerst een aantal bronnen in het juiste tijdvak plaatsen. Hierna moeten ze aan elkaar uitleggen hoe de handel veranderde in de loop van de tijd. Door de (ontwikkelingen in) de verschillende tijdvakken in samenhang te zien en de veranderingen te verwoorden krijgen leerlingen (beter) zicht op overeenkomsten en verschillen tussen tijdvakken en op een ontwikkelingslijn.

Een voorbeeld van een opdracht gericht op het zoeken naar oorzaken is opgenomen in kader 2. Leerlingen gaan in deze opdracht in groepjes van twee op zoek naar oorzaken voor de groei van de handel en nijverheid in de steden. Beide groepsleden onderzoeken verschillende bronnen. Vervolgens moeten zij hun analyse toelichten en verantwoorden aan de ander, waarna het antwoordschema aangevuld wordt.

Slot

Het bovenstaande verhaal heeft u een globaal beeld gegeven van de door de SLO ontwikkelde lessenserie *Zicht op verandering*. Het doel ervan was om, op basis van de uitgangspunten van het rapport-De Rooy, te komen tot de ontwikkeling van oriëntatiekennis voor het vmbo.

Natuurlijk moet het ontwikkelde lesmateriaal in de praktijk worden uitgetoetst om het op zijn waarde te kunnen schatten. Gelukkig hebben wij een school en een docent bereid gevonden om de lessenserie in twee klassen uit te proberen. In een volgend artikel, dat in *Kleio 4* zal verschijnen, doen wij verslag van deze try-out en van de reacties van de docent en zijn leerlingen.

Henk te Velde



De politiek historicus als 'antropoloog'

Omdat de politiek sinds 1960 zo snel veranderd is, dreigt vervreemding van het politieke verleden. Een benadering die dat verleden als het ware op een afstand plaatst maar het tegelijk vanuit het heden met inleving probeert te begrijpen, kan deze ontwikkeling wellicht tegengaan.

25



**Prof.dr. H. te Velde is hoogle-
raar Politieke Cultuur aan
het Instituut voor Geschiede-
nis van de Rijksuniversiteit
Groningen.**

*Van Agt en Den Uyl in 1977 voor de ver-
kiezingen die de PvdA de grootste winst tot
dan toe bezorgden, maar leidden tot het
kabinet Van Agt/Wiegel.*

Sinds de jaren zestig is de politiek in Nederland verwarrend vaak van gedaante veranderd. Eerst brokkelde, vooral vanaf de verkiezingen van 1967, de verzuilde politiek snel af. Deze verandering leidde niet tot onduidelijkheid over de inzet van de politieke strijd: het ging om links tegenover rechts, en iedereen wist of meende te weten wat dat betekende. In de jaren zeventig ging het om Den Uyl tegenover Wiegel: een strijd waarin de confessio-
nele groepen eerst fijn gemalen leken te worden, maar waarin ze met Van Agt vervolgens ook een eigen troef verwierven.

De kabinetten van Van Agt hoorden in feite nog bij de periode van polarisatie waarvan het kabinet Den Uyl (1973-1977) de duidelijkste uitdrukking was. Maar vanaf 1982 sloeg Lubbers een nieuwe weg in: geen polarisatie meer, maar 'no nonsense': een strijd tegen de economische malaise met harde bezuinigingen. De inzet van de politiek veranderde opnieuw: maatschappijverandering stond niet langer voorop, maar economische sanering.

Na de drie kabinetten waarmee de katholieke CDA'er Lubbers de langst zittende premier uit de Nederlandse geschiedenis werd, volgde weer een verandering. In het eerste paarse kabinet ontbraken in 1994 – voor het eerst sinds 1918 – de confessionelen en verbonden sociaal-democraten zich met liberalen, hun tegenpolen. Den Uyl was voor Kok een voorbeeld. Maar Kok had ook gezien, dat polarisatie de PvdA vanaf 1977 in een langdurige oppositie en in een crisis had gebracht. Hij heeft dus nooit het bijzondere karakter van Paars benadrukt, maar wilde vooral tonen dat de PvdA een betrouwbare regeringspartij kon zijn naar het model van Drees in de jaren vijftig.

Door de verwarring in de grootste oppositiepartij, het bestuurlijk ingestelde CDA, was er voor het eerst sinds de kabinetten van de brede basis in de jaren vijftig amper een oppositie. Hoe ingrijpend deze verandering was, is nu zichtbaar geworden. Kon politiek nog wel een grotere ambitie hebben dan het netjes regelen van de dingen? De politiek leek terug te keren naar de jaren vijftig, maar de vanzelfsprekende band tussen partij en (verzuilde) achterban was verdwenen. Ideologie werd overboord gezet. De kiezers leerden politici niet meer via massabijeenkomsten in eigen kring maar alleen nog via de televisie kennen.

Politieke geschiedenis

De snelle veranderingen hebben de stelligheid waarmee men in het verleden wist wat politiek was en waarover die moest gaan, aan het wankelen gebracht. En dan heb ik het nog niet eens gehad over de geleidelijke, maar diep ingrijpende verschuiving van politieke macht naar Europese overheden. Ook op de studie van het verleden hebben die veranderingen hun weerslag gehad. Tegenwoordig wordt veel onderzoek gedaan naar de aard van de politiek zelf, naar de waarneming van de werkelijkheid door politici en naar de relatie tussen politici en de bevolking. De 'politieke cultuur' is als onderwerp van onderzoek voor het voetlicht gekomen.

Iedere tijd herschrijft de geschiedenis, stelt nieuwe vragen aan het verleden – waardoor dat verleden er anders uit gaat zien. In de loop van de tijd is daarom de politieke geschiedenis sterk veranderd.

In de negentiende eeuw was ze nog het vanzelfsprekende middelpunt van

de geschiedschrijving. In de loop van de twintigste eeuw tastten eerst de sociale en economische, en meer recent de cultuurgeschiedenis, de dominantie van de politieke geschiedenis aan. Niettemin beginnen tot op de dag van vandaag de meeste universitaire geschiedenisopleidingen met een propedeuse die een vooral op de politieke geschiedenis gebaseerde chronologische inleiding biedt. Het is het klasieke en didactisch meestal het best werkende uitgangspunt voor de studie van het verleden. Maar daarnaast is politieke geschiedenis een specialisme te midden van andere geworden.

Wat de negentiende en twintigste eeuw betreft hield dit specialisme zich in Nederland tot in de jaren zestig vooral bezig met de institutionele geschiedenis van wetten, kabinetten, parlement en partij. Toen na de grondwetsherziening van 1848 het parlement een centrale positie in de politiek had verworven, ontwikkelde zich een parlementaire geschiedschrijving. Het eerste standaardwerk was afkomstig van een volgeling van Thorbecke: W.J. van Welden Rengers (1889). Het is nog steeds bruikbaar, niet alleen als overzicht, maar ook als het werk van een betrokken eigentijds historicus. Iemand die zelf in de Tweede Kamer had gezeten en wiens werk ook een bron is om na te gaan hoe men daar met elkaar omging en hoe een liberaal het parlement zag. Een vergelijkbaar werk, maar dan over het interbellum, is de parlementaire geschiedenis van de links-liberale leider P.J. Oud (1947). Het blinkt uit door mooie portretten van parlementariërs en sfeertekeningen en heeft een meerwaarde door de centrale positie die de auteur zelf in de politiek innam.

Dertig jaar later begon vanaf 1977 de completere maar ook koelere reeks over de naoorlogse kabinetten van het Centrum voor Parlementaire Geschiedenis te Nijmegen.

De oudere parlementaire geschiedenis is het werk geweest van liberalen. Dat is geen toeval: zij beschouwden zich als de dragers van de parlementaire tradities en hebben daar heel lang meer belang aan gehecht dan aan hun eigen partij. Het omgekeerde was het geval bij confessionelen en sociaal-democraten.

Tot op de dag van vandaag is de meeste partijgeschiedschrijving afkomstig van antirevolutionairen en sociaal-

democraten. Evenals de parlementaire geschiedenis is ook de vroege partijgeschiedenis afkomstig van deelnemers en partijgangers, zoals het nog altijd lezenswaardige werk van W.H. Vliegen, *De dageraad der volksbevrijding* (vanaf 1902). Het bevat prachtige schetsen van de politieke voormannen van de SDAP die de auteur als medeoprichter van de partij van nabij kende. Ook de partijgeschiedenis professionaliseerde en werd vanaf de jaren zeventig vooral in proefschriften neergelegd.

Naast institutionele partijgeschiedenis ontwikkelde zich toen ook een geëngageerde sociale geschiedenis, die meer waarde hechtte aan de maatschappelijke ontwikkeling dan aan politieke instituties waarin de 'werkelijke' geschiedenis toch niet zichtbaar was. Deze richting vond aansluiting bij het door de Franse historicus Fernand Braudel geïntroduceerde model van verschillende lagen in de historische ontwikkeling, waarin economische en sociale structuren behoren tot de belangrijke ontwikkelingen op lange termijn, en de politiek vooral een zaak is van voorbijgaan – de 'evenementiële' geschiedenis die aan de oppervlakte blijft. De indeling van de nieuwe *Algemene Geschiedenis der Nederlanden* die vanaf de jaren zeventig verscheen, weerspiegelt deze opvatting.

Nieuwe invalshoeken

Intussen verdween de politieke geschiedenis van het front van vernieuwing in de geschiedwetenschap. De geschiedenis van de verzuiling bijvoorbeeld, die politieke met sociale geschiedenis verbond, was aanvankelijk het initiatief van politicologen. De historici die het stokje overnamen, leverden in eerste instantie vooral nieuwe inzichten via het terrein van de sociale en de lokale geschiedenis. Op die manier werd overigens wel duidelijk dat de politieke geschiedenis zich moest vernieuwen door haar veld van onderzoek uit te breiden en methodes te lenen bij andere specialismen.

In de studie van de verzuiling dook in Nederland de term 'politieke cultuur' op. De politicoloog Arend Lijphart gebruikte het begrip in zijn bekende *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek* (1968). Zijn boek past in de traditie gevestigd door de Amerikaanse politicologen Gabriel Almond en Sidney Verba die zich in hun beroemde *The civic culture. Political*



Vormgevers van de politiek – symbolen in hun tijd. Voer voor politieke tekenaars

attitudes and democracy in five nations (1963) afvroegen onder welke voorwaarden een democratisch politiek systeem kon functioneren. In deze traditie gold 'politieke cultuur' als de houding die de burgers tegenover het politieke systeem aannamen en de verwachtingen die zij ervan koesterden: kortom, de omgeving waarin de politiek was ingebed, niet die politiek zelf.

In de internationale politieke wetenschap werd het begrip populair. Zo spraken Duitse wetenschappers bijvoorbeeld, in navolging van Almond en Verba, over de 'politische Kultur' die de opkomst van het nazisme had mogelijk gemaakt. Het betrof een breed en weinig specifiek gebruik van de term, zoals bijvoorbeeld blijkt in het boek *Die Niederlande. Politische Kultur zwischen Individualität und Anpassung* (1993) van Horst Lademacher, dat in feite een breed opgezette geschiedenis van Nederland is.

In Nederland zelf raakte onder historici Lijpharts gebruik van het begrip nauwelijks verspreid. Historici spraken er over verzuiling en hadden het begrip 'politieke cultuur' voorlopig niet nodig.

Dat veranderde pas onder invloed van een tweede lijn in het onderzoek naar politieke cultuur, waarin politiek bestudeerd wordt zoals een antropoloog een vreemde cultuur als een geheel van formele en informele regels, rituelen en praktijken onderzoekt. De aandacht richtte zich in eerste instantie op politieke verschijnselen met een duidelijk cultureel element, zoals politieke feesten. Er verschenen studies over de politieke feesten tijdens de Franse Revolutie of tijdens de Patriottentijd in Nederland, of over de 'uitvinding' van rituelen rond de Britse monarchie.

Vervolgens ging de aandacht ook uit naar de kern van de politiek.

Dit was een opmerkelijke verschuiving. In Braudels model van de lagen in de geschiedenis was de politiek een niet erg belangrijke maar relatief autonome wereld geweest. Vanuit andere gezichtspunten was politiek inmiddels gereduceerd tot een resultante van sociale ontwikkelingen. Duidelijk was dat bijvoorbeeld in de analyse van de Franse Revolutie. Het politieke moment: de revolutie zelf, en het ontstaan van moderne politieke verhoudingen werd geanalyseerd als een resultante van de opkomst van de burgerij en de botsing tussen monarchie, adel en burgerij. Sinds de jaren zeventig, maar vooral rondom de herdenking van 1989, brak een nieuwe visie door. Het politieke moment zelf kwam weer centraal te staan. De Franse Revolutie was het moment van de uitvinding van de moderne politiek en die moderne politiek was weliswaar een antwoord op maatschappelijke ontwikkelingen, maar schiep ook zelf een eigen werkelijkheid. Neem bijvoorbeeld het gebruik van de begrippen links en rechts dat de Revolutie introduceerde. Men zou kunnen betogen dat de indeling in links en rechts een vertaling was van maatschappelijke tegenstellingen die al vóór de Revolutie bestonden. Tegelijkertijd is ook duidelijk dat ze de politieke en daarna ook de politiek-sociale werkelijkheid opnieuw vormgaven. Tot op de dag van vandaag wordt mensen in enquêtes gevraagd zich te plaatsen op een schaal van links naar rechts. Hiermee wordt gesuggereerd dat de maatschappelijke werkelijkheid zich laat terugbrengen tot één centrale tegenstelling, tot één lijn met uitersten en



een centrum. In feite is dit echter een constructie, gestimuleerd door de indeling van parlementen die in Frankrijk en elders na 1789 langzamerhand een halve-maanvorm kregen: men zat links, rechts of in het midden.

Politieke cultuur

Onder invloed van ontwikkelingen in de cultuurgeschiedenis kregen politiek-historici oog voor de vormende kracht van taal en rituelen. De vertaling van maatschappelijke ontwikkelingen in een politieke stellingname is niet een simpel proces van reproductie of afspiegeling, maar is de schepping van een eigen werkelijkheid. In deze opvatting van politieke cultuur gaat het dus om een analyse van de politiek zelf. Men kan dan kijken naar de debatten in politieke organen of naar de relatie tussen politici en kiezers of aanhang. Er zijn bijvoorbeeld fascinerende studies verschenen over het functioneren van de volksvertegenwoordiging aan het begin van de Revolutie in 1789. Toen kwamen meer dan duizend volksvertegenwoordigers bij elkaar in een zaal met een slechte akoestiek, ongeschikt om te vergaderen, zonder reglement van orde (want dat moest nog worden vastgesteld) en in het begin zelfs zonder vaste voorzitter, want vaste voorzitters zouden de zaken te veel naar hun hand kunnen zetten. Zo kan men de uitvinding van moderne politiek op de voet volgen.

's LANDS STUURMAN



STEMT H. COLIJN Nº 1 VAN LIJST 27

UNSAFE, BURZAU, DOUTEN POMB, KONING STRAAT 21, ARNHCM.

RUHSTOELIK KUNSTWERK

Bijschift bij Colijn

Zelf heb ik onderzoek gedaan naar de verandering van politiek in Nederland in de tweede helft van de negentiende eeuw. Lange tijd was de dominante gedachte dat de opkomst van de eerste georganiseerde politieke partij, de Antirevolutionaire Partij (1879), en van de Sociaal-Democratische Bond (1882) en daarna de Sociaal-Democratische Arbeiderspartij (1894) voldoende verklaard kon worden als een uitkomst van industrialisatie en andere maatschappelijke ontwikkelingen enerzijds, en uit de aantrekkingskracht van de partij-ideologie anderzijds. Een partij is echter meer dan ideologie of sociale achtergrond. De leden ervan moeten zich er thuis voelen, elkaar herkennen als geestverwanten en ze moeten allereerst gemo-

biliseerd worden. In de beginfase van de moderne politieke partijen was daarom het charismatisch leiderschap van Abraham Kuyper, Ferdinand Domela Nieuwenhuis en Pieter Jelles Troelstra als bindende factor en als manier om de partij te definiëren van grote betekenis.

In tegenstelling tot de oudere liberaal getinte parlementaire politiek die een debat tussen leden van in wezen dezelfde (deftig-burgerlijke) groep was, werd politiek nu de keuze voor een identiteit, een eigen wereld, die men niet voor de duur van de verkiezingen, maar voor het hele leven koos.

Over de verzuilde wereld die zich daarna zou ontwikkelen heeft I. Schöffer

opgemerkt dat 'elk segment van de Nederlandse maatschappij een eigen typische cultuurgroep vormde, met een eigen dialect, een eigen kleding, een eigen atmosfeer en stijl. Zo sterk was dit, dat men slechts één minuut met iemand hoefde te spreken of men wist dat die ander christelijk, rooms, liberaal of socialist was'.

De verzuilde groepen stoelden op 'beginselen' of een ideologie, maar in de praktijk was een gedeelde levensstijl van zeker zo groot belang.

Nu de zuilen alweer enkele decennia tot het verleden behoren en de in de maatschappij gewortelde massapartijen zijn verschrompeld tot iets wat nog het meeste lijkt op negentiende-eeuwse kiesverenigingen – belangrijk voor de selectie van politiek personeel maar zonder veel betekenis voor het dagelijks leven en niet langer bepalend voor de persoonlijke identiteit – is aan de ene kant de afstand groot genoeg voor een 'antropologische' benadering van politiek. Aan de andere kant is die benadering eigenlijk ook noodzakelijk geworden om de politiek van de afgelopen eeuw nog te kunnen begrijpen. De oudere partijgeschiedenis is meestal het werk van partijgangers die zich concentreerden op de instituties en weinig oog hadden voor het belang van stijl en cultuur. Niet alleen omdat ze de ideologie voorop wilden stellen, maar ook omdat die cultuur voor hen iets was als het water voor de vis: het valt pas op als het er niet meer is. Onderzoek naar die politieke stijl en cultuur zou een wezenlijke aanvulling zijn op het reeds verrichte onderzoek op het terrein van partijgeschiedenis en verzuiling. Essays van Piet de Rooy over de sociaal-democratie laten zien welke winst er dan geboekt kan worden. En de verrassende dissertatie van Dennis Bos toont bijvoorbeeld hoe anders het begin van het socialisme eruit ziet als men daar met een antropologische blik naar kijkt.

Gezicht van de politiek

Nu de stabiliteit in de politiek haar vanzelfsprekendheid verloren heeft, is er meer aandacht voor de rol van personen in de politiek. De laatste jaren is de aandacht van het publiek voor politieke geschiedenis in het algemeen niet toegenomen, maar biografieën vormen hierop een uitzondering. Wie zelf niet meer tot een vaste groep behoort, kijkt in het verleden kennelijk minder naar groepen dan naar individuen. Personen



Nieuw transparantenpakket voor de overheadprojector

Visuele Geschiedenis

320 transparanten voor de visualisering van al uw lessen

tte
TRANSPARENCIES
TO EDUCATE
mooi en handig

Een onbetaalbare les
voor slechts 3 euro.
Kan dat?!



The African slave trade
1525 - 1870



for further study

World History of 16th-18th Centuries



Nieuwe Transparanten Encyclopedie Visuele Geschiedenis

de belangrijke geschiedenisonderwerpen nu herzien op 320 transparanten in 4 banden



Band I: **tot 500 na Chr.**
prehistorie, oudheid:
vroegere beschavingen

Band II: **500 - 1500**
landbouwsamenlevingen
in de middeleeuwen

Band III: **1500 - 1900**
einde onafhankelijke geschiedenissen
en de opkomst van de industrie

Band IV: **1900 - nu**
de 20^e eeuw

320 transparanten - 4 banden

Extra keuze uit drie selecties

De 320 transparanten uit de Visuele Encyclopedie zijn ook op een andere manier geordend, in 3 modules - zie hieronder en in de bestelbon.

Selectie 1 - 80 sheets **Bronnen & Kaarten 1**

een module met de nadruk op Europa en Afrika

- 8x Wereldkaarten
- 3x Jagers en verzamelaars
- 5x Mesopot.-Egypte-China-Amerika's
- 9x Grieken/Romeinen
- 7x Middeleeuwen-Kruistochten
- 4x Renaissance, Reformatie
- 4x Ontdekkingsreizen & gevolgen
- 3x Dagelijks leven 13e-18e eeuw
- 3x Afrika-koninkrijken-slavenhandel
- 3x Franse Rev.-democratie
- 4x Industrialisatie
- 7x WO I - Rus. Rev.
- 6x Interbellum - WO II
- 8x Koude Oorlog - Midden Eur.
- 4x Afrika-Azië-Amerika

Selectie 2 - 80 sheets **Bronnen & Kaarten 2**

een selectie van mooie transparanten met het accent op Amerika en Azië

- 8x Wereldkaarten
- 7x Mesopotamië 2x Egypte
- 6x Grieken-Rome-Middeleeuwen
- 3x Culturen Verre Oosten
- 3x Verspreiding Islam-Ottomaans
- 4x Dag. leven Azië 13e-19e eeuw
- 3x Handelaren en rovers
- 5x Maya's-Azteken-Conquestas
- 5x Am. Onafh. Burgeroorl. Westen
- 6x Industrialisatie VS - WO I
- 3x Koloniale rijken- Nationalisme
- 3x Crisisjaren '20
- 4x WO II Stille Oceaan - VN
- 9x China en Japan sinds WO II
- 5x Dekolonisatie, Koude Oorlog

Selectie 3: 160 sheets - 2 banden



Bronnen & Kaarten 3 - Wereldgeschiedenis met de helft van de transparanten uit de Visuele Encyclopedie

- | | | |
|-------------------------|---------------------|------------------------------|
| 22x Wereldkaarten | 4x L. Middeleeuwen | 6x Sovjet-Unie |
| 6x Mesopotamië | 4x Renaissance-Ref. | 9x Fascisme-WO II |
| 7x Egypte-Afrika | 3x Ontdekkingen | 8x Na WO II - VN |
| 4x Azië-Amerika | 3x Abs.-Verlichting | 4x Techno-wereld |
| 6x Grieken/Rome | 6x Europa 19e eeuw | 9x Koude Oorlog, Dekol. |
| 3x Migraties | 6x Industrialisatie | 5x Oost-Azië, China |
| 3x Godsdienst agr. tijd | 6x Ismen | 8x Amerika |
| 5x Vr. Middeleeuwen | 2x VS-Imperialisme | 2x Industrieel post-industr. |
| 3x K.de Grote/Vikingen | 3x Afrika | 5x Midden-Oosten, Afrika |
| 6x Islam erfenis | 5x WO I | 2x Wereldproblemen |

Nieuwe Transparanten Encyclopedie Visuele Geschiedenis

historische kaarten, schema's en grafieken, bronnen en kunstwerken

complete dekking



het geavanceerde maar simpel te gebruiken leermiddel

Band I: tot 500 na Chr. prehistorie, oudheid: vroege beschavingen

- 3x Bronnen onderzoeken
- 7x Wereldkaarten
- 5x Verspreiding mensen
- 3x Jagers en verzamelaars
- 5x Ontstaan landbouw
- 3x Complexe samenlevingen
- 1x Mesopotamië 12x Egypte
- 1x Vroeg-Afrikaanse koninkrijken
- 5x Culturen Verre Oosten
- 2x Amerika's
- 9x Grieken
- 9x Romeinen - Byzantium

Band II: 500 - 1500 landbouwsamenlevingen in gescheiden werelden

- 8x Wereldkaarten
- 2x De grote migraties
- 4x Vroege Middeleeuwen
- 8x De feodale wereld
- 6x Karel de Grote - Noormannen
- 8x Verspreiding Islam - Kruistochten
- 5x De islamitische erfenis
- 15x Late Middeleeuwen
- 6x Rijken in het Oosten
- 3x Afrika - prekoloniale tijd
- 3x Amerika voor Columbus

Deze 'TTE-tijdmachine' is ontwikkeld om leerlingen van de 21ste eeuw te verplaatsen naar de belangrijke momenten in de geschiedenis op een voor hen onvergetelijke wijze.



Schrijf NU in voor effectieve geschiedenislessen

De nu nog geldende introductie-prijzen liggen ruim 20% lager dan de prijzen in het komende jaar. Vanwege een onvoorziene vertraging in de productie waardoor de eerste module pas in het najaar 2001 verschijnt, maakt u nogmaals aanspraak op dit prijsvoordeel! Bovendien kunt u gebruik maken van de mogelijkheid tot gespreide betaling over drie jaar, zie de bestelbon.

Met de volledige serie heeft u in vrijwel al uw lessen de beschikking over pakkend instructiemateriaal met voor leerlingen sterke geheugensteuntjes om op voort te bouwen. Welke keuze u ook maakt: u verwerft altijd een mooie variatie aan direct bruikbaar beeldmateriaal: een mooie ondersteuning bij uw dagelijks werk.

Band III: 1500 - 1900 einde onafhankelijke regionale geschiedenissen en industrialisatie

- 8x Renaissance - Reformatie
- 6x Ontdekkingen - kolonisatie
- 4x Handel - proto-industrialisatie
- 7x Dagelijks leven 16e-18e eeuw
- 6x Absolutisme - Verlichting
- 4x Franse Rev. - Democratie
- 2x Europa Unificaties
- 8x Culturen in het Oosten
- 4x Dagelijks leven Japan - China
- 9x Am. Burgeroorlog - Wild West
- 9x Industrialisatie
- 3x Afrika en opdeling
- 11x USA - Imperialisme

Band IV: 1900 - heden de 20e eeuw

- 12x Wereldkaarten
- 3x WO I - Volkenbond
- 8x Sovjet-Unie - Interbellum
- 4x Onafhankelijkheidsbewegingen
- 8x Crisis, Fascisme, WO II
- 9x Europa - USA na WO II
- 4x Massaproductie - media
- 9x Industrieel - post-industrieel
- 8x Eur. eenwording - globalisering
- 8x Koude Oorl. + einde - Dekolon.
- 12x Azië - China - Japan - Oceanië
- 5x Midden-Oosten - Israël
- 7x Problemen Wereld nu

Bestel NU met 20% introductievoordeel

Geachte geschiedenisdocent(e),

Met deze mooie transparanten - bespaart u les- en voorbereidingstijd - heeft u uw aandachtstrekkers bij de hand - komt u tegemoet aan zwakke leerlingen

Van u wordt niet langer verwacht memoriseerbare kennis bij te brengen, maar uw leerlingen te leren om te gaan met de overvloed aan informatie. Steeds vaker wordt zelfstandig, ook achter de computer, geleerd nuttige informatie te verzamelen en verwerken. In uw nieuwe rol als begeleider kunt u met deze visuele encyclopedie voortaan uw instructies efficiënt aanbieden. U legt simpelweg de juiste transparant op de overheadprojector.

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

Ook leerlingen zullen deze sheets dankbaar gebruiken, als bron en bij hun presentaties.

Moderniseer nu, vul de bestelbon vandaag nog in en maak zo gebruik van de introductievoordelen.

Uw uitleg wordt met mooie beelden ondersteund, uw lessen krijgen voortaan een extra tintje.

Jan Krol
drs. Jan Krol, directeur TTE bv



Mensen leren 83% via de ogen

Over de Nieuwe Encyclopedie:

320 transparanten in 4 banden
thematisch geordend in 60 hoofdstukken

Anticiperend op de internationale trends in het geschiedenis-onderwijs hebben we aansprekend bronnenmateriaal gecombineerd met het meest verfijnde kaartmateriaal van de gezaghebbende DK Atlas van de Wereldgeschiedenis. Meer over deze enorme uitgave op pagina 4. U verwerft 320 transparanten, systematisch geordend in 4 ringbanden.

Lerarentekst op het scherm!

Geprojecteerd in een kleine letter worden basisgegevens of stimulerende vragen aangereikt. Die kunnen worden gebruikt zonder een afzonderlijke handleiding te hoeven raadplegen.

Sterke punten:

- een tijdbalk op elke transparant
- bij elk geschiedenisonderwerp een mooie variëteit aan beeldmateriaal door de afstemming van kaarten, bronnen en schema's
- verwijzingen bij elke historische kaart naar juiste pagina's van de ultieme DK Atlas van de Wereldgeschiedenis, (zod) zodat uw leerlingen er in de bibliotheek of thuis mee verder kunnen.



JA

Ik anticipeer op de toekomst en moderniseer nu

Stuurt u mij: (aankruisen wat van toepassing is)

- ☐ **Encyclopedie Visuele Geschiedenis**
320 sheets - 4 banden korting nu: € 75
U betaalt: € 998

Ik bestel de volgende 'combi-band(en)' uit de Encyclopedie:

- ☐ **Banden 1+2 'Geschiedenis tot 1500'** € 598
☐ **Banden 3+4 '1500 - heden'** € 598

Andere combinaties of losse transparanten worden niet verkocht. Wel kunt u de drie modules die verwerkt zijn in de Encyclopedie, afzonderlijk aanschaffen - zie links.

Ik bestel afzonderlijk de volgende module(s) uit de Encyclopedie:

- ☐ **Kaarten en bronnen 1** - 80 tr - accent op Europa/Afrika
U betaalt: € 289
☐ **Kaarten en bronnen 2** - 80 tr - accent op Amerika/Azië
U betaalt: € 289
☐ **Kaarten en bronnen 3** 160 tr - 2 banden, nadruk op kaarten
U betaalt: € 495

Combi-korting: → 2 modules: € 50 korting

Geld-terug-garantie

Ik heb het recht van retour binnen een maand.

Flexibele betalingsvoorwaarden:

- ☐ Ik betaal binnen een maand na ontvangst
☐ Ik betaal in twee halfjaarlijkse termijnen
☐ Ik betaal in meerdere termijnen:
1e bedrag van per:
2e bedrag van per:
3e bedrag van per:
(aob bedragen vermelden + maand en jaar van betaling - binnen 3 jaar)

Prijzen zijn excl. verzendkosten en 6% btw. Verzendkosten NLB:
1-2 banden: f 25-€12/BEF 833-€24; 3-4 bnd: f 35-€17/BEF 1.074-€29; 5-6 bnd: f 45-€21/BEF 1.370-€33; 7/8 bnd: f 50-€23/BEF 1.537-€41; 9/12 bnd: f 65-€31/BEF 1.944-€49)

Stuur meer gratis informatie over:

- ☐ Enc. Geschiedenis ☐ Modulen Gesch. ☐ Ak.
☐ Bio. ☐ Natuurk. ☐ Scheik. ☐ Ik wil graag op de hoogte blijven van nieuwe producten en aanbiedingen.
Bezoek: www.tte-online.com

Bestellen kan met deze bon ook per fax: + 31(0)24 - 35.53.180, of bel: - 35.53.777, of e-mail: tte@euronet.nl



Visuele Geschiedenis

400 transparanten: een schat aan nieuwe historische kaarten, bronnen, kunstwerken, grafieken en modellen die dwingen tot nadenken
- tijdbalken op alle transparanten -
een rijke illustratiebank om op elk moment uit te putten.

tte ^{bv}
Visueel
Transparencies To Educate

TTE-transparant
verkleind voorbeeld
uit module 1 'Geschiedenis is prachtig',
hoofdstuk 'Tijdsbeeld, chronologie en tijdbalken'

Wat zit er onder
de moderne stad?
Een **tijd**explosie!



Met hoeveel nullen schrijf je jouw leeftijd?
Wat kun je in bodemlagen onder de stad
zoal vinden? Verklaar. Wat kom je eerst
tegen: botten van mammoeten of dinos?



Oerknal: 15 miljard ofwel 15.000.000.000 jaar geleden

Voor verdere studie thuis of in de bibliotheek, zie DK's:
'Ongeloflijke explosies' p. 15 © DK Dorling Kindersley Londen

TTE biedt **3.828** moderne transparanten voor de visualisering van al uw lessen aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, natuur- en scheikunde. **Voor meer gratis informatie:** TTE bv, Gorterplaats 16, 6531 HZ Nijmegen, NL
Tel.: 024 - 35 53 777 Fax: - 35 53 180 (België: eerst 0031) E-mail: tte@euronet.nl Website: www.tte-online.com

© TTE Het tijd- en kostenbesparende alternatief - ijersterk - kleurvast - gedrukt op milieuvriendelijk polyester

in samenwerking
met DK



Trade in the Classical World

For further study at home or in the library, see
DK Atlas of World History p 44 - 45 © DK



alles bij de hand

het kostenbesparend
alternatief

134 historische kaarten
ondersteund met illustraties

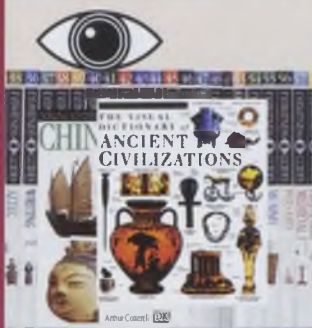
86 modellen

320 foto's

51 grafieken

90 tekeningen

geen zoek meer
naar het ideale plaatje!



**DK ATLAS
OF
WORLD
HISTORY**

GENERAL EDITOR
James Black
EDITOR IN CHIEF
Andrew Hastings



een project van TTE bv in samenwerking met **DK = Dorling Kindersley**,
wereldleider in visualisering Nijmegen - Londen

De Nieuwe **Transparanten Encyclopedie Geschiedenis** bevat de verfijnde historische kaarten uit de nieuwe, rijk geïllustreerde 'Dk Atlas van de Wereldgeschiedenis'. Deze atlas, die gemaakt is als enorm naslagwerk voor wetenschappers en tegelijk gericht is op een zeer breed publiek, zet de trend voor de 21^e eeuw en is een mijlpaal in de historische cartografie. Er is nauw samengewerkt met 30 bemaalde wetenschappers, afkomstig uit alle werelddelen. De nieuwste computertechnologie is gebruikt en de laatste historische inzichten zijn verwerkt. **TTE** heeft veel van deze ongeëvenaard mooie kaarten op transparant gezet en zo geschikt gemaakt voor klassikaal gebruik.

'Kwaliteit, kwaliteit en nog eens kwaliteit'

U kent wellicht de in Nederland in licentie uitgebrachte boekenreeks 'Ooggetuigen' van DK. TTE is trots dergelijke topkwaliteit nu beschikbaar te kunnen stellen ten behoeve van uw klassikale instructies.

Naam: _____ V/M

School: _____

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

Adres: _____

Tel. _____ Fax _____

NE PAS AFFRANCHIR



POSTZEGEL NIET NODIG

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

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

TTE heeft bankrekeningen in Nederland
en België.
Prijzen zijn na aftrek van kortingen,
excl. 6% BTW en excl. verzendkosten.
Voor Belgische klanten zijn de EG-richtlijnen
van toepassing: heeft u een BTW id-nummer,
dan leveren wij tegen 0-tarief, anders geldt
6% BTW. Prijzen onder voorbehoud.

**BESTELT U BINNEN TWEE WEKEN,
DAN ONTVANGT U GRATIS EEN
LUXE TTE OVERHEAD-POINTER**

Bestelt u twee of meer pakketten,
dan geldt f 50,- /BF 1.000 (extra) korting

De luxe opbergbanden met
tabbladen zijn gratis.

De transparanten zijn niet los, maar
alleen als volledige set verkrijgbaar.

Priority ✈️
PAR AVION

**RÉPONSE PAYÉE
PAYS-BAS → NEDERLAND**



TRANSPARENCIES TO EDUCATE bv
t.a.v. Jan Krol
Int. Antwoordnummer
C.C.R.I. Numéro 2345
6500 WC Nijmegen

Literatuur

Overzichten over politieke geschiedenis in Nederland:

- W.W. Mijnhardt ed., *Kantelend geschiedbeeld. Nederlandse historiografie sinds 1945* (Utrecht/Antwerpen 1983)
 P. Luykx en N. Bootsma ed., *De laatste tijd. Geschiedschrijving over Nederland in de 20^e eeuw* (Utrecht/Wijnegem 1987)
 Piet de Rooy, *Een ideaal dat ons toelacht* (Amsterdam 1994)
 Piet de Rooy, 'Zes studies over verzuiling', *BMGN* 110 (1995) 380-392

De Franse Revolutie, de Patriottentijd in Nederland:

- Frans Grijzenhout, *Feesten voor het vaderland. Patriotse en Bataafse feesten 1780-1806* (Zwolle 1989)
 S.R.E. Klein, *Patriots republikanisme. Politieke cultuur in Nederland (1766-1787)* (Amsterdam 1995)
 N.C.F. van Sas, 'Tweedragt overal: het patriottisme en de uitvinding van de moderne politiek', in: H. Bots en W.W. Mijnhardt ed., *De droom van de revolutie. Nieuwe benaderingen van het patriottisme* (Amsterdam 1988)
 W.R.E. Velema, 'Post-revisionistische perspectieven. De Franse Revolutie als transformatie van de politieke cultuur?', in: *Theoretische Geschiedenis* 16 (1989) 75-96

Negentiende en twintigste eeuw:

- Remieg Aerts e.a., *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-1990* (Nijmegen 2001)
 Dennis Bos, *Waarachtige volksvrienden. De vroege socialis- tische beweging in Amsterdam 1848-1894* (Amsterdam 2001)
 D.J. Elzinga en G. Voerman, *Om de stembus. Verkiezingsaffiches 1918-1998* (Amsterdam/Antwerpen 2002)
 Ido de Haan en Henk te Velde, 'Vormen van politiek. Veranderingen van de openbaarheid in Nederland 1848-1900', *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 111 (1996) 167-200
 Hans Righart ed., *De zachte kant van de politiek. Opstellen over politieke cultuur* (Den Haag 1990)
 Piet de Rooy e.a., *De rode droom. Een eeuw sociaal-democratie in Nederland* (Nijmegen 1995)
 I. Schöffer, 'De Nederlandse confessionele partijen 1918-1939', in: idem, *Veelvoudig ver- leden. Zeventien studies in de vaderlandse geschiedenis* (Amsterdam 1987)
 Henk te Velde, 'Ervaring en zingeving in de politiek. Het politieke charisma in de tijd van Abraham Kuiper', *Theoretische Geschiedenis* 23 (1996) 519-538
 Henk te Velde, 'Politieke cultuur en politieke geschiedenis', *Groniek* nr 137 (juni 1997) 391-401



zijn dan dus een goede ingang tot het verleden. In *Stijlen van leiderschap. Persoon en politiek van Thorbecke tot Den Uyl* (2002) heb ik de personen van de bekendste politieke leiders uit Nederland – behalve Thorbecke en Den Uyl zijn dat Kuiper, Colijn en Drees – gebruikt om het politieke verleden en de politieke cultuur opnieuw te bekijken.

Klachten over een te grote rol van personen in de politiek blijken van alle tijden te zijn. Politiek is mensenwerk en de rol van centrale figuren is altijd cruciaal geweest. Dit betekent niet dat personen de geschiedenis naar hun hand zetten. Een bepaalde tijd biedt ruimte aan een bepaald type leider. Zo deed de charismatische theoloog Kuiper het goed in de tijd van beginnende partijvorming, maar had hij nooit de plaats kunnen innemen van de stugge jurist Thorbecke die de Kamer na 1848 domineerde maar in het geheel geen volksleider was.

Uitgaande van de leidersfiguren is de politieke stijl en de politieke preoccupa-

tie van een tijd ook scherp te zien. De bekende verkiezingsposter van Colijn, 's Lands Stuurman (1925), waarop hij is afgebeeld met zuidwester als stuurman in de storm die het roer stevig vasthoudt, zegt iets over de sfeer van het interbellum.

In het voor het onderwijs goed bruikbare boek van Voerman en Elzinga (zie *Kleio* jg.43 (2002) nr.2, 17 - red.) staan reeksen verkiezingsaffiches mooi afgebeeld. Het valt op dat er in het interbellum veel schepen waren: het schip van staat in ruw weer, zeilend tussen klippen, van alle kanten bedreigd. Ook zonder schepen is de sfeer op de affiches nogal eens dreigend. In zo'n sfeer verbaast het niet dat velen het krachtige en paternalistische leiderschap van Colijn omarmden. In 1956 woei een andere wind. Toen was 'Drees uw vertrouwen waard': de tekst van een verkiezingsaffiche. Drees' belichaming van betrouwbaarheid, soberheid en constructiviteit typeert de naoorlogse wederopbouwpolitiek.

Deze benadering van de politieke geschiedenis presenteert personen dus

enerzijds als de vormgevers van de politiek, anderzijds als de symbolen van hun tijd. Politieke leiders vormen hun tijd maar worden er ook door verbeeld. Als personen niet alleen in hun individuele eigenaardigheid getoond worden, maar ook als verpersoonlijking van hun partij of tijd, kunnen ze een didactisch hulpmiddel zijn. Zoals de koele jurist Thorbecke staat voor de parlementaire politiek van na 1848 en de volksleiders Kuiper, Domela en Troelstra voor de vroege partijpolitiek met haar bijna religieuze kracht, zo biedt Colijn een ingang om het interbellum te bestuderen, Drees de wederopbouw en Den Uyl de jaren zestig en zeventig. Natuurlijk moeten dan wel de clichés kritisch bekeken worden. Alleen al de vele karikaturen in boekjes met titels als Kuiper, Colijn of Drees 'in de caricatuur' en het werk van Albert Hahn over Kuiper leveren hiervoor interessant materiaal.

Actief met minder les

Tijdgebrek? Passiviteit van leerlingen? Om deze verschijnselen te lijf te gaan leek het één van onze collega's een aardig experiment om eens een radicaal andere benadering te kiezen. Namelijk het realiseren van een subdomein op basis van juist zo min mogelijk klassikale lessen en zo veel mogelijk actief en zelfstandig leren door de leerlingen: 'het leerarrangement'. Dit experiment vond plaats in een 5-havo klas, mede in het kader van een onderzoeksproject 'leerarrangementen' van de samenwerkende onderwijsadviesinstellingen. Collega Bert Wegman van het Kaj Munk College in Hoofddorp doet verslag.



Het 'leerarrangement'

Veel collega's hebben de ervaring, dat in de tweede fase het aantal lessen erg krap is in relatie tot de te behandelen stof. Vooral op het havo is er weinig tijd om de schoolexamenstof goed te behandelen. Er zijn wel mogelijkheden om de tijdsdruk te lijf te gaan en toch een les- en werkprogramma op te stellen dat zowel voor de leerlingen als voor de docent aanvaardbaar is. Maar toch zal vaak een spanning blijven bestaan tussen de hoeveelheid te behandelen stof per subdomein en het daarvoor beschikbare aantal lessen. Dat probleem zal blijven bestaan zolang het aantal beschikbare lessen als uitgangspunt wordt genomen voor de te behandelen stof in plaats van de bijbehorende hoeveelheid studielast van de leerlingen. Zolang de lessen het primaat hebben voor de voortgang van het programma, zullen de leerlingen daar zwaar op blijven leunen. Zij zullen minder 'actief en zelfstandig' aan de slag gaan dan gewenst is. De tijdsdruk op de lessen waarin 'het' allemaal moet gebeuren blijft dan groot met de bijbehorende frustratie van zowel leerlingen als docent.

Het concept van een 'leerarrangement' maakt een actieve verwerking van de leerstof mogelijk. De leerling kan bovendien een werkmethode kiezen die het best bij hem of haar past.

Naar de leerlingen toe heb ik de vergelijking gemaakt met een arrangement dat je boekt bij een reisbureau. Het reisbureau (de docent) moet ervoor

zorgen dat een aantal wezenlijke voorwaarden voor een fijne vakantie (een succesvolle afronding van een stuk stof) in orde is. Het reisbureau kan echter niet garanderen dat de vakantieganger (de leerling) ook daadwerkelijk een fijne vakantie heeft. Die zal hij toch echt zelf moeten maken! Wel mag hij uiteraard klagen bij het reisbureau als het arrangement niet in orde is en tijdens de vakantie mag natuurlijk ook om advies gevraagd worden.

De stofinhoud

Ik heb in een 5-havogroep een overzicht van de twintigste eeuw behandeld op basis van *MeMo* voor de bovenbouw (havo-editie), bestaande uit vier hoofdstukken. Dit moest gebeuren binnen de grenzen van één module. Bij ons op school is dat formeel 40 studielasturen, maar in de praktijk 32 studielasturen werk van de leerlingen. De acht overblijvende lesuren worden 'gespaard' om in het laatste lesvrije blok rond het centraal eindexamen voldeende tijd te hebben voor de voorbereiding. In lessen uitgedrukt gaat het dus om zes schoolweken met drie wekelijkse lesuren; achttien lessen van 50 minuten.

Van die lessen heb ik er echter slechts acht gebruikt voor klassikale bespreking: één introductieles, vier besprekingslessen (per hoofdstuk één) en drie lessen voor mondelinge presentaties van leerlingen. In de andere lessen werd zelfstandig gewerkt, waarbij ik als docent vooral als animator en coach optrad.

Zelfstandige voorbereiding

De leerlingen hebben zich grotendeels zelfstandig – en ten dele samenwerkend in tweetallen – voorbereid op de stof. Voor elk hoofdstuk was in beginsel één lesweek beschikbaar (vijf klokuren studielast, inclusief de lestijd). De leerlingen kregen tekstvragen, die ik van te voren had gemaakt om de hoofdpunten en ontwikkelingslijnen uit de teksten te kunnen halen. De antwoorden zijn op de server geplaatst, zodat de leerlingen die elk moment dat zij dat wilden in de mediatheek konden inzien. De antwoorden waren wel zodanig geplaatst dat zij niet uitgeprint konden worden, om te voorkomen dat leerlingen alleen maar 'meenemen' en het echte werk uitstellen tot een (te) laat moment.

Op de server zijn per hoofdstuk/paragraaf ook mijn aantekeningen geplaatst, waarmee de leerlingen zich

nader konden oriënteren op de stof en waarmee met name het begrijpen van de stof werd bevorderd.

Vooraf van de tekstvragen en antwoorden is veel gebruik gemaakt. Waarschijnlijk omdat leerlingen aanvoelden dat via dergelijke vragen overzicht over en inzicht in de omvangrijke leerstof werd bevorderd.

Voortgangsoopdrachten

Per twee hoofdstukken moest elk tweetal leerlingen een gecombineerde voortgangsoopdracht inleveren. Er moest een tijdbalk met de belangrijkste feiten en ontwikkelingen alsmede een zelf vervaardigde begrippenlijst worden gemaakt. Deze voortgangsoopdrachten zijn door mij beoordeeld met een 'naar behoren' wanneer de leerlingen er duidelijk hun best voor hadden gedaan (ook als het resultaat aan de magere kant was). Bij 'niet naar behoren' mochten de leerlingen niet deelnemen aan de afsluitende dossiertoets. Betere 'eindproducten' van de voortgangsoopdrachten boden meer mogelijkheden om de stof goed te leren. Verder zouden de leerlingen hun eigen producten als hulpmiddelen mogen gebruiken bij een gedeelte van de dossiertoets (het 'open boekgedeelte', zie verderop).

Ik heb voor deze aanpak gekozen om de leerlingen te motiveren de voortgangsoopdrachten serieus te nemen. Via de verplichte voortgangsoopdrachten was het voor leerlingen moeilijker om de stof slechts oppervlakkig tot zich te nemen en/of het 'echte werk' uit te stellen tot vlak voor de toetsing.

De besprekingsles per hoofdstuk

Na afloop van elk hoofdstuk is er steeds één besprekingsles van 50 minuten gegeven, die via de studiewijzer vooraf gepland was. De leerlingen moesten dan klaar zijn met de voorbereiding van het hoofdstuk. Deze aanpak waren de leerlingen gewend en past bij het motto 'eerst de leerling, dan de docent'.

Mijn ervaring is dat dit alleen goed werkt wanneer leerlingen weten dat zij zonder voorbereiding de les qua diepgang en tempo niet of moeilijk kunnen volgen.

Voor de besprekingsles heb ik tien overzichts vragen gemaakt over de stof die in de les behandeld werd. Aan het begin van de les zijn de tien vragen

verdeeld over de tweetallen (de groep telde twintig leerlingen) met als opdracht om zich met z'n tweeën gedurende circa tien minuten over één vraag te buigen en – al dan niet met behulp van het boek – een goed en gedegen antwoord te formuleren. Aansluitend zijn de tien vragen behandeld, waarbij ik samen met de desbetreffende twee leerlingen de mogelijke antwoorden besprak.

In het verlengde daarvan heb ik waar nodig extra uitleg gegeven bij moeilijker en/of kennelijk slecht begrepen stofonderdelen.

De vragen en modelantwoorden had ik vooraf op sheet gezet (bij één hoofdstuk op proef via een powerpointpresentatie). Naderhand zijn de tien overzichts vragen met de antwoorden ook op de server gezet, zodat leerlingen die later desgewenst nog eens konden raadplegen.

Dit was ook handig voor leerlingen die onverhoopt absent waren tijdens de klassikale besprekingsles.

Praktische opdracht

Verder hebben de leerlingen per tweetal een praktische opdracht gemaakt in de vijfde en zesde week van de module. De vier hoofdstukken waren toen in beginsel afgerond.

De onderwerpeuze en andere organisatorische zaken waren wel voordien geregeld met de leerlingen, zodat in de vijfde en zesde lesweek efficiënt aan de slag kon worden gegaan.

De opdracht was verpakt in de volgende vorm. We stelden ons voor dat de uitgever van *MeMo* had besloten om in een volgende editie tien verdiepingsteksten te maken bij verschillende deelthema's van de twintigste eeuw. Voor elk deelthema zijn twee auteurs (twee leerlingen) gevraagd die tekst te maken op basis van aanvullend videomateriaal dan wel op basis van een documentaire in *Retrospect* (cd-roms over de geschiedenis van de twintigste eeuw).

De verdiepingsteksten moesten aan de hand van een tweeledige vraagstelling worden gemaakt. De vraagstelling moest door de leerlingen zelf worden opgesteld, maar wel ter goedkeuring (en bijsturing) aan mij worden voorgelegd. Elke individuele leerling was hoofdvantwoordelijke voor één van de deelvragen.

De leerlingen/auteurs kregen de opdracht zo min mogelijk te 'herkauwen' wat al in de basistekst staat, maar

juist één of meer aspecten te verdiepen. Wel moest het vertrekpunt meegenomen worden uit de basistekst, om de gebruiker van de 'vernieuwde methode' goed van basisstof naar verdiepingstof te leiden. Ook moesten er twee toepasselijke beeldbronnen worden gezocht en geïntegreerd via bij-schriften en/of verwijzing naar de beeldbronnen in de tekst.

De uiteindelijke verdiepingstekst moest verder nog in circa tien minuten worden gepresenteerd aan de medeauteurs (de klas) en de uitgever (de docent). De leerlingen moesten niet alleen inhoudelijke (hoofd)punten naar voren te brengen, maar ook duidelijk maken waarom het thema als verdiepingsthema relevant was en waarom voor de betreffende vraagstelling en aanpak was gekozen.

Voor die presentaties zijn de laatste drie lessen van de module ingeruimd.

Dossiertoets

De module is afgerond met een Dossiertoets, meetellend voor het Schoolexamencijfer. De toets bestond uit drie delen. Het te behalen aantal punten liep ongeveer parallel aan de hoeveelheid beschikbare tijd per onderdeel.

Het eerste gedeelte (maximaal 25 minuten) was een kennis-/inzichttoets met open, maar 'droge' vragen (d.w.z. zonder bronnenmateriaal als basis). Het tweede deel was een 'open boektoets' met inzicht- en vaardigheidsvragen (examenachtige vragen op basis van bronnenmateriaal), waarbij de leerlingen al het lesmateriaal erbij mochten gebruiken (tekstboek, vragen/antwoorden, voortgangso opdrachten). Voor dit deel van de toets waren 50 minuten ingeruimd. Ten slotte was er een derde gedeelte met bonusvragen (25 minuten) over en naar aanleiding van de verschillende praktische opdrachten / presentaties, waarvan alle leerlingen een kopie hadden gekregen.

Voor deze indeling van de toets is enerzijds gekozen om verschillende typen leerlingen aan hun trekken te laten komen. De meer op memoriseren en overzicht gerichte leerling zou wat meer punten kunnen halen uit het eerste deel, de meer op inzicht en vaardigheden gerichte leerling uit het tweede deel. Bijkomend voordeel van deze meervoudige toetsing is dat leerlingen bewuster worden van de verschillende 'niveaus' waarop zij worden geacht met de stof bezig te zijn.

Voor het bonusgedeelte is gekozen om leerlingen die alles al erg moeilijk en veel vonden gelegenheid te geven een grens te trekken. Leerlingen die bij de spreekbeurten er goed bij zijn geweest hadden echter de mogelijkheid om zich met hun kennis van de verdiepingsthema's te onderscheiden.

De resultaten

Na afloop van het experiment was ik erg tevreden over zowel het proces (de gang van zaken) als het product (de resultaten). Vooral de voortgangso opdrachten (weinig werk voor de docent en de leerlingen móeten er echt de stof voor in) zijn daarbij van onschatbare waarde geweest. Zij hielden de leerlingen 'aan de praat' en hadden bovendien als effect dat de meeste leerlingen nu eens écht goed voorbereid naar de besprekingsles kwamen. Daar kon – aan de hand van de genoemde tien overzichtsvragen – dan ook effectief en met de nodige diepgang op de stof worden ingegaan. Het plaatsen van begeleidend materiaal op de server maakte ook dat leerlingen volledig los van de docent zelfstandig aan de slag konden op de momenten die zijzelf daarvoor uitkozen. Gezien de toevallige plaatsing van twee van de drie lesuren aan het eind van de lesdag hebben veel leerlingen – na overleg met de docent – hun werk in andere studieuren en/of thuis gedaan, zodat zij de desbetreffende uren niet per se op school hoefden te zijn. Deze soepelheid is door weinig leerlingen 'misbruikt'. Integendeel, het verschaft een prettige werksfeer waarin er sprake was van gezamenlijke 'commitment' om tot een goed eindresultaat te komen.

Het resultaat van de toets was per saldo beter dan vorig schooljaar over dezelfde stof. De meeste leerlingen hebben relatief het best gescoord bij het eerste deel. Het tweede deel werd erg moeilijk gevonden, ondanks de te gebruiken hulpmiddelen.

Uit het bonusgedeelte zijn over het algemeen vrij weinig punten gehaald. De praktische opdrachten waren – ondanks de door leerlingen gevoelde tijdsdruk – op tijd klaar. Het niveau van de opdrachten viel wel tegen, zowel wat betreft de inhoud als ook de vorm. Dit gold zowel voor de ingeleverde 'papers' als voor de presentaties. De opdracht ging de pet van een aantal leerlingen duidelijk te boven, alhoewel er serieus werk van is gemaakt. Het zelf inhoud en structuur aanbrengen in stof

is en blijft voor havo-leerlingen moeilijk. Desondanks hebben de meeste leerlingen het als een leerzame opdracht ervaren.

Werkzaamheden docent

Voor mij als docent betekent een dergelijk project een verdere verschuiving van het werk van uitvoering naar voorbereiding. Om te beginnen het maken van een goede 'aangeklede' studiewijzer. Niet alleen een schema met data, leeractiviteiten etcetera, maar daaraan voorafgaand een goede beschrijving van het hoe, wat, waar en waarom. Vervolgens het vervaardigen van het nodige begeleidingsmateriaal voor op de server (tekstvragen, uitleg per paragraaf). Het meeste materiaal kan vooraf worden gemaakt, maar wat betreft de 'productie' kan in principe – zeker bij de eerste keer – ook één hoofdstuk op de troepen vooruit gelopen worden.

Tijdens de loop van het project was ikzelf meer procesmanager dan docent. Bij een goede voorbereiding en start betekent dit voor de docent wat lucht en ruimte in het volle lesprogramma. Veel leerlingen zijn zelfstandig bezig (of hebben dat op een ander moment gedaan), zodat er ook echt gelegenheid is om individuele leerlingen van dienst te zijn: extra uitleg, stimuleren, voortgangso opdrachten bespreken, praktische opdrachten voorbereiden etcetera. Maar gedurende een aantal lessen had geen enkele leerling mij echt nodig en kon ik andere werkzaamheden doen.

Ten slotte

Ik hoop met deze uitgebreide beschrijving een beeld te hebben gegeven van één van de mogelijkheden om creatief met tijdsdruk om te gaan. Voor mijzelf was het een interessante en uitdagende ervaring. Voor reacties, vragen en opmerkingen houd ik mij gaarne aanbevolen.

Reacties op dit artikel zijn welkom op de website van de VGN: www.vgnkleio.nl en rechtstreeks bij Bert Wegman: b.wegman@kajmunk.nl

Kleioskoop



'Nynke, een liefdesgeschiedenis' is een film van Pieter Verhoeff, met Monic Hendrickx als Sjoukje Bokma de Boer en Jeroen Willems als Pieter Jelles Troelstra.

Speelduur ca. 110 minuten.



Fia Dieteren is verbonden aan de vakgroep Geschiedenis van de Universiteit Utrecht, Hanneke Tuithof is vakdidactica geschiedenis bij het IVLOS van de UU.

De hoofdpersoon in de film 'Nynke' is Sjoukje Bokma de Boer (1860-1939). Zij was de echtgenote van de bekende voorman van de Sociaal Democratische Arbeiders Partij: Pieter Jelles Troelstra (1860-1930). Bekend werd zij vooral als kinderboekenschrijfster onder haar pseudoniem Nynke fan Hichtum, in het Nederlands Nienke van Hichtum. In de film vertelt Nynke haar herinneringen aan haar liefdesleven met Troelstra. Dat begon bij hun eerste ontmoeting in 1885 en eindigde met hun scheiding in 1907.

Fia Dieteren gaat in op de historiciteit van 'Nynke', Hanneke Tuithof maakte de opdrachten bij de film.

Met dank aan Eric van der Donk.

Meteen na de première van *Nynke* in september 2001 verschenen er veel, meest lovende recensies. Op het filmfestival van Utrecht waren er Gouden Kalveren voor de film én voor hoofdrolspeelster Monic Hendrickx. Mij viel op, dat in de meeste besprekingen weliswaar werd gesignaleerd dat het om een historisch thema ging. Maar de vraag of dit thema historisch verantwoord was uitgewerkt, werd niet expliciet gesteld. Nu luidt de ondertitel van de film: 'een liefdesgeschiedenis'. Als zodanig hoeft hij dus niet historisch verantwoord te zijn om toch te overtuigen. Ik kon het echter niet laten de film langs de historische meetlat te leggen. Mijn conclusie is, dat regisseur Pieter Verhoeff de historische personages in de film historisch verantwoord heeft neergezet. Juist hierom is de film – behalve een mooi artistiek product – ook een interessant uitgangspunt voor een geschiedenisles.

Bronnen

Voor Pieter Verhoeff – hij schreef ook het scenario voor de film – was het geen eenvoudige opgave zijn hoofdpersoon een eigen verhaal te laten vertellen. Nynke heeft namelijk niet veel egodocumenten achtergelaten. Haar echtgenoot wel. Op het eind van zijn leven schreef en dicteerde Troelstra zijn *Gedenkschriften*. Ze werden uitgegeven in vier dikke delen. Hoewel die grotendeels over zijn werk in en voor de SDAP gaan, vertelt hij ook – soms terloops – over zijn privé-

leven. Als tegenwicht tegen het politieke karakter van de memoires van Troelstra schreef zijn zoon Jelle de warme herinnering: *Mijn vader Pieter Jelles*.

Deze bronnen hebben hun stempel gedrukt op de film. De belangrijkste gebeurtenissen van Nynke's leven – het lentebal in 1885 waar ze Troelstra ontmoette, hun gezamenlijke werk voor het Friese tijdschrift *For Hûs en Hiem*, Troelstra's inzet voor het socialisme en de partij, de strijd met zijn vader, de verhuizingen naar achtereenvolgens Utrecht, Haarlem en Den Haag – lijken met name ontleend aan Troelstra's herinneringen.

Ook de verbeelding van Nynke als een hysterische vrouw, die haar echtgenoot niet zelden noopt zijn politieke activiteiten te onderbreken, komt overeen met de karakterisering van zijn ex-vrouw die Troelstra in zijn herinneringen geeft.

Hoeden en petten

Door het liefdesleven van vooraanstaande socialisten als uitgangspunt te nemen, geeft de film een beeld van de arbeidersbeweging en de SDAP. Het is bijzonder, dat niet zozeer de buitenkant, maar vooral de binnenkant hiervan aan de orde komt. De socialistische beweging kwam het huis van de Troelstra's binnen; in Utrecht werden er scholingsbijeenkomsten aan huis gehouden. Bij oranjevragen vlogen er stenen door het slaapkamerraam.

Collega-politici waren ook huisvrienden en ontmoetten elkaar op feestjes. In de film, zoals in werkelijkheid, trekt Troelstra veel op met zijn collega-kamerlid Henri van Kol. Beider echtgenotes Nynke en Nellie vinden elkaar in het schrijven van kinderliteratuur.

Troelstra en Van Kol kunnen getypeerd worden als sociaal bewogen intellectuelen uit de burgerij. Doordat hun leefwereld centraal staat, accentueert de film het klassenonderscheid tussen de top van de SDAP en haar achterban. In de film zijn de voormannen van de partij stuk voor stuk gegoede heren. Als Troelstra een toespraak houdt voor Friese landarbeiders heeft hij het over 'jullie' en niet over 'wij'. Illustratief is ook de picknick in de duinen vlak voordat Pieter Jelles het gevang in moet: de partijleiding draagt hoeden, de Utrechtse arbeiders die hun leider sterkte komen wensen, dragen petten.

Het verhaal over de verlovingstijd en het huwelijksleven van Nynke en Pieter Jelles onderstreept, dat de Troelstra's een burgerlijk leven leidden. Zij hadden elkaar leren kennen op een studentenbal. Nynke had op kostschool gezeten en wilde ook na haar huwelijk haar literaire aspiraties in praktijk brengen. Haar ambitie om schrijfster te worden, deelde zij met meer vrouwen uit de burgerij. Vanaf de jaren 1870 was het streven naar een eigen werkkring een belangrijk item in de vrouwenbeweging. Onderwijs, opvoeding en schrijven waren sectoren waarin vrouwen uit de burgerij emplooi zochten en vonden. Nynke's werk als kinderboekenschrijfster past in dit plaatje.

De vrouwen met wie zij via Pieter Jelles in contact kwam, zoals Nellie van Kol en Cornelia Huygens, verdienden hun brood met het schrijven van kinderboeken en tendensromans.

Tendensliteratuur is een specifieke vorm van schrijven, waarin nadruk wordt gelegd op de – dikwijls politieke – strekking en betekenis van het verhaal. Nynke's bekendste boek *Afke's tiental* was geen socialistische tendensroman, hoewel er sociale onderwerpen aan de orde kwamen. Dat kwam vaker voor. De schrijfster Cécile Goekoop – de Jong van Beek en Donk bijvoorbeeld – besteedde in haar bekende feministische tendensroman *Hilda van Suylenburg* ook aandacht aan de sociale kwestie; maar daarmee werd haar roman nog niet als socialistisch gezien.



Dieuwke en Jelles, de kinderen van Sjoukje Bokma de Boer en Pieter Jelles Troelstra.



Sjoukje Bokma de Boer



Pieter Jelles Troelstra in 1893.

Therapie

De tol voor Nynke's literaire ambitie lijkt hoog te zijn geweest. Zij valt meermaals ten prooi aan depressies, vaak op momenten dat Troelstra voor langere tijd op weg is voor de partij. De film geeft een mooie – misschien wat gesimplificeerde – typering van de verschillende therapieën die er omstreeks 1900 bestonden.

Na haar eerste aanval neemt haar man haar mee naar professor C. Winkler, een bekende psychiater in de Utrechtse Willem Arntzstichting. Winkler gaat er vanuit dat vrouwen door het niet volgen van hun moederroeping, door het najagen van een intellectuele carrière, hysterisch worden. Die aanduiding geeft al aan dat het volgens Winkler om een typisch vrouwelijke ziekte gaat: hysterie verwijst naar uterus (baarmoeder). In de film worden Winklers onderzoeksmethoden, zoals schedelmetingen en inwendig onderzoek naar de toestand van de baarmoeder, indringend in beeld gebracht.

Diametraal tegenover de aanpak van Winkler staan de ideeën en methode van Anna Fischer-Dückelmann, de Duitse vrouwenarts bij wie Nynke op eigen initiatief aanklopt. Fischers boek over *Het seksuele leven der Vrouw* is in

1901 in het Nederlands vertaald en werd door Nynke's vriendin Nellie positief besproken. Fischer is ervan overtuigd dat vrouwen zich juist moeten ontplooien en brengt hun (geestes)-ziekten in verband met gebrek hieraan. De filmische weergave van de therapeutische sessies in het Duitse buiten van Fischer-Dückelmann lijken naar mijn smaak wat te veel op vrouwen-weekends in de tweede feministische golf. De opmerking van een van Nynke's medecursisten dat zij niet meer in het korset wil, brengt de toeschouwer dan toch weer terug in de vroege twintigste eeuw. Toen was er een Vereeniging ter Verbetering van Vrouwenkleding, die pleitte voor kleding waarin vrouwen – en kinderen – zich beter konden bewegen.

Dat Nynke zich tot deze beweging aangesloten voelde, blijkt wel uit de memoires van haar zoon. Die herinnert zich dat hun moeder zijn zus en hem nogal 'artistiek' aankleedde. En volgens mij draagt Nynke in de film geen korset.

In de marge van het socialisme

In de film komen meer verwijzingen voor naar onderwerpen, die weliswaar progressief genoemd kunnen worden

maar niet meteen met de socialistische beweging te associëren zijn.

In de geschiedschrijving heeft de opstelling van de socialistische beweging in sociaal-economische en politieke zaken de meeste aandacht getrokken. Binnen de partij, maar vooral in de huishoudens van partijleden, werden ook andere kwesties besproken, zoals de beheersing van het kindertal. De partijgenoot van Troelstra, Jan Rutgers – de man naar wie de Dr. J. Rutgershuizen verwijzen – was tevens voorzitter van de Nieuw-Malthusiaanse Bond. Het is dan ook heel goed mogelijk dat Nynke hem – zoals in de film – heeft gevraagd om een voorbehoedsmiddel. In Amsterdam zorgde de arts Aletta Jacobs dat arbeidersvrouwen hun kindertal konden beheersen door hen een pessarium aan te meten. Ik neem aan dat Nynke via de post condooms kreeg toegestuurd, maar helemaal duidelijk wordt dat niet.

Haar hoop dat ze Pieter Jelles hiermee een plezier zou doen, wordt trouwens meteen de grond ingeboord. Hij wil er – zoals wel meer socialisten – niets van weten.

De verwijdering tussen Pieter Jelles en Nynke lijkt parallel te lopen met hun uiteenlopende ideeën over maatschap-



pelijke verandering. Tekenend is de woordenwisseling tussen beiden over de vraag of *Afke's tiental* wel als onderdeel van de socialistische strijd gezien mag worden. Pieter Jelles vindt van niet, omdat Nynke niet oproept tot revolutie en de armoede romantiseert. Wie het boek nu leest, kan hem geen ongelijk geven.

Zij repliceert dat ze er wel meer brieven van arbeiders door krijgt dan hij. De opvoeding van het individu is meer haar stiel. Overigens wijkt de film hier af van de memoires van haar man, die zich herinnert dat hij juist wel met waardering – bijna jaloers zelfs – sprak over de reacties van arbeiders op Nynke's werk.

Ook op andere momenten wordt Nynke in de film machtelozer afgeschilderd dan in de herinneringen van haar echtgenoot. Meestal benadrukte Troelstra in zijn *Gedenkschriften* haar zwakke gestel, maar een enkele keer gaf hij aan dat zij invloed uitoefende in hun gezin en ik ben geneigd hem daar – juist omdat het zo afwijkt van het patroon van zijn verhaal – te geloven. Een voorbeeld hiervan is de keuze van de kostschool voor de kinderen. In zijn herinneringen suggereert Pieter Jelles dat het om scholen ging die vooral aan Nynke's pedagogische idealen beantwoordden en dat een verblijf daar financieel geen probleem was door haar inkomsten uit onder andere *Afke's tiental*. In de film wordt de keuze voor de kostschool daarentegen gepresenteerd als een zaak die helemaal van hem uitging en komt haar boek pas uit op het moment dat de kinderen naar kostschool gaan – Nynke geeft hen een eerste exemplaar mee op hun reis.

Nynke's interesse lag vooral bij zaken, die enerzijds wel aandacht kregen binnen de socialistische beweging en ook van daaruit werden geïnitieerd, maar anderzijds minder gerekend werden tot de kern van de socialistische zaak. Dat gold voor opvoeding – de film suggereert dat Nynke in haar kinderverhalen heikele onderwerpen zoals seksualiteit niet wilde omzeilen –, geboortebepaling en ook voor vrouwenemancipatie. Opvallend genoeg komt de vrouwenbeweging nauwelijks voor in de film,

terwijl deze kwestie in het privéleven van de Troelstra's wel degelijk een rol gespeeld heeft. Troelstra was een fervent bestrijder van de burgerlijke vrouwenbeweging. Dat blijkt bijvoorbeeld uit zijn redevoering op de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid in 1898.

Onderbelicht

Natuurlijk hebben de makers van de film moeten kiezen. In het algemeen zijn ze er goed in geslaagd om een historisch aannemelijk beeld van het privéleven van prominente SDAP-ers te geven. Dat ze zich in die keuze hebben laten leiden door de (geschreven) herinneringen van hoofdpersonen is te begrijpen en komt in het algemeen het eindproduct ten goede. Het is daarom verleidelijk de *Gedenkschriften* van Pieter Jelles naast het scenario te leggen en te zien welke thema's het niet gehaald hebben. Zodoende blijkt dat een ervaring die door Pieter Jelles wordt behandeld in een hoofdstuk dat nadrukkelijk aan zijn privéleven is gewijd en dat speelde in de meest stormachtige jaren van hun relatie geen aandacht krijgt in de film. Deze ervaring betreft het spiritisme, weliswaar een zijpad, maar niettemin een zijpad dat door veel socialisten in de laatste decennia van de negentiende eeuw bewandeld werd.

De Troelstra's namen samen met hun vrienden Nellie en Henri van Kol deel aan seances waarin contact werd gelegd met overleden partijgenoten. In zijn herinneringen wijst Pieter Jelles erop, dat er onder socialisten veel belangstelling voor dergelijke seances was. Zelf hield hij het echter snel voor gezien. Of dat ook gold voor Nynke zegt hij niet, maar op grond van de brieven die zij in die jaren wisselde met Nellie van Kol denk ik dat de Troelstra's ook op dit punt van mening verschilden. De journaliste Aukje Holtrop die, volgens de aftiteling, Verhoeff het idee gaf voor de film *Nynke*, schreef in de jaren tachtig al een uitgebreid artikel in *Vrij Nederland* over het merkwaardige fenomeen van 'socialistisch spiritisme'. In haar ogen deden dergelijke activiteiten afbreuk aan het serieuze werk van de heren (en de dames). Misschien zijn ze daarom buiten de film gehouden?

Ten slotte

De film *Nynke* straalt authenticiteit uit. Dat komt niet in de laatste plaats doordat de Troelstra's – in de film zoals in het echt – Fries praten met elkaar en met hun kinderen. In het begin is dat even wennen, maar al snel kun je ongestoord genieten van een mooi verzorgd historisch drama. Soms irriteert het even vanwege de geëtaleerde onmacht van de hoofdpersoon. Maar meestentijds fascineert de film, omdat je het gevoel krijgt een kijkje te kunnen nemen in het privé-leven van politieke bewogen mensen. Met én door hun ogen ontrolt zich tevens het levendige verhaal van de socialistische beweging rond de voorlaatste eeuwwisseling.

Praktische opdracht

De historische speelfilm 'Nynke' is uitstekend bruikbaar binnen het subdomein politiek systeem en politieke cultuur in Nederland. De opdracht erbij heeft als eindproduct een recensie over de historische betrouwbaarheid van 'Nynke'.

Het is mogelijk deze praktische opdracht individueel te maken. Tevens kan de opdracht door een groepje van twee tot vier leerlingen uitgevoerd worden. De opdracht kan bovendien in delen worden opgesplitst en uitgevoerd, bijvoorbeeld alleen stap 1 t/m 3 of stap 1 t/m 4. Ook kunnen er vragen uit de lijst bij stap 4 geselecteerd worden.

Het is de bedoeling dat de leerlingen de opdrachten lezen vóórdat ze de film bekijken.

Als de hele klas de speelfilmopdracht maakt, is het mogelijk de film tijdens een blokkur te vertonen. De recensie kan dan tijdens een gezamenlijk (toets)uur geschreven worden.

Het geschatte aantal studielasturen

stap 1	30 minuten
stap 2	120 minuten
stap 3	120 minuten
stap 4	150 minuten
stap 5	afhankelijk van de lengte van de recensie en de eisen: 100 tot 180 minuten
Totaal:	520 tot 600 minuten

De speelfilm *Nynke*: praktische opdracht

leerlingenblad

stap 1

Je leest wat er in je schoolboek staat over arbeidersbeweging, het socialisme, de opkomst van de SDAP, vrouwenemancipatie, ideeën over geboortebeperving en kinderopvoeding, psychiatrie, kinderliteratuur en de persoon Troelstra.

stap 2

Je bekijkt de film.

stap 3

Je zoekt naar informatie over de film en de onderwerpen uit stap 1 in de mediatheek. Gebruik zowel internet als boeken.

stap 4

Je beantwoordt de volgende vragen (sommige vragen overlappen elkaar, maar het is wel belangrijk om op elke vraag een antwoord te geven):

- Schrijf de volgende algemene informatie over de film op:
 - Titel
 - Jaar en plaats van productie
 - Regie
 - Muziek
 - Belangrijke rollen
 - Lengte
 - Soort film: speelfilm, documentaire, compilatie.
- Beschrijf kort de inhoud van de film.
- Noem een aantal juiste historische feiten uit de film (minimaal drie).
- Noem een aantal zaken uit de film die volgens jou historisch onjuist zijn (minimaal drie).
- Welk beeld wordt er gegeven van socialistische arbeiders en socialistische politici? Wat zijn overeenkomsten en verschillen?
- Welk beeld wordt er gegeven van mannen en vrouwen? Wat zijn overeenkomsten en verschillen?
- Beoordeel de film op de historische betrouwbaarheid:
 - Komt de inhoud in grote trekken overeen met wat je in het schoolboek hebt kunnen lezen en/of in de mediatheek gevonden hebt?
 - Op welke onderdelen wijkt de film ervan af? Wordt er iets weggelaten dat misschien van belang is voor een goed begrip van het onderwerp?
 - Wat is het doel van deze film?
 - Wat kun je vinden over de regisseur (zijn leven, opvattingen, geloof, tijd waarin hij geboren is en leeft)?
 - Welke rol speelt de filmmuziek?
 - Wat heeft de maker van de film gedaan om veel publiek te trekken? Heeft hij het geschiedverhaal daarom geweld aangedaan?

- Probeert de maker in zijn film bewijzen – feiten of argumenten – te geven voor de historische betrouwbaarheid van zijn beelden? Geef voorbeelden.

- Is het in onze tijd mogelijk om tot een objectief oordeel over de relatie van Nynke en Pieter Jelles Troelstra te komen?

- Geef je mening over de film. Vind je de film ontroerend, spannend, melodramatisch, saai? En waarom?

stap 5

Je schrijft een recensie van minimaal twee A4-tjes over de film. Je kunt al je aantekeningen en verzameld materiaal gebruiken. Lees de hele opdracht zorgvuldig door voordat je begint te schrijven!

Opdracht recensie

Schrijf een recensie van twee A4-tjes. De recensie moet de volgende onderdelen bevatten / aan de volgende eisen voldoen:

- een korte beschrijving van de film (maximaal half A4);
- een beoordeling van de historische betrouwbaarheid van de film door minimaal drie betrouwbare fragmenten met uitleg én minimaal drie onbetrouwbare fragmenten met uitleg te geven;
- blik terug op de film en kom aan de hand van de hierboven genoemde fragmenten tot een genuanceerd standpunt over de historische betrouwbaarheid van de film;
- geef aan hoe de mening en achtergrond (of standplaatsgebondenheid) van de regisseur invloed heeft gehad op de film;
- zorg dat het duidelijk is dat jouw recensie gericht is op de lezers van een Nederlands tijdschrift of een krant. Dit doe je door jouw recensie de kenmerken van een stuk uit een tijdschrift of krant te geven (denk bijvoorbeeld aan de lay-out). Geef ook aan welke mensen al dan niet naar de film zouden moeten gaan kijken en waarom;
- je recensie moet begrijpelijk geschreven zijn en een lopend verhaal zijn. De recensie mag niet bestaan uit losse onderdelen! Originele invallen worden ook beloond.

Beoordeling

De recensie wordt op verschillende punten beoordeeld:

- juiste weergave van de film;
 - het weergeven van historisch juiste en onjuiste filmfragmenten;
 - de beoordeling van de historische betrouwbaarheid;
 - de standplaatsgebondenheid van de regisseur van de film;
 - het toeschrijven op de gegeven doelgroep;
 - schrijfstijl en originaliteit.
- Voor elk onderdeel kunnen punten gegeven worden.

Literatuur

Over de personages:

Bzzlletin 165 is bijna geheel gewijd aan Nynke fan Hichtum en bevat artikelen van onder anderen Aukje Holtrop en Tineke Steenmeijer-Wielenga. Zij adviseerden Verhoeff voor het scenario. Pieter Jelles Troelstra, *Gedenkschriften*, 4 dln. (Amsterdam 1927-1931)

Jelle Troelstra, *Mijn vader Pieter Jelles* (Amsterdam 1952)

Het *Biografisch Woordenboek van Nederland* en het *Biografisch Woordenboek van het Socialisme en de Arbeidersbeweging in Nederland* bevatten notities over veel personages uit de film. Het BWSA is vanaf november 2002 ook via de website van het Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis (www.iisg.nl) beschikbaar.

Biografieën van vooraanstaande socialisten uit de kring van de Troelstra's zijn:

Elsbeth Etty, *Liefde is heel het leven niet*. Henriëtte Roland Holst 1869-1952 (Amsterdam 1996) en Herman de Liagre Böhl, *Met al mijn bloed heb ik voor u geleefd*. Herman Gorter 1864-1927 (Amsterdam 1996).

Achtergrondliteratuur algemeen:

De katernen voor het eindexamenonderwerp *Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919*.

Kleio jg. 39, 8 (1998).

Spiegel Historiael jg. 33, 11/12 (1998).

Jan Bank en Maarten van Buuren (red.), *1900 Hoogtij van burgerlijke cultuur* (Den Haag 2000).

Literatuur over het socialisme en de SDAP:

Johan Frieswijk, *Socialisme in Friensland 1880-1900* (Amsterdam 1977).

Jos Perry, 'De jaren 1894-1919', in: Maarten Brinkman, Madelon de Keizer en Maarten van Rossem, *Honderd jaar sociaal-democratie in Nederland 1894-1994* (Amsterdam 1994) 8-62.

Homme Wedman, 'Hoeden en petten. Socialisme en burgerlijke cultuur in Nederland', in: Remieg Aerts en Henk te Velde (red.), *De stijl van de burger. Over Nederlandse burgerlijke cultuur vanaf de middeleeuwen* (Kampen 1998) 218-245.

Vrouwenbeweging en vrouwenleven:

Ulla Jansz, *Denken over sekse in de eerste feministische golf* (Amsterdam 1990).

Marianne Braun, 'Vrouwenleven', in: Bank en Van Buuren, 1900, 503-521, 591-593.

Maria Grever en Berteke Waaldijk, *Feministische Openbaarheid. De Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid in 1898* (Amsterdam 1998).

Socialisten en anticonceptie:

H.Q. Röling, *De tragedie van het geslachtsleven. Johannes Rutgers (1850-1924) en de Nieuw-Malthusiaanse Bond* (Amsterdam 1987).

Gé Nabrink, *Seksuele hervorming in Nederland* (Nijmegen 1978).

Psychiaters over vrouwen:

'De toekomstige eeuw der psychologie', in: Bank en Van Buuren, 1900, 291-327, 585-586.

Ise Bulhof, *Freud in Nederland. De interpretatie en invloed van zijn ideeën* (Baarn 1983).

Marloes Schoonheim, 'Een boek dat de leemte vulde. Anna Fischer-Dückelmann over de vrouwelijke seksualiteit', in: *Strijd om seksualiteit: Jaarboek voor Vrouwengeschiedenis* 20(2000) 153-166.

Douwe Draaisma, 'De Hollandse schedelmeters. Lombroso in Nederland', *Feit & Fictie* II,2(1995) 49-73.

Socialisten en spiritisme:

D. Jansen. 'Op zoek naar spiritistische elementen in de gedenkschriften van Troelstra', *It Baeken* 57,2(1995) 61-79.

Aukje Holtrop, 'De lieden van de overzijde zien er geen bezwaar in de ergste dingen te zeggen van de mensen hier. De spiritistische seances van Pieter Jelles Troelstra en zijn socialistische vrienden', *Vrij Nederland* 48 (9 mei 1987) 11.

Gerrit Komrij, *De Klopgeest* (Amsterdam 2001). Deze roman over twee vrienden, de een spiritistisch medium de ander socialistisch propagandist, speelt zich af in Amsterdam in 1898.

Gebruik van films in de les:

Jan van Oudheusden, 'Speelfilm en praktische opdrachten', in *Kleio* 6 (2000).

Wiel Lenders 'De historische film', in *Kleio* 5(1998); dit artikel bevat ook handige verwijzingen naar inter-netpagina's over historische films.

L.G. Dalhuisen 'Film als historische bron in het geschiedenisonderwijs', in: L.G. Dalhuisen e.a. (red.), *Geschiedenis op school II* (Groningen 1983).

Praktische Opdrachten geschiedenis tweede fase havo/vwo (Cito, Arnhem, 1998). Het gaat om de opdracht over de film *Gandhi* door Eric van der Donk en Hanneke Tuithof (zie docentenhandleiding en beoordelings-model).

Sitetips

Officiële site van de film:
www.nynke-defilm.nl

Site van het Fries letterkundig museum:
www.flmd.nl/hichtum.htm
(NB: de echte naam van Nynke is Sjoukje Bokma de Boer)

Site van de filmmaatschappij:
www.uip-netherlands.nl/nynke

De Nederlandse Speelfilm Website:
www.nederlandsspeelfilm.com/Nynke.html

Maria van Haperen

De meelstreep

Bespreking van:

Martin Bossenbroek,
'De Meelstreep. Terugkeer en opvang na de Tweede Wereldoorlog'
(Uitgeverij Bert Bakker,
Amsterdam 2001) 688 blz.,
€ 36,-.

'Mensenheugenis. Terugkeer en opvang na de Tweede Wereldoorlog. Getuigenissen',
onder redactie van Hinke
Piersma (Uitgeverij Bert
Bakker, Amsterdam 2001)
292 blz., € 31,-.

SOTO-Lespakket *'Denkend aan Holland'*, bestaande uit
een documentaire op video
en vijf begeleidende vragen-
formulieren.

Twee publicaties in de reeks van vier die deel uit maken van het roemruchte SOTO-onderzoek, de delen *Binnenkamers* en *Polderschouw* hadden dit voorjaar al in de boekhandel moeten liggen, maar dat is niet het geval. Omdat het onderwerp in de meimaand altijd erg actueel is toch alvast een bespreking van *De Meelstreep* en *Mensenheugenis*.

Voor wie, ondanks alle berichtgeving, nog niet bekend is met SOTO vooraf een summier toelichting. SOTO staat voor de Stichting Onderzoek Terugkeer en Opvang, in juli 1998 ingesteld door het eerste paarse kabinet in reactie op de maatschappelijke opwinding over de schijnbaar kille en bureaucratische opvang van slachtoffers van de Tweede Wereldoorlog. Een bijzonder project, waar een team van vijftig onderzoekers, merendeels historici, maar ook wetenschappers uit andere disciplines, aan meewerkte. Dat de overheid dit hele onderzoek royaal financierde is ongebruikelijk. Maar toch kwamen die miljoenen guldens, royaal en in kort tijdsbestek, op tafel.

Toen premier Kok vorig najaar de boeken in ontvangst nam, verontschuldigde hij zich nadrukkelijk voor de gebrekige ontvangst van (joodse) oorlogsslachtoffers na de oorlog. Daarmee het beeld dat in de jaren negentig uitgroeide tot een cliché, bevestigend. Nederland zou na de vijf jaar van bezetting meer antisemitisch, tactloos of zelfs erger: ongevoelig en bureaucratisch, traag en in ieder geval met weinig empathie hebben gereageerd. Een generalisatie om de tenen spontaan van bij elkaar te knijpen. Maar na de affaires rond het geroofde joodse goud

in Zwitserse banken; verwaarloosde stukken uit het Lippmann-Rosenthal archief; G. Aalbers' studie (*Roof. De ontvreemding van joods bezit tijdens de Tweede Wereldoorlog*, Den Haag 1999) en uitspraken van emeritus-hoogleraar I. Lipschits over malafide notarissen en hun schandelijk verrijking aan joods leed, was het niet meer dan logisch dat de minister-president dit cliché hanteerde. Het deed immers vermoeden dat in Nederland de situatie niet veel beter was?

Belangenorganisaties oefenden druk uit op de regering, die een bedrag van honderden miljoenen beschikbaar stelde. Een, bescheiden, gedeelte daarvan werd bestemd om alles eens goed uit te zoeken. Met andere woorden de vraag naar 'Wie es eigentlich gewesen...' mocht, rechtstreeks op kosten van de overheid, worden gesteld. Wel werd de onderzoeksvraag vanuit een algemeen perspectief benaderd. Hoe handelde de overheid ten opzichte van 'alle' oorlogsslachtoffers. Dus niet alleen joden, maar ook evacues uit Nederlands-Indië en Knil-militairen, jongens en mannen van de Arbeits-einsatz, Roma en Sinti, kriegsgevangenen, zeevarenden en de kleine groep Jehova's.

En het resultaat?

'De Meelstreep'

In *De Meelstreep* constateert Bossenbroek dat volgens de normen van de huidige samenleving de opvang van alle repatrianten inderdaad zorgvuldiger, met meer begrip en heel wat attenter had gekund. Na plaatsing in de tijd komt hij tot een andere conclusie. In de omstandigheden waarin Nederland in 1945 en de jaren daarna verkeerde, had bijzondere aandacht



De Meelstreep

Martin Bossenbroek

Terugkeer en opvang
na de Tweede Wereldoorlog

Uitgeverij Bert Bakker



Mensenheugenis

Hinke Piersma (red.)

Terugkeer en opvang
na de Tweede Wereldoorlog
Getuigenissen

Uitgeverij Bert Bakker

voor (psychische) opvang geen prioriteit. Nederland was een rampgebied. Een vernietigde infrastructuur, schepen, treinen, auto's waren verdwenen naar Duitsland, Zeeland stond onder water, een kwart van het woningbestand was beschadigd en de armoede was enorm. Fabrieken, die de economie opnieuw mee hadden moeten opstarten, bleken leeggeroofd. Oorlogsslachtoffers troffen een onherkenbare samenleving aan. Bossenbroek laat de lezer kijken via de

ogen van de Britse diplomaat Grey die, anno 1945, sprak over een gedesintegreerde samenleving met een veront-rustend apathische bevolking.

In die historische realiteit kwamen, in eerste instantie, zo'n driehonderdduizend oorlogsslachtoffers thuis. Aanpakken was het devies, niet zeuren, maar opbouwen. De overheid en een aantal organisaties, soms ook particulieren, hielpen bij het lenigen van de ergste nood, maar het beleid was erop gericht om zo snel mogelijk zelfstandig te functioneren.

Had men dan geen oog voor psychische nood? Absoluut wel. Bossenbroek citeert uitvoerig de psychiater A.M. Meerloo die al in 1943, op basis van zijn vakliteratuur over ervaringen met Engelse soldaten uit de Eerste Wereldoorlog, voorspelde dat het 'verbroken' psychische evenwicht voor grote problemen zou zorgen. In *De psychologie van de repatriëring* voorzag deze adviseur van het Militair Gezag dat landgenoten in Duitse kampen steeds feller en dieper zouden leren haten. Daardoor 'verhardt er iets in den mensch, waardoor opnieuw de onderlinge haat toeneemt. (...) Het sadisme van den vijand jegens andere gevangenen heeft iedereen machteloos moeten aanzien. Allen zijn getuige geweest van de totale ontredde van het wezen, dat zich eens 'de Duitse mensch' noemde. Alle gerepatrieerden hebben de waanzin van het Duitse systeem beleefd en geproefd. Die waanzin wekt infectueus. Iets ervan zit in hun ziel en zelfs reeds in onze zielen geënt.

Vandaag de dag is die constatering een erkend psychisch mechanisme, maar in de opvang van oorlogsslachtoffers lijkt het niet meegenomen. 'Die indruk is niet juist', stelt Bossenbroek. 'Er 'was zelfs een tamelijk scherp oog voor, zeker waar het ging om de psychische en emotionele problemen van gerepatrieerden die (een deel van) de oorlogsjaren ver van huis hadden doorgebracht in hoe dan ook onthechtende, soms mensonteerende omstandigheden. Alleen, en dat is het grote verschil met de huidige hulpverleningspraktijk, werd hun psychische en emotionele nood veelal niet gedefinieerd als individueel leed, maar als een sociaal probleem. Als de uit het buitenland teruggekeerde landgenoten met zichzelf en de wereld overhoop lagen (...) dan was dat eerst en vooral een verlies voor de door de oorlog toch al zo zwaar gehavende volksgemeenschap.'

'Mensenheugenis'

Om recht te doen aan alle individuele ervaringen van repatrianten, is onder leiding van historicus Hinke Piersma *Mensenheugenis* samengesteld. Half zo dik als *De Meelstreep*, voorzien van een heldere inleiding, maar zonder conclusie. Een bundeling van artikelen die het resultaat zijn van individuele onderzoeken naar de diverse groepen oorlogsslachtoffers.

Verzetsstrijders en politieke gevangenen raakten na de oorlog al snel teleurgesteld. Ze hoopten op een betere samenleving, waarin ze als bewezen 'crème de la crème' van de natie een behoorlijke vinger in de pap zouden hebben. Met andere woorden de doorbraak, die eigenlijk pas een generatie later, in de jaren zestig, plaats zou vinden, ging in 1945 niet door. Boris de Munnick (*Uitverkoren in uitzondering? Het verhaal van de joodse Barneveldgroep*, 1992) inventariseert in 'Na de zogenaamde bevrijding' de terugkeer van joden in de Nederlandse samenleving. Met daarin centraal het onbegrip tussen joden en niet-joden, maar ook tussen joden onderling. Sinti en Roma, in de volksmond zigeuners, werden na de oorlog eigenlijk aan hun lot overgelaten. Bij de directe opvang en later, ook begin jaren zeventig bij de uitkeringen voor oorlogsslachtoffers, stonden ze achteraan in de rij. Hoewel hen hetzelfde lot trof als de joden sprong slechts een enkeling, zoals de verzetsvrouw en advocate Lau Mazirel, voor hen op de bres.

Ook terugkerende krijgsgevangenen, met name diegenen die in 1943 gehoor hadden gegeven aan de Duitse oproep om zich weer te melden voor krijgsgevangenschap, hoefden niet te rekenen op veel begrip. Hoon was veelal hun deel. Gedwongen te werk gestelden werden doorgaans met achterdocht bekeken, alsof ze vrijwillig naar Duitsland waren gegaan.

Maar de Jehova's, een kleine gesloten groep, verwerkten oorlogservaringen schijnbaar moeiteloos. 'Zij voelden zich overwinnaars, omdat zij met Gods hulp in buitengewoon moeilijke omstandigheden trouw waren gebleven aan 'de waarheid.' Gevoelens van verdriet, pijn en machteloosheid kwamen pas decennia later, zo valt te lezen bij theoloog/pastor Henri Knol.

Bij de Knillers is uiteraard ruim aandacht voor de Molukse militairen. Ze kregen het extra voor hun kiezen,

doordat ze, bij wat een tijdelijke komst naar Nederland had moeten zijn, uit dienst ontslagen werden. En een vrije republiek Molukken is tot op heden nog niet gerealiseerd. Vervreemding van de Nederlandse samenleving trof het personeel van de verschillende marineonderdelen en zij kozen vaak weer snel voor het ruime sop.

Opmerkingen

De Meelstreep is een dikke pil van bijna zevenhonderd bladzijden en dat vergt wat van de lezer. Alhoewel Bossenbroek beschikt over een vlotte pen, is het geen 'pageturner'. Natuurlijk hebben dodenherdenkingen, monumenten, rechtsherstel via wetten, instanties, regelgeving en publieke erkenning allemaal met de oorlog te maken, maar gedetailleerde opsommingen halen wel de vaart uit het boek.

Dit grootschalige historische onderzoek is gebaseerd op teamwork, schrijft Bossenbroek in zijn verantwoording, achter in *De Meelstreep*. Het SOTO heeft titanenarbeid verricht. Het onderzoek zal niet meer dan een dik jaar in beslag hebben genomen, met veel onderzoekers die op een deelgebied werk verrichtten en getuigenissen ruim een halve eeuw later noteerden. Daarnaast is een indrukwekkend literatuuronderzoek gedaan. Nagenoeg alle diepgravende onderzoeken en minder academische monografieën over de Tweede Wereldoorlog, de opvang en verwerking staan vermeld. Wie precies waarvoor verantwoordelijk is, blijft echter onbekend. Heeft Bossenbroek in de afgelopen paar jaar al deze boeken doorgeworsteld?

Het lijkt erop dat de literatuur wel met gezond verstand, maar soms toch tamelijk kritiekloos is gebruikt. Waarschijnlijk vindt de doorsnee lezer zoiets niet storend, maar de collega historicus ziet onjuiste details en dat leidt tot beroepsmatige ergernis.

Bossenbroek baseert zich bijvoorbeeld in het hoofdstuk over de oorlogspeelkinderen, van de 4000 minderjarigen waren ruim 3500 kinderen van joodse afkomst, met name op literatuur die vanuit eenzijdig joods perspectief is geschreven en bovendien ook nog eens op het tendentieuze boek *Om het Joodse Kind* (Amsterdam 1991) van Vrij Nederland journaliste Elma Verhey. Met als gevolg storende fouten. Zo wordt de directeur van het Bureau voor Oorlogspeelkinderen, de inmiddels



Mevrouw van Weenen en Mevrouw Keesing

Mevrouw Van Weenen, was zes weken getrouwd toen ze in het kamp kwam.

Mevrouw Keesing zat samen met haar dochter in het kamp.

Denkend aan Holland...

Met deze trein kwamen mannen die tewerk waren gesteld terug naar Nederland.

Wat vertelt de tekst op de trein jou over hun verblijf in Duitsland?

Meneer Plaisier durfde zijn baby niet te knuffelen

toen hij thuiskwam. Hij wist dat hij ziek was.

'Ik durfde eigenlijk niet te kussen want ik wist dat ik

besmettelijk was. Ik had ook schurft en zweren op mijn

hoofd. Ik was vies van mezelf en daar heb je dan zo'n

baby'tje. Ik heb het aangepakt alsof het besmet was.

Dat was niet zo leuk voor mijn vrouw, die wist niet dat

ik ziek was.'

Mevrouw Plaisier had zich de thuiskomst van haar man anders voorgesteld.

Wat denk je dat ze had gehoopt dat hij zou doen toen hij de baby zag?



het lespakket is te bestellen bij SOTO, Herengracht 380, 1016 C] Amsterdam. Telefoon 020 - 523 38 00. Prijs ca €16.

101-jarige Sandor Baracs, gekenschetst als *'een tot het gereformeerde geloof overgegangene Hongaarse jood'*.

Bossenbroek lijkt zich bij dit soort van gegevens niet af te vragen of het niet vreemd is dat een buitenlander directeur was van een, nota bene door de Nederlandse overheid gesubsidieerde instelling, maar neemt het schijnbaar smeulige detail klakkeloos over. Dat Baracs gewoon Nederlands staatsburger is en joods, wat juist in combinatie met zijn directeurschap voor veel joodse mensen in de strijd om de joodse oorlogspeelkinderen een steen des aanstoets bleek, is iets waarvan Bossenbroek kennelijk geen notie heeft genomen. Voor een onderzoek, waarin de historicus juist zoveel mogelijk kanten van de opvang wil laten zien en recht wil doen door alles vanuit diverse invalshoeken te tonen, is dit een kwalijke zaak. De kritische historicus vraagt zich dan natuurlijk af hoeveel van dit soort 'fouten' in *De Meelstreep* staan.

Onderwijspakket

Een groot, door de overheid gefinancierd project is uiteraard gelegitimeerd als ook iets van de resultaten direct op de schoolgaande jeugd wordt overgebracht. Hiervoor is de videoband *Denkend aan Holland*, in opdracht van SOTO, samengesteld.

Vijf mensen vertellen in kernachtige bewoordingen wat hen tijdens die oorlogsjaren ver van huis op de been hield. Het woord documentaire is wel erg dikdoenerig voor een band van slechts achttien minuten. Over de opvang na de oorlog is maar een paar seconden terug te vinden, zowel in woord als in beeld. De begeleidende vragenformulieren omvatten niets meer dan een simpele invuloefening. Geen aardige handleiding, noch een lessuggestie of opzet voor een praktische opdracht. Docenten kunnen de vellen kopiëren en dat is het dan. Alsof geschiedenisonderwijs weinig meer is dan werkboeken invullen.

Boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

Het is een cliché, maar de islamitische wereld is sinds 11 september jl. duidelijk op de kaart gezet. Vandaar ook een stroom van publicaties daarover. Daaruit van Peter van der Veer, *Islam en het 'beschaafde' Westen. Essays over de achterlijkheid van religies*. Een herziene uitgave van zijn bundel *Modern oriëntalisme* waarin hij de westerse opvattingen over andermans achterlijkheid laat zien en het verband tussen secularisatie en modernisering onderzoekt. (Meulenhoff)

In *Wie luidt de doodslok over de Arabieren?* (Meulenhoff, €15,95) geeft de arabist en diplomaat Marcel Kurpershoek een weerslag van impressies van zijn verblijf van twintig jaar in het Midden-Oosten. Vrouwen en islam, kamelen en woestijn, rapporten van de wereldbank; deze en andere onderwerpen zijn voorwerp van de betrokken en liefdevolle waarnemingen van Kurpershoek, die de voetsporen van Lawrence of Arabia drukte.

Simon Reeve schreef de *Nieuwe jakhalzen. Osama bin Laden, Ramzi Yousef en de toekomst van het terrorisme*. Aan de hand van de bekendste terroristische aanslagen van de laatste jaren schept de Britse journalist een huiveringwekkend beeld van Osama bin Laden, zijn organisatie en de grote gevaren die de westerse samenleving bedreigen. (Bert Bakker, €16,95)

Wie de gebeurtenissen van 11 september en de gevolgen van de aanslagen op WTC en Pentagon nog eens op een rijtje wil zien staan, kan baat hebben bij het lezen van Willem Post, *Keerpunt. Amerika voor, op en na 11 september* (Aspekt, €14,98). Het is een indringende schets van 'zwarte dinsdag', en geeft een analyse van de buitenlandse politiek van Bush. Voor Post is het geen vraag maar een weet, dat de elfde september inderdaad een keerpunt in de geschiedenis vormt.

Robbert ter Hart maakte honderd grafieken die opvallende trends en belangrijke veranderingen uit de twintigste eeuw laten zien. De econoom Flip de Kam schreef bij elke grafiek een korte uitleg. Voor in de klas. *Het polderwonder. Een eeuw vooruitgang in honderd grafieken*. (Contact, €12,50)

De hoogleraar Middelnederlandse letterkunde Herman Pleij zet in *Van karmijn, purper en blauw over kleuren van de Middeleeuwen en daarna* uiteen hoe de kleurige wereld steeds meer ontkleurd werd. Als het de bedoeling van God was geweest dat de mens kleurig door het leven gaat, dan had hij ook wel geleverde schapen gemaakt, zo redeneerde Middeleeuwse monniken. (Prometheus, €17,50)



In *Handel in Amsterdam ten tijde van de Opstand. Kooplieden, commerciële expansie en verandering in de ruimtelijke economie van de Nederlanden ca. 1550-ca. 1630* (Verloren, €28,-) beschrijft Clé Lesger hoe met het uiteenvallen van de Nederlanden de oude taakverdeling tussen de havensteden daar in het ongereede raakte en de Amsterdamse haven een totaal andere functie dan voorheen kreeg. Van een noordelijke toegangspoort tot de Nederlanden ontwikkelde Amsterdam zich eind zestiende eeuw tot een centrale haven- en handelsstad van de expansieve Republiek. Deze visie op de positie van Amsterdam leidt tevens tot een grondige herziening van de traditionele opvatting over de Amsterdamse stapelmarkt en de organisatie van de vroegmoderne handel in het algemeen.

In *Indisch zwijgen* vertelt Anneloes Timmerijne het verhaal van haar Indische familie. Zwijgen is haar met de paplepel ingegeven. Een bezoek aan Indonesië confronteert haar met haar verzwegen afkomst. (Prometheus, €15,95)

De uitvinding van het kompas was bepalend voor de westerse geschiedenis. Na de grote commerciële revolutie in de dertiende eeuw groeide de wereldhandel exponentieel. Een van de oorzaken van dit bloeiende koopmanschap was de uitvinding van het magnetisch kompas. *Het raadsel van het kompas* van Amir D. Aysel onderzoekt het mysterie achter de uitvinding die de wereld veranderde. (Prometheus, €14,50)

Van Kees Ribbens verscheen *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland 1945-2000*. Het is de handelsversie van zijn geruchtmakende proefschrift over historisch besef en interesse in geschiedenis. Zijn belangrijkste conclusie is dat het met de historische belangstelling echt wel meevalt, maar dat deze qua inhoud en vorm erg veranderd is. (Verloren, €31,-)

Hans Pols

DE SCHOOL DIE DOODBLOEDDE

Dienke Hondius, *Absent. Herinneringen aan het Joods Lyceum Amsterdam, 1941-1943* (Vassallucci Amsterdam 2001) 318 blz., prijs €22,50.

In *Absent. Herinneringen aan het Joods Lyceum Amsterdam, 1941-1943* vertelt Dienke Hondius aan de hand van de kortstondige geschiedenis van de school over de scheiding van de joodse en niet-joodse kinderen in het Amsterdamse onderwijs. Aan de hand van interviews met oud-leerlingen en oud-docenten, dagboeken, archiefmateriaal en eerder gepubliceerd materiaal slaagt zij er in een indringend en genuanceerd beeld te schetsen van het schoolleven tegen de achtergrond van de antisemitische maatregelen van de Duitse bezetter. Binnen de school proberen docenten en leerlingen er het beste van te maken, terwijl buiten de school het net om het joodse bevolkingsdeel steeds strakker wordt aangesnoerd. In september 1943 houdt de school feitelijk op te bestaan omdat de nazi's dan alle joden uit de maatschappij hebben verwijderd.

Het isoleren en registreren van het joodse bevolkingsdeel begint al snel na de bezetting met antisemitische maatregelen, zoals uitsluiting bij de luchtbescherming, een verbod op het ritueel slachten en de beruchte ariërverklaring. Het onderwijs wordt getroffen door het ontslag van joodse leraren. De discriminerende maatregelen leidden zelden tot protest, al verdient het leerlingenprotest op het Vossius Gymnasium de aandacht. Twee leerlingen uit de bovenbouw, Lucas van der Land en Bart Joost Romijn, organiseren uit protest tegen de ontslagen een scholierenstaking. Behalve enkele leerlingen uit NSB-gezinnen nemen alle bovenbouwers deel. De schoolleiding weet niets beters te verzinnen dan alle deelnemers een week te schorsen. Beide initiatiefnemers verlaten uit protest de school.

In augustus 1941 komt de Duitse verordening dat de scheiding van de joodse en niet-joodse leerlingen moet worden doorgevoerd voor zover het openbare en bijzondere scholen betreft. Het is de afdeling Onderwijs van de gemeente Amsterdam die voortvarend en zonder Duitse dwang het voorbereidend werk doet om de scheiding gladjes te laten verlopen. Een aantal protestants-christelijke en katholieke scholen maakt om principiële redenen bezwaar, maar levert de namen van joodsle leerlingen wel. Openbare scholen gehoorzamen hun werkgever zonder enig commentaar. De gemeente Amsterdam stuurt vervolgens een briefje naar de betrokken families:

'Aangezien uw kind volgens door mij verkregen inlichting jood (jodin) is in den zin van bovengenoemde bepaling, zal het met ingang van 1 september a.s. niet (langer) tot de thans door hem (haar) bezochte school (of tot de school, waarop het zou worden geplaatst) worden toegelaten.'

Behalve van rector Gunning van het Amsterdams Lyceum, is van geen enkele andere school bekend dat er een afscheid werd georganiseerd voor de vertrekkende joodse leerlingen. De onverschilligheid van de andere ouders, directies

en schoolbesturen doet kil aan en is, zoals de algemene volgzzaamheid van bevolking (joods en niet-joods), alleen in de context van de vooroorlogse jaren begrijpelijk. Algemene gezagsgetrouwheid, het gericht zijn op de eigen zuil en een latent aanwezig antisemitisme spelen daarbij hierin mee.

Er komen speciale joodse scholen op openbare grondslag. Het Joods Lyceum wordt gehuisvest in de Voormalige Stadstimmertuin tegenover de al sinds 1928 bestaande (orthodox-)joodse HBS. De leerlingen zijn afkomstig van twee openbare Amsterdamse gymnasia: het Barlaeus en het Vossius, twee lycea: het Amsterdams Lyceum en het Gemeentelijk Lyceum voor meisjes, de vier openbare HBS'en B, het Montessori Lyceum, Lyceum Zaandam (alleen klas 6) en Lyceum Enschede (alleen klas 6). In totaal zullen 490 leerlingen het Joods Lyceum bezoeken, hiervan worden er in de loop van de bezetting 222 vermoord. Aan hen en de circa 20 vermoorde docenten en ander ondersteunend personeel is dit boek opgedragen.

Veel oud-leerlingen kwalificeren het eerste jaar nog redelijk positief, slechts enkelen beoordelen die periode achteraf als negatief door de eenzaamheid, onzekerheid, de te volgzaamde leraren, de matige kwaliteit van het onderwijs en het opdringerige zionisme van een aantal docenten.

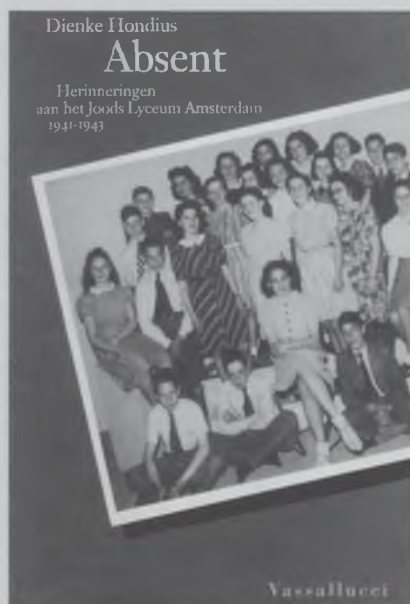
Het eerste schooljaar 1941-1942 verloopt relatief rustig. De scheiding tussen joodse en niet-joodse leerlingen is doorgevoerd en het isolement wordt steeds duidelijker. Leerlingen en docenten krijgen nog de tijd om te wennen aan deze abnormale situatie: verdreven van hun oude scholen, ongevraagd bij elkaar geplaatst, verschillende milieus met verschillende politieke en religieuze opvattingen. Rector Elte, aangesteld door David Cohen van de Joodse raad, doet er alles aan om het Joods Lyceum een gewone school te laten zijn, met

goed onderwijs en gedisciplineerde leerlingen. Absenten worden nauwkeurig bijgehouden. De meeste docenten, waaronder de later bekende historici Presser en Meijer, doen hun best om de leerlingen te steunen in deze benauwende en bedreigende tijden.

In dit eerste jaar is er nog plaats voor verliefdheden, vriendschappen, ergernissen over klasgenoten en docenten. Aan de hand van talloze voorbeelden van oud-leerlingen wordt dit duidelijk. Bekend zijn de scherpe observaties van Anne Frank, al zijn die aantekeningen door zowel haar vader als door overlevende oud-leerlingen geredigeerd. Tot op de dag van vandaag staan er in *Het Achterhuis* willekeurige initialen in plaats van de werkelijke namen van klasgenoten.

Voor veel oud-leerlingen is die beroemdheid van Anne Frank soms een doorn in het oog. Initiatiefneemster van dit boek over het Joods Lyceum, Miep Gompes-Lobatto zegt daarover:

'Ik ben bang dat het straks alleen over Anne gaat. (...) Maar laten we het niet over haar hebben. Al die andere kinderen zijn net zo belangrijk. Er zijn zelfs kinderen waar niemand meer iets over weet. Als we niet oppassen, vallen wij straks ook weer onder die deken van adoratie voor dat dagboek.'



Leerlingen worden ook met lege banken en met razzia's geconfronteerd en angst wordt een wezenlijk onderdeel van hun dagelijks leven. Over de Februaristaking wordt opmerkelijk genoeg niets geschreven. Presser houdt zijn klassen voor dat de verplichte ster gedragen moet worden als een ereteken en niet gezien moet worden als een door de Duitsers bedachte vernedering. Hij schroomt niet om zijn emoties te laten zien als er weer meer lege banken zijn bijgekomen in een klas. Tussen een aantal docenten en leerlingen ontstaat een hechte band.

In het tweede schooljaar verandert er veel. De Joodse Raad neemt het bestuur van het Joods Lyceum over van de gemeente Amsterdam. Steeds meer joodse families worden gedeporteerd en de razzia's nemen in hevigheid toe. Op 6 juli 1942 krijgen de Duitse joden de eerste oproepen. Zoals bekend duikt de familie Frank onder in het Achterhuis als ook Margot Frank op die datum haar oproep krijgt. De razzia's vergroten de paniek bij leerlingen. Op de leerlingenlijst van september 1942 zijn al 200 van de 355 leerlingen verdwenen; ondergedoken of gedeporteerd. De docenten zijn via de Joodse Raad (hun werkgever) in het bezit van een 'Sperr', waardoor zij (voorlopig) veilig zijn voor deportatie. Over de rol van de Joodse Raad werd destijds door de verzetsbladen *Vrij Nederland* en *Het Parool* negatief geoordeeld.

De school bloedt leeg tussen de zomer van 1942 en mei/juni 1943. Steeds vaker komen leerlingen niet meer opdagen. De vrijstellingen van de Joodse Raad worden ingetrokken, dus ook de docenten zijn nu in direct gevaar. In deze tijden van acute dreiging en levensgevaar probeert iedereen op zijn manier te overleven met behulp van de Joodse Raad. Eigenbelang, vriendjespolitiek en toeval spelen daarbij een rol. Leraar Michman herinnert zich dat rector Elte hem op een dag geërgerd toesprak: '*Jij had hier niet meer moeten zijn. In plaats van jou is nu de Vries (conrector, red.) doorgestuurd*'.

Bizar zijn de voorbeelden van leerlingen die onverwacht een niet-joodverklaring kregen vanwege juridische acties van familieleden en daardoor aan de beulen ontsnapten. Chaim Elte, de zoon van de rector, werd na zijn niet-joodverklaring van het Joods Lyceum gestuurd, terwijl zijn vader achterbleef. Ook Els Neumann-Seijes maakte het mee. Zij kon na het ongedaan maken van haar joodse status de ster afdoen en met de tram naar huis, terwijl haar vader moest lopen. Haar terugkeer op het Gemeentelijk Lyceum voor Meisjes, de school die haar eerst verwijderd had, verliep in stilte. Er werd niet gesproken over het gebeurde.

Ook de naoorlogse periode was een dramatische tijd. Nederland bezorgde de overlevenden geen warm welkom, zoals Dienke Hondius reeds eerder beschreef in haar boek *Terugkeer: Antisemitisme in Nederland rond de bevrijding*. Naast materiële schaarste speelden vooral emotionele problemen de overlevenden parten. Zwijgen was een veel voorkomende reactie. Het was Jacques Presser die in *De Nacht der Girondijnen* (1957) en daarna in *Ondergang* (1965) voor het eerst aandacht besteedde aan de geschiedenis van het Joods Lyceum. Het heeft tot 2001 geduurd voordat de overlevenden elkaar opzochten.

Omdat bij de meeste oud-leerlingen overwegend positieve gevoelens overheersen, spreekt Hondius spreekt van '*de gepo-lijste herinnering*'. Voor de meesten van hen is het echte lijden in onderduik of concentratiekamp begonnen na hun school-

tijd op het Joods Lyceum, en wordt die periode nu ervaren als een tijd van relatieve onschuld. Daarnaast werken de overwegend positieve herinneringen aan het Joods Lyceum als een steun om de pijn van het verlies van klasgenoten, vrienden en familie te verzachten.

Absent. Herinneringen aan het Joods Lyceum Amsterdam, 1941-1943 biedt een goed geschreven, gedetailleerde beschrijving van de duistere periode, waarin Hondius de grote algemene lijn van het antisemitische beleid van de nazi's en de kleine persoonlijke lijntjes van individuele betrokkenen op kundige wijze samenbrengt. Je raakt als lezer (docent of leerling) betrokken bij de spanning, angst en keuzen die de joodse leerlingen en docenten elke dag bezig hielden. Het boek is een prima basis voor een praktische opdracht of profielwerkstuk voor leerlingen die (vergelijkend) onderzoek willen doen, bijvoorbeeld naar het oorlogsverleden van de eigen school in de eigen gemeente. Voor elke docent die wel eens denkt: *hoe zou ik toen gehandeld hebben?* is dit boek verplichte kost.

Huub Oattes

NEUTRAAL

Paul Moeyes, *Buiten schot, Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog 1914-1918* (De Arbeiderspers, Amsterdam/Antwerpen 2001) 459 blz., prijs €32,50.

In de Eerste Wereldoorlog bleef Nederland neutraal. Voor 'ons' is dat dus een geheel andere cesuur in de geschiedenis dan de Tweede Wereldoorlog. Voor onze buurlanden is dat heel anders: de titel *De Grote Oorlog*, het mooie boek van Sophie de Schaepdrijver over België in de Eerste Wereldoorlog laat dat al zien. In Groot-Brittannië is de *Great War*, in Frankrijk *La Grande Guerre* nog steeds minstens zo levend en vaak sterker tot de verbeelding sprekend dan de 'tweede' wereldoorlog. Paul Moeyes heeft toch voor een boek over Nederland in deze periode gekozen en dat levert een erg mooi boek op. Hoe pakt hij dat aan, en waar gaat het over?

De invalshoek in de eerste helft van het boek is tamelijk militair, met nadruk op krijgsgeschiedenis. Kamerdebatten en politieke tegenstellingen voor 1914 worden oppervlakkig weergegeven, maar in detail beschreven als het gaat om de legerkwesitie of de opvattingen over de uitgaven die nodig zijn voor de 'weermacht'. Het buitenlands beleid en de plaats van Nederland in de politieke wereldconstellatie zijn goed beschreven. Ook toen al stuurde Nederland soldaten naar de Balkan in een internationale steunactie aan Albanië.

De opstelling van het Nederlandse leger moest duidelijk maken dat Nederland zijn neutraliteit serieus nam. De negentiende eeuwse vestingsystemen (de stelling Amsterdam bijvoorbeeld) waren kwetsbaar geworden door de ontwikkeling van de brisantgranaat. Nederland zou zich dus ook moeten verdedigen met een mobiel veldleger. Niet dat een rechtstreekse aanval op Nederland verwacht werd, maar met een Britse invasie in Zeeuws-Vlaanderen (om België te steunen) of



een Duitse schending van Zuid-Limburg (om België aan te vallen) werd terdege rekening gehouden. Onder leiding van generaal Snijders en minister Bosboom werd de mobilisatie een succes: in korte tijd waren de grens- en bewakingstroepen op hun posities en werden de forten bezet.

'Een van de schoonste bezienswaardigheden onzer natie, is wel de landweer tijdens de mobilisatie.'

De ongeveer 95.000 soldaten van het veldleger werden per trein en bij particulieren gecharterde auto's en karren naar hun bestemmingen vervoerd.

Het eerste grote probleem waarmee het Nederlandse leger geconfronteerd wordt na de mobilisatie is de opvang van de enorme stroom vluchtelingen uit België. Tijdens de opmars door België reageren Duitse commandanten panisch op berichten van beschietingen door *franc-tireurs*. Zij reageren hierop met een *Schrecklichkeit-strategie*: ongeveer 5500 Belgische burgers vinden de dood door Duitse represailles. Na de val van Antwerpen in oktober 1914 schat de Centrale Commissie tot behartiging van de Belangen der naar Nederland Uitgeweken Vluchtelingen dat het gaat om ongeveer 1 miljoen mensen: 506.000 via Noord-Brabant, 450.000 via Zeeland en 100.000 via Limburg.

Uit militair oogpunt was het natuurlijk van groot belang dat deze mensen uit de grensgebieden werden afgevoerd. In het hele land werd opvang georganiseerd.

Een andere categorie vluchtelingen vormden de krijgsgevangenen. Verdwaalde Duitse, Franse en Britse militairen, gevluchte Belgische soldaten van het verslagen leger, moesten geïnterneerd worden in kampen. Officieren hadden waren verplicht te proberen te ontsnappen, dus moesten een aantal Franse en Britse officieren de oorlogsjaren op Urk doorbrengen, waar zij door de hele bevolking in de gaten werden gehouden.

Het tweede grote probleem voor de legerleiding vormde het handhaven van de discipline en het bestrijden van de grootste vijand van het Nederlandse leger: verveling. Officieren keken in het algemeen nogal neer op hun manschappen.

'De aard van onze soldaten wordt in 't algemeen gekenschetst door 't woord 'lummelachtig'; hij mist zelfstandigheid, beslistheid in zijn optreden, tucht.' Althans volgens de commandant van het veldleger, Buhlman, bij zijn aftreden. De schrijver A.M. de Jong, zelf gemobiliseerd – in die andere oorlog werd hij slachtoffer van een sluipmoord – geeft in *Frank van Wezels Roemruchte Jaren* treffende en vaak hilarische beschrijvingen van de mentaliteit van de officieren en hun gedrag tegenover de manschappen. Boerenjongens vaak, zonder veel ontwikkeling. Het verschil tussen links en rechts was hen niet altijd even duidelijk. Daarom werd in hun linker laars hooi, en in hun rechter stro gestopt. Links-rechts! werd dan dus Hooi-stro! en dan liep het goed.

In 1915 wordt de afdeling Ontwikkeling en Ontspanning opgericht. O&O richt een rijdende bioscoop in, trekt artiesten aan (Speenhoff bijvoorbeeld, onder de gemobiliseerde soldaten ontdekken ze Dirk Witte en Clinge Doorenbosch) en organiseert musicals en toneelvoorstellingen. Ook voor de Britse geïnterneerden die een voorsprong hebben op het gebied van het variété theater en zelf al voorstellingen geven.

De tweede helft van het boek beperkt zich minder tot het leger. De economische gevolgen van de oorlog zijn al direct merkbaar. Er bestond in 1914 nog de verplichting, die bij de



gouden standaard hoorde, voor de Nederlandse Bank om bankpapier in te wisselen voor edelmetaal (zilveren munten). Er ontstond natuurlijk direct een run op de banken. Door de invoering van zilverbonnen (een soort noodgeld) en regels voor het opnemen van geld werd deze crisis bezworen. Ook de beurs stortte in; de handel werd stilgelegd en kwam pas later weer op gang. Ernstiger nog waren de belemmeringen in de handel. De Nederlandse koopvaardijvloot hoorde nog tot de top vijf in omvang. In het eerste stadium van de oorlog namen de oorlogvoerende landen de vijandelijke schepen die in hun havens lagen in beslag. Nederlandse reders sprongen direct in dat 'gat in de markt'. Maar al snel werden de gevaren van de oorlog merkbaar; mijnen (in de eerste oorlogsjaren zijn ruim zesduizend mijnen – waarvan vijfduizend Britse – aangespoeld op de Nederlandse kust), doorzoeken van schepen op 'contrabande' door Britse oppervlakteschepen en Duitse onderzeeboten leverden naast gevaar voor de bemanning in het beste geval veel vertraging en ongemak op.

Als we het over de Tweede Wereldoorlog hebben is het beeld dat het Nederlandse publiek daarvan heeft veel eenduidiger dan dat van de periode '14-'18. De AR was overwegend Duitsgezind, wat valt te verklaren uit de afkeer van het Britse optreden tegen de 'stamverwante' Boeren in Zuid-Afrika in het begin van de eeuw. De Britse blokkade zorgde daarnaast voor meer wrijving dan met de oosterburen. Stond Abraham Kuyper aan de Duitse kant, in het kabinet stonden Treub, de liberale minister van financiën tot 1916, en Loudon van buitenlandse zaken, aan de kant van de Entente.

De pers werd al in het begin van de oorlog door de regering gevraagd zich neutraal op te stellen. Met grote sommen gelds probeerden de Duitsers het NRC aan hun kant te krijgen. Uiteindelijk richtten zij zelf een blad *De Toekomst* op, dat door zijn rabiate anti-Engelse propaganda weinig effectief bleek. Meer invloed had *De Telegraaf*, zo pro-Brits, dat de hoofdredacteur in 1915 gearresteerd wordt om over zijn zonden na te denken. Na zeventien dagen cel en veel protest van alle kanten wordt hij vrijgelaten. De anti-Duitse prenten van Louis Raemakers versterken de invloed van de krant. De eigenaar van *De Telegraaf*, de familie Holdert, koos na 1940 wel een volkomen andere koers!

Vanaf 1916 krijgt Nederland steeds meer klappen te verduren. Een grote watersnood in januari 1916 rondom de Zuiderzee (de aanleiding tot het ontwerpen van de Afsluitdijk en de inpolderingen), de aanwezigheid van talloze spionnen (de meest onbekwame – volgens Moeyes – werd wel de

beroemdste: Margaretha Zelle die in mei 1916 in Den Haag door de Duitse gezant wordt gerekruteerd). De verhouding met zowel de Britten als de Duitsers raakt meer en meer gespannen door allerlei incidenten. Een bombardement door Britse vliegtuigen van Zierikzee (een ongeluk), Britse torpedo-bootjagers beschieten in 1917 vier Duitse kolenschepen in de Nederlandse territoriale wateren, waarbij ook de kust wordt geraakt, Duitse vliegtuigen die boven Nederland vliegen en hun bommen laten vallen. Omdat Nederland zand en grind blijft doorvoeren naar Duitsland, verbreekt Groot-Brittannië de telegraafverbinding met Nederlands-Indië.

Als de Verenigde Staten aan de oorlog gaan deelnemen neemt de druk verder toe. Niet alleen is nu, februari 1917, het laatste grote neutrale land (en daarmee pleitbezorger voor alle neutralen) verdwenen, maar de Amerikanen kiezen primair voor export naar hun bondgenoten. Treub komt weer terug in het kabinet – hij was na huwelijksperikelen en echtscheiding even persona non grata – en zet energiek een rantsoenering- en distributiesysteem op. De brandstofvoorziening is het meest acute probleem, daarna volgt de graanvoorziening.

Dat er wat schort aan de voedselvoorziening wordt duidelijk in het Aardappeloproer van begin juli in Amsterdam. Tussen 2 en 5 juli is het uitermate onrustig in de stad. David Wijnkoop (de leider van de SDP, de voorloper van de CPN) leidt een demonstratie, vrouwen plunderen in de Czaar Peterstraat winkels en bestormen wagons met aardappelen. Op 20 maart 1918 vordert Wilson zelfs alle Nederlandse schepen die zich in de Amerikaanse wateren bevinden. De Nederlandse regering kan daar niets tegen doen.

In de laatste fase van de oorlog gaat het nog bijna mis. Op 12 november 1918 houdt Troelstra een rede in de Kamer die als een voorbode van een linkse revolutie werd gezien. Als reactie daarop vindt overal in Nederland tegenbeweging plaats: de bekendste daarvan zijn het 'spontane' uitspannen van de paarden voor de koets van Wilhelmina en Juliana waarna 'het volk' (in de gedaante van een veertigtal geselecteerde soldaten die duchtig geoefend hadden op deze exercitie) de koets trok, zoals onder andere op het Malieveld in Den Haag gebeurde. De Bijzondere Vrijwillige Landstorm zorgde voor een betrouwbare gewapende tegenkracht tegen de socialistische dreiging.

Als keizer Wilhelm naar Nederland vlucht, gevolgd door zijn zoon die op Wieringen terecht komt, lijkt de neutraliteit alsnog in gevaar te komen. Datzelfde geldt voor het doorlaten van zo'n zeventigduizend zich terugtrekkende Duitse soldaten door Limburg. Frankrijk en vooral België reageren hierop zeer verontwaardigd; voor België betekent dit een extra reden om gebied van Nederland op te eisen.

Waarom bleef Nederland eigenlijk buiten de oorlog? Het antwoord daarop is eenvoudig. Het was niet in het Duitse belang Nederland te bezetten. Zo bleef er een luchtgaatje in de blokkade over. En het Nederlandse leger werd een serieuze tegenstander geacht. Voor Groot-Brittannië gold hetzelfde; direct gevaar van een aanval was niet te duchten, Nederland leverde een rijke bron van informatie op.

In een Epiloog beschrijft Moeyes nog hoe het een aantal van zijn hoofdfiguren vergaat na 1918. De opperbevelhebber Snijders, die zich na de oorlog onmogelijk maakt, de minister van landbouw Posthuma die bij de NSB terecht komt enz. Zijn boek eindigt bij de soevereiniteitsoverdracht in 1949, als



Nederland als koloniale mogendheid feitelijk op het niveau komt waar het in 1914 eigenlijk al was; niet in staat een zelfstandige buitenlandse politiek te voeren.

Is dit een bruikbaar boek in het voortgezet onderwijs? Voor een docent zeker wel. Het boek is rijk aan anekdotes om te vertellen, levert veel stof en invalshoeken voor opdrachten aan leerlingen. In de prachtserie van R. L. Schuursma (red.), *14-18 de Eerste Wereldoorlog*, Amsterdam 1975 (10 delen) is veel bronmateriaal opgenomen uit deze periode, ook over Nederland. In *Dat is geschiedenis* (de bundel uitgebracht 'ter herdenking aan de WIEG') staan uitgewerkte voorbeelden van toetsvragen en praktische opdrachtthema's over de Eerste Wereldoorlog. Voor het subdomein Internationale betrekkingen en oorlogvoering of Politieke cultuur in Nederland kan deze periode in de Nederlandse geschiedenis een interessant thema opleveren. En als je met je klas dan ook nog naar het fantastische *Flanders Fields* museum in Ieper kan, dan heb je een schitterend thema in handen.

Stefan Boom

OORLOGSGASTEN

Evelyn de Roodt, *Oorlogsgasten. Vluchtelingen en krijgsgevangenen in Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog* (Europese Bibliotheek, Zaltbommel 2000) 464 blz., prijs €22,50.

Dit boek gaat in op een belangrijk aspect van de periode '14-'18 in Nederland: als neutraal land was het een toevluchtsoord voor grote aantallen vluchtelingen, die moesten worden gehuisvest en gevoed. Om te beginnen bijna een miljoen Belgische burgers, die van begin augustus tot half oktober 1914 naar Nederland vluchtten (voor de goede orde: ons land had toen 6,3 miljoen inwoners). Tegelijkertijd moesten 35.000 militairen, die gedwongen waren geweest naar ons land uit te wijken, volgens de regels van het oorlogsrecht worden geïnterneerd.

Nu zullen deze feiten veel docenten bekend in de oren klinken, maar de vraag is of dat eveneens geldt voor andere gegevens die Evelyn Roodt in haar prachtige (zowel wat inhoud als uiterlijk betreft) boek *Oorlogsgasten* aandraagt. Want er meldden zich ook nog eens duizenden Duitse deserteurs, alsmede Russische krijgsgevangenen die erin waren geslaagd te ontsnappen uit de voor hen bestemde kampen. Bovendien werkte Nederland mee aan de uitwisseling van Duitse en Engelse krijgsgevangenen, waarbij ongeveer 11.000 militairen een plaats moesten vinden binnen onze grenzen. Ze kregen in de laatste oorlogsmaanden tenslotte nog gezelschap van ongeveer 40.000 Franse burgers, die een veilig heenkomen zochten voor de laatste Duitse wanhoops-offensieven.

Het boek verschaft duidelijkheid over de enorme problemen waarvoor de Nederlandse overheid zich zag gesteld ten einde al deze groepen behoorlijk op te vangen, om maar te zwijgen van buitencategorieën als bijvoorbeeld de paarden waarmee veel soldaten de douane passeerden. Voor deze beesten, die aan de oorlog waren ontsnapt (maar waarschijnlijk niet aan de slager), werd een speciaal kamp gebouwd in Breda.

De schrijfster gaat uitgebreid op alle groepen in en schenkt met name veel aandacht aan onze zuiderburen. Als ik het boek goed heb gelezen, zorgden zij ook voor de meeste problemen. Niet alleen kostte het veel moeite Vlamingen en Walen uit elkaar te houden, ook ergerden veel soldaten zich aan het luxe leventje dat de officieren leidden. Zij hoefden het kamp niet in, maar werden bij particulieren ondergebracht. Ook de Hollandse keuken was voor de Bourgondische smaakpapillen geen verheffende ervaring. Het meest gruwden zij van leidse kaas en erwtensop, die al snel de bijnaam *beton armé*, gewapend beton, kreeg. De overheid hoefde dan ook niet altijd te rekenen op de dankbaarheid van de Belgen. De Roodt beschrijft op beeldende wijze een opstand in het kamp te Zeist, waarbij maar liefst acht doden en achttien gewonden waren te betreuren ...

Veelvuldig moest de overheid een beroep doen op de welwillendheid, de hulpvaardigheid en het incasseringsvermogen van de burgers. Dat werd des te moeilijker omdat ook zij steeds meer te maken kregen met gebrek en jaloezie over de verstrekte voorzieningen dus gemakkelijk de kop opstak. Ook het soms onaangepaste gedrag van al die vreemdelingen – en de onmacht van de overheid om passende maatregelen te nemen – trokken een zware wissel op de tolerantie van de bevolking. Toch hebben de meeste burgers zich op een bewonderingswaardige manier gedragen. Vooral de Rotterdammers komen in het boek over als filantropen in hart en nieren (in tegenstelling tot de inwoners van aartsrivaal Amsterdam). Hoewel de stad 23.000 vluchtelingen opnam overtrof het aanbod van particuliere hulp daarna nog steeds de vraag.

Het is onmogelijk in dit korte bestek recht te doen aan de rijkdom van deze monografie. Ondanks de uitputtende behandeling van het onderwerp blijft het van begin tot einde boeien en biedt het rijk leesvoer voor jong en oud. Waarmee ik bedoel dat *Oorlogsgasten* zeer geschikt is voor de schoolbibliotheek. Het boek is toegankelijk en rijk geïllustreerd en daarmee ideaal materiaal voor een praktische opdracht. Bovendien weten leerlingen dan weer eens wat een echt boek is.

Ger van der Drift

STANDAARDWERK

Femme S. Gaastra, *De geschiedenis van de VOC* (Walburg Pers, Zutphen 2002), geïllustreerd, 192 blz., prijs €19,95.

In het jubeljaar 2002 waarin de vierhonderdste geboortedag van de VOC herdacht, c.q. gevierd wordt, verschijnen natuurlijk diverse prachtboeken die Hollands glorie nog eenmaal oproepen. De inkt van deze boeken was onlangs evenwel nauwelijks droog, of er ontspon zich een discussie in de dag- en weekbladen. Paste ons niet eerder schaamte dan trots voor de prestaties van onze kloeke voorvaderen? Moest de schijnwerper niet scherper gericht worden op Jan Pieterszoon Coens wandaden (verwoesting Jakatra, uitroeiing Banda-eilanden) dan op de staaltjes van durf, vernuft en ondernemingszin waarop destijds het succes van onze eerste multinational werd gegrondvest? Moest het eigenlijk niet gewoon gaan over de uitbuiting van de Derde Wereld door het Westen?

Zo werd het verleden – net als het geval is bij de recente discussie over compensatie van slavernij-slachtoffers – weer eens aangewend om uitspraken over hedendaagse problemen kracht bij te zetten.



Gelukkig is er ook nog de tekstuele inhoud van de boeken over de VOC. Die leren dat het verleden ook op zich, dus zonder concrete aanleiding in het heden, de moeite waard is om kennis van te nemen.

De Leidse historicus Femme Gaastra behoort tot het clubje ingewijden die de VOC van binnen en van buiten kennen. Alweer twintig jaar geleden verscheen zijn stan-

daardwerk over de geschiedenis van de VOC. Indertijd was dat een vrucht van pionierswerk. In 1991 beleefde het boek een tweede druk, na een grondige herziening (zie *Kleio* jrg. 33, no.4, 41). De jubileumuitgave waar het in deze bespreking over gaat, is al de derde versie, qua tekst ongewijzigd. Indertijd oogstte het boek zowel lof als kritiek. Lof, vanwege Gaastra's nauwgezette economische onderzoek en zijn heldere beschrijvingen van de structuur en het functioneren van de Compagnie. Kritiek, omdat de tekst nogal droog overkomt, allerm minst erop gericht te lezer in vervoering te brengen. In zijn voorwoord laat Gaastra doorschemeren al die recente aandacht voor de VOC – de bouw van replica's, de vele tentoonstellingen, de vondst van wrakken – eerder lastig dan verheugend te vinden, omdat daardoor van zijn eigen boek ook meteen verwacht wordt dat het geschreven is om de lezer te imponeren.

Dat laatste is overigens gemakkelijk genoeg. Waar vind je in de Vroegmoderne Tijd een tweede voorbeeld van een firma met een personeelsbestand van wel dertigduizend mensen, op een tijdstip dat ons land maar twee miljoen zielen telde; een onderneming bovendien die één miljoen mensen naar Azië zond, die handel dreef van de Rode Zee tot Japan?

Het is Gaastra's ambitie deze op zich niet onjuiste state-

ments in de goede historische context te plaatsen. In die ambitie is de auteur indertijd al ruimschoots geslaagd. Zijn slotsom luidt, dat de rol van de VOC in de zeventiende eeuw door latere geschiedschrijvers is overschat. In de achttiende eeuw nam het belang van de VOC voor onze economie juist toe, omdat die op hetzelfde niveau bleef waar andere sectoren wegwijnden.

Deze uitgave verschilt vooral van die uit 1991 vanwege de overvloedige illustraties, waarvan vele in kleur. Die maken het boek tot een waar kijkfestijn. Ze brengen de lezer in de sfeer van het zeventiende-eeuwse straatleven in Ambon, van de geweldige spiegelschepen in de Tafelbaai bij Kaapstad, van het gastenverblijf in de residentie van Ceylon, enzovoort. Verder is natuurlijk de literatuurlijst geactualiseerd. Een waardevol boek, al zal het de gemiddelde leerling wel boven het petje gaan.

Jan van Oudheusden

PAMPERS

Frans Kok en Tom van der Maas (red.), *De Wandelgang. Lobbyen in de politiek* (Bert Bakker, Amsterdam 2001).

'Je moet je nooit laten *pamperen*.'

Een mooier advies kun je niet geven aan politici die te maken krijgen met lobbyisten. De uitspraak is van Wim Dik, oud-topman van KPN, in *De Wandelgang*. Het boek is een bundel artikelen over een van de meest schimmige elementen in de politiek: het lobbyen. De samenstellers, een consultant en een adviseur bij Berenschot, wilden een aantal bekende politici aan het woord laten over dit bijzondere fenomeen. Doel was om uit de verhalen van de 'slachtoffers' een aantal tips voor lobbyisten te destilleren. Elk artikel begint dan ook met een welgemeend advies: Kies de juiste plaats en sfeer en het goede moment, Zorg dat de feiten en cijfers kloppen, Kies voor een persoonlijke benadering, enzovoort.

Als niet-lobbyist heb ik geen idee of dit soort adviezen waardevol zijn. Ze klinken nogal obligaats, maar misschien is in deze wereld de meest voor de hand liggende aanpak nog niet de meest gebruikte aanpak.

Zoals de opmerking van Wim Dik laat zien, zijn er ook tips voor politici te vinden. Niet laten 'pamperen' dus, maar ook en vooral: geen geschenken aannemen. Grappig in dit verband is dat veel auteurs het woord lobbyen eigenlijk liever niet gebruiken, gezien de associatie met mooie reisjes en dure flessen wijn. Gerrit Brokx: '*De term belangenbehartiging dekt de lading eigenlijk beter dan het woord lobbyen*'. En Rudolf de Korte: '*Lobbyen is eigenlijk een rotwoord*'. Maar goed, het heet nu eenmaal lobbyen en het is nodig om politici te overtuigen van een bepaald standpunt, of je nu een bedrijf bent, een overheidsinstelling of een burgemeester. Je kan dat zelf doen, je kunt je ambtenaren op pad sturen of je neemt een professioneel lobbybureau in de hand. Met dat laatste is volgens Wim Dik niks mis: '*Je brengt toch ook niet zelf je vuilniszak daar waar ie wezen moet? Ik zou niet eens weten hoe dat gaat. Ik zet hem op de stoep en de professionals nemen het van je over*'.

Wat maakt het boek duidelijk over het fenomeen lobbyen? Eigenlijk niet zoveel. Een aantal auteurs heeft weinig te melden. Dat heeft onder meer te maken met het feit dat het

lobbyen zich vooral op het niveau van de ambtenaren afspeelt en veel minder op dat van de minister of staatssecretaris. Typerend is bijvoorbeeld dat iemand als Hans Wiegel zegt als minister eigenlijk niet veel te hebben gemerkt van lobbyisten. Hij voegt er overigens aan toe zelf wel als lobbyist actief te zijn geweest, toen hij Commissaris van de Koningin in Friesland was. Hij vertelt het verhaal van zijn poging om een aantal captains of industry naar zijn provincie te halen. Hij nodigde ze uit voor de jaarlijkse wedstrijd skûtsjesilen en stuurde ze tegelijk een pet met de vraag 'Wie past deze pet?'. Ze kwamen allemaal.

Potsierlijk is het verhaal van Rudolf de Korte. Wat te denken van de volgende passage over zijn ervaringen bij de Europese Investeringsbank: '*Er zijn bedrijven die er duidelijk uitspringen. Die komen niet lobbyen, maar vragen ons: zouden wij een keer onze over-all-doelstellingen met u mogen communiceren? Dat vind ik heel goed. Dat is pro-actief bezig zijn*'.

Gelukkig zijn de andere artikelen minder tenenkrommend, maar veel bijzondere informatie leveren ze niet op. Elco Brinkman is het duidelijkst. De tijd van het old-boys-netwerk met de goede sigaar en de ontspannen kwinkslag is voorbij. De lobbyist moet zich gedegen voorbereiden en zich instellen op een breed speelveld. Hij krijgt niet alleen te maken met vele concurrenten, maar ook met lobbyende ambtenaren en politici. Lobbyen is een tweerichtingsverkeer geworden.

Hoogleraar politicologie Van Schendelen voegt daar aan toe dat het parlement intussen een veel minder belangrijke rol speelt. Het behandelt nog maar vijf procent van de binnenlandse wet- en regelgeving. De rest is gedelegeerd aan het openbaar bestuur. Bovendien is voor menige sector 'Brussel' inmiddels belangrijker dan 'Den Haag'. De meest recente trend is dat sommige grote lobbykantoren hun Haagse vestiging sluiten en al hun aandacht op Brussel richten. Van Schendelen concludeert uitdagend:

'De tijd dat partijpolitieke voormannen hoofdrolspelers in de Haagse wandelgangen waren is voorbij...Het Haagse speelveld is er nog wel voor zulke huiselijke onderwerpen als de tolwegen, de midenschool, de kunstsubsidies en de wachtlijsten. Vooral de Haagse partijpolitici wennen hier slecht aan. Ze hebben in de ogen van belangengroepen minder te bieden en worden dus minder belobd.'

Ruud Slotboom

Kleiookrant

Werkgroep 2003

Al enige tijd beschikt de VGN over een werkgroep 2003, die volgend jaar adviezen hoopt klaar te hebben voor een groeiende en bloeiende VGN.

De leden zijn:

Maria Boersen, Anna
Paulownalaan 5, 1412 AK
Naarden.
tel: 035-694 6926
e-mail:
m.boersen@hshaarlem.nl

Noud Theunissen,
Pietersstraat 4, 6372 AS
Landgraaf.
tel: 045-531 5382
e-mail:
noud7976@yahoo.com

Loek Janssen, Ananasstraat
1, 6543 ZH Nijmegen.
tel: 024-373 4800
e-mail: janssen.scholten@freeler.nl

Jan Greep, Mauritskade 73,
2514 HH Den Haag,
tel: 070-364 1464
e-mail: Jan@jgreepmyweb.nl

Herry Groothuis, Groen
van Prinstererweg 11,
3731 HA De Bilt.
tel: 030 271 3204
e-mail: h.groothuis@worldonline.nl

'Het Verwoeste Hart van Rotterdam'

**Fototentoonstelling
t/m 31 juni
met documentaire
'Het Bombardement van
Rotterdam'**

Op de fototentoonstelling 'Het Verwoeste Hart van Rotterdam' ter gelegenheid van de meidagen dit jaar is Rotterdam te zien net na het bombardement.

In de documentaire van een uur *Het Bombardement van Rotterdam* tonen de vele oude filmbeelden hoe de mensen die vijf fatale dagen in mei hebben meegemaakt.

Nog steeds zijn in Rotterdam de sporen zichtbaar van het verschrikkelijke bombardement dat op 14 mei 1940 de binnenstad verwoestte.

De Duitse aanval op Rotterdam was zeer goed voorbereid: in de vroege ochtend van 10 mei 1940 regent het soldaten; met maar liefst vierduizend parachutes komen zij uit de lucht vallen. Op de radio in de marinierskazerne op het Oostplein hoort men: *'De Duitsers hebben het vliegveld Waalhaven overvallen, de gebouwen staan in brand. Een tiental watervliegtuigen is op de Maas neergestreken. In rubberbootjes roeit de bemanning naar de oevers. Duitse troepen bevinden zich reeds op de spoorwegstations Maas, Delftse Poort en Beurs, op de spoorlijn tussen de twee laatste en op de zuid- en noordoever van de Maas (Oosterkade en Boompjes).'*



Tuinderstraat, hoek Van Oldenbarneveltstraat, herfst 1940.
Foto: J.W. Schippers, Gemeentearchief Rotterdam.

De Maasbruggen waren in de opmars over land van cruciaal belang. De gevechten rond de bruggen begonnen op de eerste oorlogsdag. Nederland was totaal niet voorbereid op die Duitse overmacht. Op het laatst was het slechts een handjevol mariniers, die hen bij de bruggen het hoofd moest bieden.

Om 12.30 uur op 14 mei loopt het ultimatum tot overgave van Rotterdam af. Het besluit tot overgave is al genomen, maar de bommenwerpers uit Duitsland, met 97.000 kilo bri-

santbommen aan boord, zijn al onderweg. Bij het bombardement komen achthonderd Rotterdammers om. De gewonden werden nooit geteld. Zevenenzeventigduizend mensen werden dakloos. Rotterdam brandde, het vuur was pas veertig dagen later gedoofd.

OorlogsVerzetsMuseum
Veerlaan 82-92.
Tel 010-4848931.
Openingstijden:
di- vr: 10.00 – 16.00 uur
zondag: 12.00 – 16.00 uur

De jaarvergadering van de VGN



50



Alleen de gestaalde kaders maakten hun opwachting op de jaarvergadering van de VGN, op 23 maart j.l. in het Amsterdams Historisch Museum. Niet meer dan 35 leden kwamen opdagen. De meesten van hen waren lid van een of andere VGN-commissie. Wat een verschil met de vorige vergadering toen ruim honderd leden speciaal naar Nijmegen waren gekomen om mee te discussiëren over het rapport-De Rooy.

We vergaderden op de zolder onder de hanebalken van het gebouw waar ooit het burgerweeshuis was gevestigd. Overigens vormde het museum een waardig decor voor een bijeenkomst van historici. Dit werd bevestigd door de interessante rondleidingen die het gezelschap in de middagen kreeg aangeboden door gastvrouw Arja van Veldhuizen en haar medewerkers.

Voorzitter Kees Weltevrede stond in zijn jaarrede allereerst stil bij het recente overlijden van Joop Toebes, de enige gepromoveerde op het terrein van geschiedenisdidactiek en ooit winnaar van de Huib de Ruyterprijs. De jaarstukken werden besproken, evenals de begroting.

Er werd afscheid genomen van de aftredende bestuursleden Jetty Keijzer en Loek Janssen.

Herry Groothuis roemde de energie die Loek Janssen jarenlang gestoken heeft in het lidmaatschap en het secretariaat van het VGN-bestuur. Loek bedankte zijn medebestuurders voor de prettige samenwerking. Hij toonde zijn ingelijste VGN-visitekaartje, als blijvend teken van waar zijn hart ligt: bij de VGN en het geschiedenisonderwijs.

Tot het bestuur traden toe: Marjan de Groot-Reuvenkamp en Peter Wester, deze laatste tevens als secretaris.

Voorzitter Weltevrede had nog een verrassing in petto: het was namelijk op de kop af twintig jaar geleden, dat Tineke Bogaerts-Stoopman toetrad tot de Kleio-redactie. Al die tijd verzorgt Tineke als eindredacteur de lay-out van het blad en de contacten met de drukker. Kees Weltevrede roemde de zakelijke inslag en het hart voor geschiedenisdidactiek van Tineke, evenals haar efficiency, en haar fijne neus voor kwaliteit en leesbaarheid van artikelen. Bloemen, enkele fraaie boekwerken en een warm applaus vormden de beloning voor de inzet van Tineke. Zij toonde zich verrast en beduusd door deze blijken van waardering.

Huib de Ruyterprijs

De Huib de Ruyterprijs werd uitgereikt aan Arja van Veldhuizen van het Historisch Museum Amsterdam. Als museum-educator heeft zij zich bijzonder verdienstelijk gemaakt voor het ontsluiten van museaal bronnenmateriaal ten behoeve van het geschiedenisonderwijs en het verlagen van de museumdrempels voor leerlingen (zie ook het interview met Arja in *Kleio* 1/2002).

'Arja is goed geïnformeerd, ze is inventief, je kunt goede afspraken met haar maken en vertrouwen op haar werk voor de leerlingen. Regelmatig was zij op de didactiekconferenties van de afgelopen jaren actief. De VGN stelt haar werk zeer op prijs en is blij dat hier te kunnen tonen', aldus de leden van de Didactiek- en Activiteitencommissie van de VGN, die haar toespraken.

In haar praatje tot de aanwezige VGN-ers vertelde Arja over een dag in het leven van een museumeducator. Met een kijkje in haar agenda en de toelichting daarop werd duidelijk hoe afwisselend en veel-eisend dat werk kan zijn. Educatoren zitten eigenlijk tussen twee vuren: het museum met zijn conservatoren en hun vaak kunsthistorische instelling en het bezoek, dat vermaakt wil worden en ook iets van het tentoongestelde moet kunnen leren (zeggen in ieder geval de docenten). Nu leerlingen binnenkomen met vouchers moet er van de kant van het museum ook iets tegenover staan. Intern kan dat tot problemen leiden bij het tot stand komen van tentoonstellingen en het aankoopbeleid. Educatie mag, aldus de spreekster, niet meer nummer zoveel zijn op de lijst van prioriteiten.

Tijdens de rondleidingen, waaruit daarna gekozen kon worden, werd nog eens duidelijk wat zij bedoelde: iedereen werd, welke rondleiding hij of zij ook gekozen had, met de neus gedrukt op vragen als: Is het tentoongestelde informatief genoeg? Moet er meer informatie bij? Hoe dan?

'Wij hebben gekozen voor een tussenweg: deels schriftelijk, deels door een pratende stem. Hoe bevalt dat?', vroeg de conservator die een speciale VOC-route had ontworpen. 'Is het zo dat videofilms de collectie bekijken overbodig maken' (conservator negentiende en twintigste eeuw)?

Het was heel leuk en verhelderend om op een andere manier dan inhoudelijk meegevoerd te worden door het museum. De invalshoek: dit weten jullie natuurlijk wel, maar we hebben geprobeerd het zus of zo te brengen om die of deze redenen, gaf inzicht in museale vraagstukken.

En ja, de leerlingen gedragen zich inderdaad soms gruwelijk, en ook hun begeleiders vallen niet altijd mee. Musea zijn geen bewaarplaatsen waar docenten op hun gemak in de koffiekamer kunnen vertoeven tot 'men' klaar is ...

Een stukje geschiedenis

In 1999 werd voor het eerst de historische jeugdboekenprijs uitgereikt: aan Thea Beckman. Daarmee deed zich een unicum voor. Waarschijnlijk zonder dat te weten eerde de VGN Thea Beckman niet alleen met deze nieuwe prijs, maar ook opnieuw: zij kreeg in 1984 al de HdR-Prijs voor haar historische jeugdboeken.

De Huib de Ruyterprijs bestaat al sinds 1976 en zowel doelstelling als winnaars zijn grotendeels vergeten. Daarom deze uiteenzetting.

De prijs is genoemd naar de in 1974 plotdeling overleden Huib de Ruyter, die op dat moment hoofdredacteur was van *Kleio*, maar daarvoor lid van diverse commissies en het VGN-bestuur. Huib was maar 35 jaar. Hij was een enthousiast leraar, een hartelijke en gastvrije man, en besteedde veel tijd aan de VGN. In 1975 besloot het bestuur op initiatief van Nico Maarsen een prijs in het leven te roepen voor het beste artikel of product op het gebied van vakdidactiek en die de Huib de Ruyterprijs te noemen.

Sindsdien is de prijs jaarlijks uitgereikt aan personen of instellingen die prestaties hadden geleverd die op een of andere manier in de buurt kwamen van geschiedenisdidactiek of het bevorderen van het geschiedenisonderwijs. De winnaars waren in:

1976: Piet Gieles, voor al zijn werk op het gebied van vakdidactiek.

1977: De samenstellers van het *Onderbouwrapport*.

1978: De redactie van Keesings schoolbladen.

1979: Henk van Hoorn en Sonja Tuk voor hun Teleac-programma *Parlement en politiek*.

1980 – werd voor zover bekend de prijs niet uitgereikt.

1981: De medewerkers van het Mavo-project.

1982: Leo Dalhuisen.

1983: De Anne Frank Stichting voor een reizende postertentoonstelling.

1984: Thea Beckman voor haar historische jeugdboeken.

1985: Joke Rijken voor het opzetten van de reeks *Kleio-Didactica*.

1986: Joop Toebes voor zijn *Vragen aan de geschiedenis* en algemeen didactisch werk.



Arja van Veldhuizen krijgt de oorkonde van Johan Raven.

51

1987: Jelmer Beetsma voor zijn hele werk.
1988: De sectie Educatieve Diensten van de Nederlandse Museumvereniging voor hun activiteiten voor leerlingen.

1989: Tineke Bogaerts voor haar VGN-werk – *Kleio* en de CE-reader *Vrouwen-geschiedenis*.

1990: werd de prijs niet uitgereikt.

1991: de makers van de VPRO programma's *Het spoor terug*, Kees Slager, en *Wie was jouw opa's opa*, Opa, Henriëtte Teunissen en Niek Koppen.

1992: Hella Haasse voor haar historische romans.

1993: Cees van der Kooij voor zijn totale werk.

1994: Harry van Wijnen voor zijn acties om geschiedenis in de krant te krijgen.

1995: De Stichting Historisch Platform voor de activiteiten ten behoeve van werkloze historici/leraren in de afgelopen jaren, met name de uitgave van *Historisch Nieuwsblad*.

1996: De Vbo/Mavo activisten Jopie Daalmans, Hans Kummerer, Will Bouwman en Gerard Twickler.

1997: Maria Grever voor haar hele werk.

1998: Ruud Soeter voor al zijn activiteiten, met name met betrekking tot de didactiekconferenties.

1999: Geen uitreiking in verband met de historische boekenprijs.

2000: Dalhuisen voor zijn verdiensten voor het geschiedenisonderwijs.

In 2001 Kreeg Jan Terlouw de boekenprijs.

U mist in deze lijst waarschijnlijk dr. P.F.M. Fontaine.

Hij is het enige erelid van de VGN.



Jaarrede 2002 van de voorzitter van de VGN

Na verwelcoming van de aanwezigen en een korte herinnering aan VGN-leden die het afgelopen jaar zijn overleden, schetste VGN-voorzitter Kees Weltevrede de stand van zaken in bestuur en vereniging.

Positieve berichten

Een drietal bestuurders zijn naar de Euroclioconferentie in Praag gegaan. Ze maakten deel van honderdvijftig participanten uit meer dan veertig landen: van IJsland tot Chabarowsk en van Archangel tot Lissabon, van Baku tot Belfast. Op het programma stond een politiek zwaar beladen thema: *Rich and Varied Diversity. The Learning and Teaching about Ethnic, Religious and Linguistic Minorities in History*. Het bleek dat vrijwel alle landen het probleem herkenden, maar er zijn weinig pasklare oplossingen voorhanden. Bij de inleidende persconferentie waren er meer dan twintig journalisten van de schrijvende pers en van radio en tv aanwezig uit Tjechië. De resultaten en aanbevelingen zullen in het najaar verschijnen. Via de website kunt u die bestellen.

In het nationale vlak zien we nog steeds groei van de markt voor geschiedenisproducten. De belangstelling voor geschiedenis neemt nog steeds toe. De VGN heeft concrete vragen gekregen naar intensieve contacten met OVT/Andere tijden en voorstellen voor samenwerking met het *Historisch Nieuwsblad*...

Bemoedigend zijn vormen van samenwerking tussen het onderwijs en musea en archieven. Een tweetal voorbeelden:

- Het Dordtse Gemeentearchief heeft een speciale website ontwikkeld voor praktische opdrachten en profielwerkstukken over de Hollandse Munt.¹

- Gisteren mocht ik aan een persconferentie deelnemen in het Historisch Museum Deventer dat de opening vierde van nieuwe permanente tentoonstelling die gebaseerd is op de iconen en de indeling in de tien tijdvakken van De Rooy. Ze worden ook gebruikt op hun website!

Onderwijs

Trouwens hoe zit het eigenlijk met De Rooy? Het bestuur van de VGN heeft niet de indruk dat er bewust beleid wordt gevoerd op het ministerie van OC&W ten aanzien van de invoering van de nieuwe principes in het geschiedenisonderwijs. Want er zit geen consistentie in huidige voorliggende plannen ter verandering of verbetering van het onderwijs. Het voorstel De Rooy is bijvoorbeeld niet verwerkt of wordt in ieder geval niet genoemd door de Onderwijsraad in haar advies over de basisvorming. De commissie-Wijnen komt met hele andere voorstellen, die soms principieel ingaan tegen de structuur van de longitudinale leerlijn die de commissie-De Rooy voorstelt. Want Wijnen introduceert de mogelijkheid voor scholen om een keuze te maken uit de tijdvakken en dat ontnemt de basis aan de uitwerking van de opbouw van een longitudinale leerlijn. In de herijking tweede fase wordt zomaar het combivak naar maatschappijleer overgeheveld.

De Tweede Kamer heeft zich ten dele en terloops uitgesproken over De Rooy; er blijft onduidelijkheid bestaan ondanks herhaaldelijk aandringen van de VGN in meerdere brieven en vragen aan de vaste kamercommissie van OC&W. Natuurlijk ondernemen we actie, want zo iets kan niet. Het pamflet waarmee we steun proberen te krijgen uit de hele historische wereld voor een gerichte lobby staat al op onze website.

Na een telefoontje naar het ministerie blijkt dat de betrokken ambtenaar bezig is (na meer dan een jaar) met de vorming van een soort werkgroep, geen implementatiecommissie, met vooral als taak om het nieuwe eindexamen onder de loep te nemen. Wat er met andere zaken gaat gebeuren is tot alsnog onduidelijk.

Met betrekking tot de Wet Bio hebben we constructieve voorstellen gedaan voor de vakinhoudelijke startcapaciteiten en kwalificaties of competenties voor het niveau van tweede graads leraren. Het begrip 'schoolvakbekwaam' werd daarin geïntroduceerd. Op onze voorstellen hebben we nog geen reactie gehad. Soms is dat ronduit frustrerend. Maar er komen gelukkig verkiezingen. Dan kunnen en moeten we de verantwoordelijke personen hierop aanspreken via gerichte vragen.

We hopen dat de collega's via hun netwerken zich in deze flink laten gelden.

Dus op bijna alle specifieke onderwijsterreinen moest en moet de VGN weer aan de bak. Dat geldt ook voor de basisvorming. Ofschoon geschiedenis wordt geplaatst in het verplichte curriculum wordt anderzijds wel gesuggereerd om een soort leergebied te ontwikkelen samen met aardrijkskunde. Maar er zitten meer vakken op het vinkentouw, die een goede

plaats willen krijgen in de basisvorming. De VGN heeft nadrukkelijk aangedrongen op de mogelijkheid van een betere afstemming tussen vaardigheden en inzichten tussen de beide vakken, maar ziet toch weinig in de ontwikkeling van zo'n leergebied ondermeer omdat de commissie-De Wit al heeft aangetoond dat de maatschappij daar niet op zit te wachten.

Uit het vmbo bereiken ons verontrustende berichten. Op veel scholen wordt het vak niet meer aangeboden na de basisvorming of slechts in combinatie met aardrijkskunde. Er zijn problemen op het gebied van de inhoud van methoden en de eisen voor het eindexamen. Vele personen die werkzaam zijn in dit type onderwijs weten nauwelijks nog waar ze aan toe zijn. Sommigen houden hun hart vast voor de eerste eindexamens volgend jaar! De VGN zal doorgaan met voorlichten op de website van onze collega's die meestal meerdere vakken geven en daardoor het probleem nog eens vergroten.

Verhouding met de wetenschap

De Intercommissie KNHG/VGN is opgeheven door het KNHG, want het genootschap vond de contacten tussen de bestuurders op zich reeds voldoende en zag de commissie als min of meer dubbel werk. De VGN heeft aangegeven dat we, behalve de goede en nuttige relaties via de besturen, toch ook op meerdere vlakken contacten willen hebben. Dit komende jaar gaan we dat structureren. We zullen een beroep doen op de huidige leden van de ex-Intercommissie.

VGN

In de vereniging gaat veel om in een jaar. We zijn blij met de spectaculaire groei van het ledenaantal met ruim tweehonderd leden.(...) De website is verhuisd naar een nieuw domein: www.vgnkleio.nl. Dat was nodig om meer verkeer mogelijk te maken en betere en snellere diensten te verlenen. Er komen veel nieuwe leden binnen via de website! We zijn erg dankbaar voor het vele werk dat Renée, maar vooral haar partner Piet daaraan besteedt!

De didactiekconferentie was weer ouderwets van hoge kwaliteit met vele direct toepasbare onderdelen in de lessen. Mij valt op dat sluipenderwijs bijna alle presentaties via ICT gaan.

Ten aanzien van het eindexamen hebben er vruchtbare besprekingen plaats gevonden tussen de vertegenwoordigers van Cito, Cevo, de regiovoorzitters van de examenbesprekingen, de commissie Havo/Vwo en het bestuur van de VGN. Dit allemaal om de communicatie tussen docenten en examenmakers te verbeteren met het doel kritiek en aanpassingen in het centraal examen beter op elkaar af te stemmen.

De commissie 2003, eigenlijk meer een werkgroep, is bezig om PR-beleid te ontwikkelen met name om de communicatie met de leden te verbeteren, bijvoorbeeld om FPU'ers en gepensioneerden te blijven betrekken bij de VGN door een speciaal programma voor hen te ontwikkelen.

Beste collega's, ik ben lang genoeg aan het woord geweest. Toch wil ik nog één nieuwtje met u delen: Na een zes maanden staking in IJsland hebben de professionals in het onderwijs daar een flinke slag gemaakt. Ze verdubbelden hun salaris en kwamen daarmee op een hoogte dat ze op gelijke voet kwamen te staan met artsen, notarissen, juristen e.d. Ik heb direct nagevraagd hoe ze dat hebben aangepakt. Misschien is dat iets voor ons?

1 www.dordtsemunt.nl

Studiereis naar Polen

De Poolse ambassade in Den Haag organiseert eind oktober van dit jaar een studiereis naar Polen voor vijftien docenten uit het voortgezet onderwijs in Nederland; vijf docenten maatschappijleer, vijf docenten aardrijkskunde en vijf docenten geschiedenis. Tijdens de reis worden onder andere Warschau, Lublin, Krakau, Auschwitz en enkele natuurparken en middelbare scholen aangedaan. Geschiedenisdocenten met serieuze belangstelling kunnen zich voor deze studiereis aanmelden. De reis vindt plaats van zaterdag 19 oktober tot en met zaterdag 26 oktober 2002.

Wij zoeken vijf docenten geschiedenis met leservaring in de tweede fase en met belangstelling voor het leggen van contacten met Poolse scholen. Voor deze reis wordt een Platobeurs voor groepen aangevraagd. De Poolse ambassade zal eveneens een deel van de kosten voor haar rekening nemen.

Docenten met belangstelling moeten zich voor 1 juni aanstaande aanmelden bij de secretaris van de VGN, Peter Wester. Graag ontvangen we bij de aanmelding een korte motivatie. Bij overinschrijving zal namelijk een keuze gemaakt moeten worden. Omstreeks 15 juni zal bekend worden gemaakt welke vijf docenten mee zullen gaan. Deze docenten worden ook uitgenodigd aanwezig te zijn bij een voorbereidingsbijeenkomst op de Poolse ambassade in Den Haag, ergens in september.

Gezocht

Deelnemers onderzoek 'Projectonderwijs in ICT-leeromgevingen'

Wij zijn op zoek naar enthousiaste docenten geschiedenis die lesgeven in 5 vwo of 4 havo en die willen meewerken aan een onderzoek naar de mogelijkheden van computerondersteuning bij het maken van praktische opdrachten.

Waarom?

In het PRO-ICT onderzoek hopen we meer zicht te krijgen op de vraag hoe leerlingen bij het maken van praktische groepsopdrachten kunnen worden ondersteund door middel van een computerleeromgeving. De omgeving biedt de leerlingen ondersteuning bij de planning, uitvoering en afsluiting van een onderzoeksproject. Daarbij geeft de omgeving toegang tot informatiebronnen, communicatiemogelijkheden tussen de samenwerkende leerlingen onderling en met de docent, een discussieforum en gezamenlijke tussenrapporten, logboeken en reflectieverslagen.

De computerleeromgeving biedt de docent direct inzicht in de verschillende werkzaamheden van de groepjes en individuele leerlingen, en begeleidingsmogelijkheden op afstand.

Doel van het onderzoek is na te gaan of de geboden hulpmiddelen inderdaad de werkbelasting van leerlingen en

SCHEEPVAART MUSEUM

Speciaal voor lezers van Kleio organiseert het Nederlands Scheepvaartmuseum Amsterdam op vrijdag 17 mei een EXTRA DOCENTENMIDDAG van 15.00 tot 17.00 uur.

Onderwerp is de Jubileumtentoonstelling *De Kleurrijke wereld van de VOC* die nog tot het eind van de herfstvakantie te zien is. U krijgt informatie, een gratis docentenmap en kunt de tentoonstelling bezoeken. Zonder een drankje sturen wij u niet naar huis.

Aanmelden kan tot 15 mei bij
Nederlands Scheepvaartmuseum Amsterdam
Ernst van Keulen
Kattenburgerplein 1
1018 KK Amsterdam
fax: 020 5232 329
evkeulen@scheepvaartmuseum.nl

Niet te missen

Tegen inlevering van deze volledig ingevulde bon of een kopie daarvan op briefpapier van uw school, kunt u als geschiedenisdocent van 27 april t/m 12 mei* GRATIS samen met uw partner of collega het Scheepvaartmuseum bezoeken. U ontvangt bij de kassa GRATIS de docentenmap 'De kleurrijke wereld van de VOC'.

naam school

uw naam

adres school

postcode en plaats school

Nederlands Scheepvaartmuseum
Amsterdam
Kattenburgerplein 1
1018 KK Amsterdam
www.scheepvaartmuseum.nl

* NB Koninginnedag gesloten

docenten kunnen verminderen. Het onderzoek wordt gedaan door de Capaciteitsgroep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.

We zoeken:

a) Docenten voor het meehelpen ontwikkelen van een praktische opdracht waarbij leerlingen in groepjes van 2 tot 4 personen zelfstandig aan de hand van een vraagstelling en gegeven bronnen een betoog moeten schrijven.
b) Klassen voor de uitvoering van de opdracht. De leerlingen werken gedurende 3 weken in kleine groepjes, hoofdzakelijk buiten de lessen. Binnen het programma kunnen ze overleggen, onderzoeken en schrijven. Vooraf vindt een klassikale mondelinge instructie plaats en worden voorttoetsen afgenomen. De school dient te beschikken over goede ICT-faciliteiten en Internetaansluitingen.

Wanneer?

De uitvoering van de opdracht door de leerlingen vindt plaats in september 2002.

Geïnteresseerd of vragen? Meer informatie is verkrijgbaar bij: Maaïke Prangma, Capaciteitsgroep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht. Tel. 030 2533404 (overdag), 033 4756764 ('s avonds), e-mail: m.prangma@fss.uu.nl

Websites

<http://home.wanadoo.nl/piet.fontaine>

Op deze site is allerlei historische informatie te vinden. Fontaine werkt aan zijn magnum opus *The Light and the Dark. A cultural history of dualism*; u vindt informatie over de vraagstellingen en de verschillende delen van deze serie. Verder verzamelde hij allerlei gegevens over de tijd van de Merovingen. Binnenkort verschijnt ook dergelijke stof over de Karolingen. Waarschuwing: de site is engelstalig.



Interactief theaterspel voor onderbouw leerlingen in Rotterdam.

www.lbr.nl

Verhit door verkiezingskoorts doen politici gemakkelijk stevige uitspraken. Een uitgebreide selectie daarvan is op deze site te vinden. Het betreft hier de site van het Landelijk Bureau ter Bestrijding van Rassendiscriminatie. Hier staan ook samenvattingen van de verschillende verkiezingsprogramma's op het gebied van de multiculturele samenleving: een heet hangijzer in deze tijd. De 'Verkiezingskoorts'-pagina's worden wekelijks bijgehouden.

www.oorlogsmonumenten.nl

De site geeft een overzicht van de ruim 1400 oorlogsmonumenten in Nederland en op de Antillen. Het betreft monumenten die te maken hebben met de Tweede Wereldoorlog of oorlogshandelingen/vredesmissies na 1945. De monumenten worden beschreven en er wordt informatie gegeven over het bijbehorende stukje verleden.

De VOC op internet

StudyBuddy

Ook aan internet gaat de viering/herdenking van 400 jaar VOC niet onopgemerkt voorbij. Wie graag wil weten hoe een zeventiende-eeuwse handelscompagnie bijdroeg aan het ontstaan van een groot Nederlands koloniaal rijk twee eeuwen later kan www.studdybuddy.nl raadplegen. Hier staat chronologisch beschreven hoe Nederland bij Indonesië

betrokken raakte. Van jaar tot jaar staan vanaf 1595 – de eerste tocht naar Azië – de bewegingen vermeld van de voorcompagniën en (na 1602) van de VOC en de reacties daarop van de bewoners van de Indische archipel en van de handelsconcurrenten. De site laat zien hoe de VOC, vooral op Java en Sumatra, steeds meer betrokken raakte in binnenlandse aangelegenheden en onderlinge oorlogen van vorsten en hoe het bestuur van de handelscompagnie geleidelijk aan veranderde in een koloniaal bewind. Na 1800 was het met de VOC gedaan en nam de Nederlandse staat schulden en bezittingen over. De verwevenheid met Indonesië werd alleen maar groter en ook die latere geschiedenis is te vinden op deze site.

<http://kunststuk.kennisnet.nl/KunststuK.html>

Deze digitale tentoonstelling op Kennisnet laat allerlei kanten van de VOC zien. De informatie kan fungeren als aanvullend lesmateriaal voor leerlingen vanaf groep 7 van de basisschool.



Dubbelten- toonstelling

'De Kleurrijke wereld van de VOC'

De VOC-tentoonstellingen in de Maritieme Musea van Amsterdam en Rotterdam zijn heel interessant. Het gaat om twee tentoonstellingen die elkaar aanvullen: in Amsterdam staan de relaties van de VOC met China en India centraal, in Rotterdam gaat het om Japan, Ceylon en Indonesië. Doel van de tentoonstellingen is te laten zien wat uit Azië naar Europa is gebracht, hoe de concurrentie in Azië in elkaar zat en wat de VOC moest doen om spullen naar Europa te krijgen.

De tentoonstellingen zijn op dezelfde manier opgezet: een mozaïek van voorwerpen die rond thema's geordend, hun eigen verhaal vertellen. Dat leidde tot kleine, maar heel levendige exposities. Het verhaal dat verteld wordt is echter niet echt gemakkelijk en zo duidelijk spreken die voorwerpen nu ook weer niet. Leerlingen moet je dus niet zomaar op de tentoonstellingen los laten. De musea realiseerden zich dat ook en hebben voor speciale programma's gezorgd. In Rotterdam was dat een interactief programma met toneelspelers – gericht op vmbo –, dat inmiddels is afgelopen; in Amsterdam kunt u een uitgebreide docent-handleiding aanschaffen, waarmee u de leerlingen zinvol hun gang kunt laten gaan. Voor beide musea is een apart bezoek van de docent vooraf ten zeerste aan te raden!

En wilt u zelf goed de weg vinden in het VOC-verleden: de bijbehorende 'catalogus' onder redactie van Els Jacobs en Leo Akveld is een rijk geïllustreerd, zeer informatief en aantrekkelijk uitgegeven boek, dat een aanwinst is voor de schoolbibliotheek. Uitgeverij Thoth, 192 blz., 175 illustraties in kleur, €17,90.

In memoriam Joop Toebe

Joop Toebe overleed op 15 maart op 69-jarige leeftijd. In de herfst 2001 verscheen Joop nog op de Historicidag in Tilburg, bruin en opgewekt, vol plannen, ondanks zijn kale chemo kop, die hem overigens goed stond. Recentelijk had hij nog artikelen gepubliceerd over het beeld van Oudheid en Middeleeuwen in Nederlandse schoolboeken in de negentiende en twintigste eeuw. De VGN eerde zijn betekenis voor het geschiedenisonderwijs in 1986 met de Huib de Ruyter Prijs.

Naast zijn diverse publicaties ligt Joop's belang vooral in de introductie in Nederland van vraagstellingen als orderingsbeginsel van stofkeuze in schoolboeken, als zijnde iets typisch historisch en bovendien van pas komend bij bestaansverhelderend onderwijs. (Zie ook het artikel van A. Wilschut in dit Kleio-nummer). De methode *Vragen aan de Geschiedenis* was zijn geesteskind. Hieronder halen enkele vrienden/collega's herinneringen op.

Joop als leraar en coach

Joop Toebe was mijn leermeester. Nu hij er niet meer is, realiseer ik me dat er in de afgelopen dertig jaar bijna geen schoolweek voorbij is gegaan, of ik heb bewust of onbewust gehandeld naar Joop's lessen en goede raad.

Als student volgde ik in 1971 bij hem colleges vakdidactiek. Ik zie nog voor me hoe hij voor zijn allereerste college enigszins gespannen zijn spulletjes klaarzette. Hij was zojuist de roemruchte P.A.M. Geurts opgevolgd. Joop combineerde een grote deskundigheid op zijn vakgebied met een uitdrukkelijk niet-dikdoenerige doceerstijl, die de afstand tot de toenmalige kritische studentengeneratie heel wat kleiner maakte dan gebruikelijk was in belerende collegezalen van hooggeleerde heren.

Er ging vervolgens een wereld voor me open, die van Bloom, van Joachim Rohlfes, van Coltham & Fines. Joop drukte ons op het hart vooral niet te veel heil te zoeken in de klassikale, frontale wijze van doceren. Geschiedenis moest de leerlingen immers mede tot bewuste wereldburgers opvoeden en daar hoorde een kritisch-onderzoekende houding bij.

Ik weet nog hoe enthousiast hij het geschiedtheoretische katern *Wat is geschiedenis?* van de jonge Leo Dalhuisen omarmde: *'Dit is het helemaal, zo moet je geschiedenis brengen!'*

Toen het op stage lopen aankwam, benaderde ik hem netjes voor een stageschool. Joop's reactie verraste mij: *'Zou je ervoor voelen op mijn school te komen lesgeven? Ik zal je wel coachen.'*

Het nijpende tekort aan geschiedenisdocenten maakte mij tot collega proximus van Joop, een groot voorrecht. Als piepjonge, onervaren docent mocht ik een jaar lang het klappen van de zweep leren aan de Nijmeegse Scholengemeenschap. Tot mijn verbazing waren zijn lessen in mijn ogen juist heel erg klassikaal. Joop gaf gewoon heel interessante en goed gestructureerde lessen, tot genoegen van zijn leerlingen.

Bij hem kon ik uithuilen als lessen mislukten, met raad en daad stond hij me bij. Op zijn adviezen is mijn loopbaan als geschiedenisdocent gegrondvest.

'Afwisseling is het geheim van een goede les' hoor ik hem nog zeggen. Hij drukte me op het hart om als beginner een gedetailleerde, ijzeren lesplanning op te stellen. Joop leerde me ook allerlei andere techniekjes: bijvoorbeeld hoe je het scherpste kunturveilleren bij proefwerken (diagonaal kijken!).

Daarom, en om nog veel meer redenen, moet ik nog vaak aan Joop denken. Maar al die wijze lessen waren nooit aangeslagen als ze niet afkomstig waren geweest van een man met zo'n warme persoonlijkheid en oprechte belangstelling als Joop Toebe.

Jan van Oudheusden



Joop als collega en vriend

In 1971 leerde ik als student mo Joop kennen als vakdidacticus. Een jaar later werd ik zijn collega op de Nijmeegse Scholengemeenschap. In 1971 werd hij ook aan de universiteit als vakdidacticus aangesteld. Hij verdiepte zich in allerlei buitenlandse vakdidactische ontwikkelingen (zie recensies in *Kleio*). Zijn lessen op school veranderden daardoor snel. In 1972 gebruikten wij als sectie nog de methodes *Thema en Taak* en *Kleio*, maar een jaar later deden wij mee aan een omgevingsproject en in de brugklas experimenteerden wij met de Histokrant.

Joop overtuigde mij voorts ervan dat bovenbouwleerlingen aan de hand van bronnen inzicht in de geschiedenis moesten krijgen. Wij schrapten de methodes voor de bovenbouw, ons werkmateriaal werd nu een bronnenboek van de twintigste eeuw en een kort feitelijk overzicht van de contemporaine geschiedenis. Samen ontwierpen wij opdrachten bij de bronnen.

Joop vond dat geschiedenis levendig moest zijn en dat leerlingen door dit vak hun eigen bestaan beter moesten leren begrijpen. Zijn lessen waren niet zozeer vernieuwend in werkvormen, maar wel probleemstellend en duidelijk gericht op het uitlokken van discussies. Rond 1980 werden de begrippen bestaansverheldering en probleemgerichtheid definitief de basis voor zijn visie op het geschiedenisonderwijs. In 1981 kwam de redactie voor *Vragen aan de geschiedenis* tot stand, waarin ik mijn nauwe samenwerking met hem nog jaren kon voortzetten.

Toen Joop in Nijmegen met de vakdidactiek begon, had hij de ambitie om het tot een universitair onderzoeksgebied te maken. In het rapport van de commissie-de Rooy is het gebrek daaraan nog eens signaleerd. Door zijn reizen naar de Verenigde Staten en te weinig mogelijkheden voor vakdidactisch onderzoek aan de Nijmeegse Universiteit maakte Joop aan het eind van de tachtiger jaren een ommezwaai naar de Amerikanistiek.

Na zijn pensionering hervatte Joop zijn belangstelling voor de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs. Hij publiceerde in het tijdschrift *Theoretische Geschiedenis* over de beeldvorming van de Middeleeuwen in Nederlandse schoolboeken van de negentiende en twintigste eeuw (1998). Eind 2001 verscheen in het *Tijdschrift voor Geschiedenis* 'Deugd en beschaving. De oudheid in negentiende-eeuwse schoolboeken'. Het laatste jaar was hij bezig met een uitvoerig artikel over de vaderlandse geschiedenis in negentiende en twintigste-eeuwse schoolboeken. En ons lijfblad *Kleio* lag altijd op zijn leestafel, zoals ik de laatste maanden steeds merkte bij mijn bezoeken aan hem.

Ronald Donk

Geschiedenis, een vak apart?

Het zal voorjaar 1980 geweest zijn. Joop en ik waren op weg naar een bijeenkomst van vakdidactici. Ik was net benoemd aan de universiteit, niet als vakdidacticus, maar wel belast met zorg voor de inhoud van het vak bij de zuidelijke lerarenopleidingen. Ik kwam van de Nijmeegse lerarenopleiding, waar ik als docent me ingezet had voor het concept maatschappijgeschiedenis. In de auto namen we al een flink voorschot op de komende discussie. Joop was in de eindfase van zijn proefschrift, zijn belangrijkste vraag was of geschiedenis nu moest integreren met de vakken aardrijkskunde en maatschappijleer of dat het een apart vak moest blijven. In die jaren drongen de overheid, bepaalde schoolleiders en onderwijskundigen aan op wereldoriëntatie; over het nut van geschiedenis als schoolvak was al eerder ernstige twijfel gerezen.

Ik vermoed dat ik nogal kritisch geweest ben ten aanzien van Joop's vraagstelling. Ik zal waarschijnlijk gezegd hebben: als het vak geschiedenis op school maar verandert in maatschappijgeschiedenis, dan zal het vak maatschappijleer overbodig worden en zal samenwerking met aardrijkskunde vanzelf wel tot stand komen. Historische problemen hebben immers geografische dimensies. Waar maakte Joop zich nou zo druk over?

Toen ik een jaar later Joop's dissertatie onder ogen kreeg, moest ik erkennen dat de zaak toch ingewikkelder lag. Nu ik het lijvig werk (575 pagina's) twintig jaar later herlees, stijgt mijn bewondering voor de genuanceerde aanpak. *Geschiedenis, een vak apart?* gaat over het probleem van vakkenverbinding. De hoofdmoot van de studie bestaat uit een vergelijking van de aanpak van het probleem in Duitsland, Engeland en Nederland. In Duitsland waren de ideeën met betrekking tot vakkenverbinding het verst gevorderd. Geschiedenis werd, met name in de beroemde/beruchte Hessische Rahmenrichtlijnen, gezien als instrument tot politiek-maatschappelijke vorming. Daardoor werd Kleio toch grotendeels dienstmaagd van de actualiteit en koerste ze sterk in de richting van een soort historische maatschappijleer. Joop had er toen minder bezwaar tegen dan ik verwachtte. Wel voegde hij er aan toe dat het belangrijkste winstpunt was *'dat naast de functie van geschiedenis als voorgeschiedenis van het heden, duidelijker zicht is gekomen op de indirecte relatie van het verder weg liggend verleden met onze situatie hier en nu en in de toekomst'*. (158)

Daarmee behield, in Joop's visie, het anders-zijn van het verleden zijn plaats binnen het vak en werd het behoeft voor hodiecentrisme. Ook later heeft hij steeds uitgedragen dat ook bestudering van het verre verleden kan bijdragen aan bestaansverheldering.

Joop's schets van de Duitse en Engelse situatie komt kort gezegd hierop neer: Geschiedenis als 'historische Gesellschaftskunde' was mede door haar linkse, maatschappijkritische imago in de Duitse papiermolen blijven steken. In Engeland, met name in de Schools Council Projecten bestond een verregaande vorm van vakkenintegratie. Juist omdat het in Engeland meer ging om onderwijsprojecten en niet om complete leerplannen zoals in Duitsland, was de kans op samenwerking hier groter. Ook hierbij bleek weer eens dat het Engelse pragmatisme succesvoller was dan de Duitse 'Gründlichkeit'.

In Nederland was de situatie nog complexer. In het basisonderwijs, het lbo en enkele experimentele middenschoolen werd in de jaren zeventig nog het meest geëxperimenteerd met vakkenintegratie. Daar was een of andere vorm van wereldoriëntatie al een feit. In het vwo, havo en mavo was er nauwelijks sprake van vakkenverbinding. De twee geïntegreerde projecten die er waren, het Ledo-project en de Leergang Vredesonderwijs, stuitten beide op

grote bezwaren van historische kant. Vooral de actiegerichte, ethische en actualiserende benadering van het verleden wekte afkeer.

Wij zijn nu twintig jaar verder. Met de plannen van de commissie-De Rooij is het vak geschiedenis weer helemaal terug van weggeweest. In de basisvorming is het probleem nu niet meer zozeer vakkenverbinding als wel de vraag wat oriëntatiekennis inhoudt. Met de onderwijsprofielen in de bovenbouw spreekt men wel van vakkenverbinding, maar dat lijkt me slechts schijn.

Joop was een echte historicus. Hij zal dan ook het mislukken van de vakkenverbinding niet betreurd hebben. Hij heeft er zich in de laatste tien jaar ook niet meer over uitgelaten.
Harry Jansen

Vragen aan de geschiedenis

Op het moment dat de uitgever Wolters Noordhoff Joop ontdekt had, vond hij ook zelf dat hij niet als beste stuurman aan wal moest blijven staan. Hij had zeer welomschreven uitgangspunten voor een nieuw soort schoolboek, neergelegd in het boekje *Een kleine didactiek geschiedenis onderbouw. Achtergronden van 'Vragen aan de geschiedenis'* [1983].

De redactie, vooral bestaande uit Nijmeegse vrienden en collega's, deelde zijn ideeën en met enorm enthousiasme werd er begonnen en is er jaren doorgewerkt, ook aan een bovenbouwmethode. De vernieuwing zat hem vooral in de stofkeuze: het zou gaan om de ontwikkeling van samenlevingstypes en de belangrijkste krachten die daarbij een rol spelen. Dit zou de leerling een basisinzicht bieden, meer dan een chronologisch overzicht. Dezelfde samenlevingstypes zouden in verschillende perioden vergeleken kunnen worden, zoals bijvoorbeeld de vroeg middeleeuwse West-Europese agrarische met de negentiende-eeuwse Russische. Kennis zou dan wendbaar worden, d.w.z. vaker te gebruiken. Dit kwam enerzijds het onthouden ten goede, maar diende ook de bestaansverheldering.

Dit belangrijke uitgangspunt werd vooral uitgewerkt in het soort centrale vraag (en subvragen) aan de hand waarvan ieder hoofdstuk werd opgebouwd. Al met al was de basis van ieder boek een groot raster waar alle eisen in stonden plus de plekken waar ze waar gemaakt zouden worden.

Er is heel wat gediscussieerd (en gelachen) over welke vraag nu wel of niet bestaansverhelderend was. In feite was ieder hoofdstuk voor iedere auteur een scholingstraject, want we becommentarieerden andermans hoofdstukken. De vergaderingen waren geanimeerd maar toch ook gedisciplineerd, want Joop hield ons bij de les, zonder overigens nadrukkelijk te leiding te willen hebben.

Ik had deze jaren voor geen goud willen missen, al waren we tegen het eind doodmoe en op en had men niet meer aan een basisvormingseditie moeten beginnen. Maar daar deden we toch al aan?

Joke Rijken

DE LEIDSE NASCHOLING

De Sectie Nascholing van het ICLON en de Opleiding Geschiedenis van de Universiteit Leiden organiseren op

ZATERDAG 21 SEPTEMBER 2002

een studiedag over het CE-onderwerp voor 2003-2004: 'Nederlanders en hun gezagsdragers 1950-1990: verzuiling, polarisatie en herwonnen consensus.'

Deze studiedag is bedoeld voor geschiedenis-docenten en andere belangstellenden en dient als voorbereiding op het examenonderwerp.

Het programma bestaat uit plenaire lezingen en een aantal workshops. Een reeks deskundige sprekers zal de hoofdvraag en de deelvragen van het examenonderwerp behandelen en nuttige achtergrondinformatie verstrekken over de historische context. Voorts zijn er praktijk-seminars waarin kant-en-klaar lesmateriaal voor de eindexamenstof wordt aangeboden.

De kosten voor de studiedag bedragen € 90,- per persoon.

Hierbij is inbegrepen een lunch, koffie/thee en de syllabus.

Leden van de VGN krijgen € 5,- korting en betalen dus € 85,-.

(Na 1 augustus zijn de kosten € 105,- en € 100,-)

U kunt zich reeds voorlopig inschrijven bij:

ICLON - Sectie Nascholing, t.a.v. Mw. I.C. Leenstra,

Postbus 9555, 2300 RB Leiden.



Universiteit Leiden

DE CE-besprekingen 2002

De besprekingen vinden voor alle schooltypen plaats op 29 mei in de volgende plaatsen:

HAVO/VWO

Aanvang tenzij anders vermeld:
VWO 16.30 u. en HAVO 17.45 u.

Alkmaar: Murmellius Gymnasium, Bergerhout 1.
Amsterdam: Gerrit van de Veen SG, G. van de Veenstraat 99.
Ede: CSG Het Streek, Bovenbuurtweg 1.
Nijmegen: Canisiuscollege Mater Dei, Berg en Dalseweg 207.
Den Bosch: St. Janslyceum, Sweelinckplein 3.
Breda: Onze Lieve Vrouwe Lyceum, Paul Windhausenweg 11.
Eindhoven: Augustinianum SG, Van Wassenhovestraat 26.
Goes: Willibrordcollege, Fruitlaan 3.
Groningen: Zernikecollege, Helperbrink 30.
Leiden: Visser 't Hooft Lyceum, Kagerstraat 1.
Den Haag: 1e VCL, Van Stolkweg 35.

Haarlem: Linnaeuscollege, locatie Spaarne/Theresia, Zwemmerslaan 2.
Kerkrade: College Rolduc, Graaf Saffenburgweg 15
vwo 16.00 u.; havo 17.00 u.
Hengelo: Twickel SG, Woolderesweg 130.
Sneek: S.G. Magister Alvinus, Almastraat 5.
Rotterdam: St. Laurenscollege, Voorhout 100.
Zeist: OSG Schoonoord, Dribergseweg 10, Zeist.
Zutphen: Baudartiuscollege, Isendoornstraat 1.
Zwolle: Van der Capellen SG, Lassuslaan 230, Zwolle Noord

Contactpersoon VBO/MAVO:
Herry Groothuis, tel 030-2713204, e-mail: h.groothuis@wordonline.nl.
Contactpersoon HAVO/VWO:
Ad Oostveen, tel. 0493-319460, e-mail: ovn@ivo-deurne.nl

VBO en MAVO (C/D)

Alkmaar: Petrus Canisius College, Fabritiusstraat 1 (16.00 u.).
Amsterdam: Gerrit van de Veen SG, Gerrit van de Veenstraat 99 (16.30 u.).
Den Bosch: St. Janslyceum, Sweelinckplein 3 (16.00 u.).
Den Haag: SG Westhage, Mient 351 (16.30 u.).
Ede: Marnix College, Prins Bernardlaan 25 (16.00 u.).
Goes: Willibrordcollege, Fruitlaan 3 (15.30 u.).
Enschede: Kottenpark College, Lyceumlaan 30 (16.00 u.).
Rotterdam: Roncallimavo, Tattistraat 3-5 (Alexanderpolder) (16.30 u.).
Utrecht: Collega Blaucafel, Winklerlaan 373 (16.30 u.).

www.memo-malmberg.nl

E-mailnieuwsbrief

Interactief forum

Actuele krant

Bibliotheek

Digitaal lesmateriaal

Methode-informatie

Huiswerkhulp



UITGEVERIJ MALMBERG POSTBUS 308 5201 AH 'S-HERTOGENBOSCH