

nummer 2 maart 2001

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

KLEIO

**Rumoer rond
De Rooy**

**Lees en huiver:
geschiedenis-
onderwijs in
de VS**

**Provo en de
jaren zestig**

**Gesprek met
Hermann von
der Dunk**



jaargang 42

Algemeen Bestuur

Kees Weltevrede

voorzitter (OAC, KLEIO, Euroclio, KNHG en de Inspectie)
Dubbeldamseweg Zuid 350,
3312 KT Dordrecht.
Tel. 078 - 6390 699.
Fax 078 - 6399 001
E-mail: c.weltevrede@wxs.nl

Riemke Leusink

vice-voorzitter (Commissie Vrouwen- en Gender-geschiedenis, Euroclio, stofomschrijvingen, CEVO, Platform VVVO)
Dr. J.P. Heyelaan 4,
3818 GT Amersfoort.
Tel. 033-4657 363,
Fax 033-4657 384,
E-mail: leusink@worldonline.nl

Loek Janssen

secretaris (Commissie Basisvorming/VMBO)
Ananasstraat 1,
6543 ZH Nijmegen.
Tel. 024 - 373 4800.
E-mail: janssen.scholten@freeler.nl

Herry Groothuis

(Commissie PA-BO, Werkgroep Staatsinrichting, contacten met Cito en SLO, veldraadplegingen)
Groen van Prinstererweg 11,
3731 HA De Bilt.
Tel. 030 - 2713 204.
E-mail: h.groothuis@worldonline.nl

Renée Schreuder

(Beheer VGN-weBSITE, bestuursberichten Kleiokrante, Commissie Volwassenen-educatie)
Couwenhoven 46-01,
3703 EM Zeist.
Tel. 030 - 6959 506.
E-mail: srd@wxs.nl

Ineke Veldhuis-Meester

(Commissie Havo/Vwo, Intercommissie, Commissie Lerarenopleidingen)
Quintuslaan 4,
9722 RV Groningen.
Tel. 050-5270 099.
E-mail: i.veldhuis@uclo.rug.nl

Johan Raven

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

Administratie VGN:

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

VGN-site: <http://home.wxs.nl/~srd/vgn.htm>

Hier is ook een brievenbus.

Kleio is het blad van de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting 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:

- Bij bezoldiging t/m f100,- HOS-schaal 10.6
- Bij bezoldiging vanaf f125,- HOS-schaal 10.7
- VMBO-docent f 70,- drie of meer vakken
- Baan van minder f 85,- dan 16 uur
- Kennismakingslid f 50,- (alleen voor studenten)
- Buitengewone leden, f 90,- pensioen, VUT
- Partnerlidmaatschap f150,-

Abonnement:

- Binnenland f125,50
- Buitenland, f145,- binnen Europa
- Buitenland, f155,- buiten Europa
- Losse nummers f 15,- incl. verzendkosten

VGN-giro: 128701 t.n.v. Penningmeester VGN, Den Haag.

Van de redactie

Net als drie jaar geleden, toen het rapport-De Wit net verschenen was, vormde onlangs het geschiedenisonderwijs weer stof tot brede maatschappelijke discussie. In dit nummer vindt u een beknopte weergave van het rumoer rond (en de inhoud van) het rapport-De Rooy, waarvan de *Volkskrant* reeds begin februari de primeur opeiste. Het dagblad opende zelfs op de voorpagina met het nieuws: 'feiten weer basis lesstof geschiedenis.' Dat de opiniepagina's van landelijke dagbladen, het NOS-journaal, de radionieuwsdienst en diverse actualiteitenrubrieken het nieuws oppikten, net als veel ingezonden stukkenschrijvers, mag een indicatie heten voor het publieke belang dat aan het schoolvak geschiedenis wordt toegekend.

Wat is er toch zo bijzonder aan ons vak? Menige geschiedenisdocent werd over deze vraag door collega's in de personeelskamer aangeklampt. Kennelijk is onze leerstof niet waardevrij, maar beschouwt men geschiedenisdocenten als opvoeders bij uitstek van jonge mensen tot bewuste, verantwoord handelende leden van de democratische en pluriforme samenleving. Dat mag niet zo zeer aanleiding geven tot misplaatste trots, maar veeleer tot een steeds groeiend verantwoordelijkheidsgevoel.

Waar gaat het nu met het geschiedenisonderwijs naar toe? Hoe meer vakgenoten inbreng hebben in de discussies over het rapport *Verleden, heden en toekomst*, hoe beter. Om te beginnen op de aanstaande jaarvergadering van de VGN te Nijmegen. Hopelijk biedt deze aflevering van *Kleio* weer de nodige inspiratie! Wij zien graag uit naar uw reacties.

Jan van Oudheusden

Redactie

Jan van Oudheusden,

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

Carla van Bortel,

Langemeijerstraat 13,
5473 GS Heeswijk-Dinther.
Tel. 0413 - 29 29 96.
E-mail: c.vanbortel@fss.uu.nl

Marijke Meuwissen,

Simplonbaan 17,
3524 BG Utrecht.
Tel. 030 - 273 1670.
E-mail: marijke.meuwissen@hccnet.nl

Jos Trippenree,

Beltmolen 30,
3833 KM Leusden.
Tel./fax 033 - 494 18 24

Huub Oattes,

Roerdomp 80,
3641 TK Mijdrecht.

Tel. 0297 - 28 11 97.
E-mail: hfoattes@wxs.nl

Stefan Boom,

Albrechtlaan 28,
1404 AL Bussum.
Tel. 035 - 694 87 42.
E-mail: stefanbo@worldonline.nl

Cees Bol,

Fazantenkamp 387,
3607 XC Maarssenbroek.
Tel. 0346 - 56 57 12
E-mail: cbol@worldonline.nl

Hans Moors,

Groenewoudseweg 50,
6524 VB Nijmegen.
Tel. 024 - 328 14 36.

Maria van Haperen,

Korte Kerkstraat 14,
5524 AX Steensel.
Tel. 0497 - 517573.
E-mail: vanHaperen@compuserve.com

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

Tineke Bogaerts,

eindredactie,
Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 030 - 688 35 76
Fax 030 - 688 84 59
E-mail: c.bogaerts@hccnet.nl

ISSN 0165-6449

Wilt u artikelen voor *Kleio* toesturen aan de secretaris van de redactie.

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



In dit nummer

2

Actueel

Rumoer rond De Rooy

Jan van Oudheusden

Als inspiratie voor de discussies over het zojuist verschenen rapport van de commissie-De Rooy hier een overzicht van inhoud en meningen.

10

Tussen politiek en pedagogiek: het geschiedenisonderwijs in de VS

Voorbeeld in de verte?

Oscar Lansén

'Nederland let op!', schrijft de Amerikaanse didacticus en vakdocent als inleiding op zijn verhaal over de bijna onoverkomelijke problemen waarvoor het geschiedenisonderwijs in de VS zich ziet gesteld.

16

Gordiaantje

De jaren zestig geprovoceerd

Niek Pas

Nieuwe inzichten en een andere benadering plaatsen de jaren zestig duidelijker in de tijd. Clichébeelden van fenomenen als de provobeweging kunnen hiermee aangepakt worden.

21

De Gouden Kom

De terreur van de antwoordbladen

Greetje de Vries

26

Boek van de Maand: De verdwijnende hemel

Gesprek met prof.dr. H.W. von der Dunk

Jan van Oudheusden

En verder

24

Westerbork portretten: wie helpt er mee?

31

Boeken

38

Kleiokrant

Tekening uit De Volkskrant
van 23 februari.

De verspreiding van
het christendom
tot in de Lage Landen.

Hofstelsel en horigheid.

Jan van Oudheusden

Rumoer rond De Rooy

Het rapport-De Rooy – 'Verleden, heden en toekomst' – kwam op 22 februari uit, maar de pers kreeg er al eerder lucht van. Op 8 februari opende de Volkskrant met het bericht 'Feiten weer basis lesstof geschiedenis'. Tot welke reacties leidde dit, en wat staat er echt in het rapport? Voer voor de discussie op de VGN-jaarvergadering van 24 maart in Nijmegen.

Het geschiedenisonderwijs moet drastisch veranderen. Het eindexamen moet zwaarder, feitenkennis en chronologie worden weer de basis van de lesstof, en de met de huidige thematische aanpak wordt gebroken. Zo konden lezers van de Volkskrant vernemen, twee weken voor de officiële presentatie van het rapport-De Rooy. Welk rapport lekt er tegenwoordig niet meer uit? Geschiedenisdocenten konden zich zelfs gestreeld voelen door de plotselinge aandacht voor hun vak.

Loek Janssen verduidelijkte namens het VGN-bestuur, dat door de huidige thematische aanpak van het examen de leerlingen heel veel van heel weinig weten; het chronologisch besef moet meer nadruk krijgen, 'anders weten we straks niet meer wie er eerst kwam: Hitler of Napoleon'. Hiermee leek hij in te stemmen met de tendens van de berichtgeving.

VGN-voorzitter Kees Weltevrede voegde daar een dag later in dezelfde krant nog aan toe, dat leraren steeds minder lesuren overhouden om steeds meer in te vertellen. 'Vroeger begon je met de Oudheid en eindigde je in de nieuwe tijd. Dat kan niet meer. We hebben tot op het bot moeten saneren. De scholieren weten

niet meer wat de Renaissance is. De klassieke oudheid is in de prullenbak verdwenen. De Bourgondische landen? Marx? Het is abacadabra voor ze!'

Hij benadrukte dat de VGN tevreden is met de plannen van de commissie-De Rooy om het geschiedenisonderwijs op een nieuwe leest te schoeien. De lestijd zal deels weer besteed worden aan het chronologische overzicht. Eerst in het basisonderwijs, en daarna nog tweemaal op een complexer niveau. Dit overzicht is een minimumpakket, benadrukte Weltevrede: er zal tijd genoeg overblijven voor thema's. Ook aandacht voor vaardigheden verdwijnt niet zomaar. Leerlingen zullen blijven leren om met bronnen om te gaan, ook op internet.

'Als je Hitler intikt, word je overspoeld met sites. Het is heel belangrijk dat leerlingen betrouwbare sites leren herkennen', aldus de VGN-voorzitter.

Er waren mensen die zich stoorden aan de ontboezemingen van beide bestuurders, want een paar dagen later verklaarde het VGN-bestuur op de eigen website dat de suggestie dat de VGN instemt met het rapport niet juist is. De ledenraadpleging tijdens de VGN-jaarvergadering van 24 maart in Nijmegen

zal het uiteindelijke bestuursstandpunt bepalen.

Identiteitscrisis

Inmiddels wierpen columnisten van de Volkskrant en anderen zich gretig op het bericht 'FEITEN WEER BASIS LESSTOF GESCHIEDENIS'.

Jan Blokker zei dat het bericht naar zijn smaak thuishoorde in de categorie: fysi-ci moeten weer leren dat water kookt bij honderd graden.

Nelleke Noordervliet verklaarde het nogal wiesde te vinden dat chronologie weer een rol gaat spelen. 'De lijn van de tijd is de meest simpele lijn om oorzaak en gevolg aan te tonen en om een kader te geven waarin de samenhang tussen de verschillende complexen van gebeurtenissen duidelijk wordt.' Thematiek heeft pas zin als het raamwerk is aangebracht, betoogde zij.

Maarten van Rossem sprak van 'de terugkeer van het gezond verstand.' Chronologie is immers de ruggengraat van de geschiedenis. Wie die opdoekt, is al snel niet meer in staat uit te leggen hoe de geschiedenis in elkaar zit. Hij meent dat met het rapport een eind komt aan de langdurige identiteitscrisis van het geschiedenisonderwijs.

'Eindelijk hebben de historici voldoende moed verzameld om hun vak terug te veroveren op de machtige coalitie van onderwijskundigen en wereldverbeteraars, die de geschiedenis veranderd hadden in een grabbelton van politiek correcte en modieuze onderwerpen.'

In zijn ogen is geschiedenisonderwijs verworpen tot een instrument in de emancipatiestrijd, geëntameerd door dominante babyboomers, zodat je over het oude Mesopotamië alleen nog maar mag onderwijzen indien de positie van de vrouw in die cultuur centraal wordt gesteld.

In één adem hekelde Van Rossem de vaardighedenretoriek. Hij waarschuwde echter ook voor te veel illusies over het succes van het aanbrengen van historisch besef, omdat scholieren op hun leeftijd nu eenmaal met andere dingen bezig zijn. Deze opmerking werd evenwel ontkracht door 6-vwo-leerlingen van het Bonifatiuscollege uit Utrecht, die in het televisieprogramma *Nova* van 8 februari verklaarden: *'Feitjes leren heeft niet zoveel zin. Het gaat om de achtergronden daarvan. Niemand zal je zomaar vragen: wat gebeurde er in 1815?'* Ze lieten zien wel degelijk historisch besef te ontwikkelen.

Om te demonstreren hoe slecht het gesteld is met jaartallenkennis, zette hun docent vervolgens een rijtje jaartallen op het bord, en jawel hoor: klas 6-vwo bleef op de meeste jaartallenvragen het antwoord schuldig. Uit eigen bron vernam ik echter, dat de programmamakers de juiste antwoorden (en veruit de meeste jaartallen waren bekend voor de leerlingen) uit het materiaal hadden geknipt. Zo kun je dus alles bewijzen. Al met al een twijfelachtige dienst aan het imago van het geschiedenisonderwijs!

In hetzelfde programma haalde ook Hermann von der Dunk – net als Van Rossem – uit naar de generatie wereldverbeteraars. *'Die hele thematische aanpak hangt samen met de mentaliteit van de jaren zestig/zeventig, de golf van maatschappijkritiek, waarin niets deugde van het verleden en het establishment. Hoe kun je nou kinderen vaardigheden bijbrengen over zoiets abstracts als kapitalisme of socialisme? Die onderwerpen vereisen een hoog niveau van kennis.'* Ook de socioloog Kees Schuyt maakte zich sterk dat de neergang van het geschiedenisonderwijs is begonnen in de steeds vaker vervloekte periode van de jaren zestig, met name sinds de Mammoetwet, die enorme kaalslag

opleverde in de kwaliteit van het voortgezet onderwijs. Volgens Schuyt heeft het wel degelijk zin jonge mensen een hoeveelheid feiten van buiten te laten leren. Door die inspanning verwerf je je al doende het gewenste historische inzicht, en leer je leergierigheid aan.

Karikatuur

Heel deze berichtgeving rond het nog niet verschenen rapport bevestigde de karikatuur alsof feitenkennis uit het huidige onderwijs helemaal zou zijn verdwenen. Deze klacht gaf feitelijk de aanzet tot het werk van de commissie-De Wit, waarop De Rooy nu voortbouwt. De praktijk is anders. Welke docent legt niet eerst een bodempje 'algemene feitenkennis' aan, voordat hij zijn leerlingen met een specifiek thema aan de gang zet? Tijdbalken en chronologische schema's vullen nog altijd menig schoolbord.

De geschetste karikatuur lijkt even hardnekkig als haar negatieve spiegelbeeld: het beeld van het ouderwetse geschiedenisonderwijs, dat tot de jaren zestig louter om jaartallenlijstjes zou hebben gedraaid. De *Volkskrant* drukte bij het interview met Kees Weltevrede de voorpagina af van een jaartallenboekje uit het Nationaal Schoolmuseum, en versterkte dat beeld zo weer eens.

In *Nova* gaf Herman Belien (UvA) echter te kennen, dat feitenkennis nooit helemaal verdwenen is uit het moderne geschiedenisonderwijs.

'Er is nooit een geschiedenisonderwijs geweest waarin helemaal niks werd gedaan aan historische kennis. Maar we hebben ons een tijdlang erop verkeken, dat je leerlingen niet vanuit het niets kan laten zien hoe de wereld in elkaar zit. Neem de crisis in het voormalige Joegoslavië: als je niet weet wat een verloren veldslag in de veertiende eeuw voor de Serviërs van nu voor impact heeft, zul je nooit begrijpen wat hen drijft.'

Euroclio-medewerker Huibert Crijns hekelde in de *Volkskrant* de lippendienst van het VGN-bestuur aan de conclusies van De Rooy. Volgens hem geeft chronologie nog geen structuur, want wanneer historische feiten niet thematisch worden geordend, houd je een chaotische feitenbrij over waar niemand wijs uit kan. De beperkte lestijd verhindert dat de docent zich de luxe van aanbrengen van historisch overzicht kan permitteren. Critici als Schuyt, Van Rossem en Noordervliet vergeten, aldus Crijns, dat zestig procent van de jeugd

het vmbo-mavo-onderwijs volgt met nog maar twee jaar geschiedenisonderwijs; ook de havo en de vwo vormen geen uren-vetpot. De conclusies van De Rooy stemmen hem somber. Aangeleerde kennis wordt immers doorgaans snel weer vergeten; hij acht vaardigheden van groter belang: kritisch leren denken, onderscheid leren aanbrengen tussen goed en fout en alle nuanceringen daartussen.

Ook Elise Storck (voorzitter havo/vwo-commissie VGN) schreef in de *Volkskrant* pijnlijk getroffen te zijn door het bericht dat de docenten het met De Rooy eens zouden zijn. Zij kenden op dat moment de plannen nog niet; het rapport was nog niet openbaar. Het bestuur sprak voor zijn beurt.

'Dat de overheid een commissie instelt die het onderwijs op de schop neemt op hetzelfde moment dat de leraren in het veld worstelen met de implementatie van grote onderwijsvernieuwingen in het vmbo en op havo/vwo en dat deze plannen in een aantal gevallen haaks lijken te staan op de tweede fase, maakt de meeste docenten moedeloos', aldus Storck, die deze klacht ook al in brede kring had rondgemaild.

Collega Maas van Egdom (Ashram College) uitte zich in soortgelijke termen en waarschuwde voor vervlakking van met name het examen havo/vwo. Hij acht de huidige praktijk van jaarlijks twee landelijk voorgeschreven onderwerpen nog altijd verfrissend voor ons vak en goed voor de relatie tussen schoolgeschiedenis en vakwetenschap.

Tegenover deze kritische stemmen stelde collega Jan Drentje zich teweer door te klagen dat jongeren niet meer bekend zijn met namen als die van Willem van Oranje of Joop den Uyl. De commissie-De Rooy verdient alle steun, want *'het thematisch onderwijs is failliet. Thema's die niet in een chronologische context zijn ingebed, worden echt losse flodders. Het pleidooi van Crijns voor een accent op politiek correcte onderwerpen als vrouwenemancipatie en de multiculturele samenleving kan leiden tot volkomen uit het lood hangende thema's. De modieuze curriculumontwikkelaars komen daarmee aan hun gerief, maar het belang van de leerlingen wordt met dit soort geschiedenisonderwijs niet gediend'*.

Enkele briefschrijvers benadrukten in hun reactie op Crijns hoeveel nut en plezier zij in hun latere leven (bijvoorbeeld op vakanties in mediterrane lan-



De aanbieding van het rapport 'Verleden, heden en toekomst' door prof.dr. P. de Rooy (l) aan staatssecretaris Adelmund.

den) hadden van de feitenkennis uit de oude geschiedenisles. Ook hekelden zij Crijns' onverschilligheid ten opzichte van vaderlandse geschiedenis. E.J. van Ginkel vond bovendien, dat Crijns ten onrechte het beeld oproept van pre-mammoethistorici als kritiekloze jaartallenstampers.

Het echte rapport-De Rooy

Zo was dus het geïnteresseerde publiek al lekker opgewarmd voor de inhoudelijke discussie, nog voordat het rapport uit was. Het vervolgdeel van dit feuilleton zullen wij de *Kleio*-lezers wel in een van de volgende nummers opdiene. Maar nu eerst de inhoud van het inmiddels geopenbaarde rapport-De Rooy.

Voor de volledigheid verwijs ik naar *Kleio* 7 van de afgelopen jaargang (blz. 2-5), de bespreking van het tussenrapport van september 2000, én de beschouwing van Piet de Rooy zelf in het februarinummer van deze jaargang. Ik ga dus niet opnieuw de inhoud van het definitieve rapport herkauwen, maar beperk mij tot hoofdlijnen en tot de voornaamste wijzigingen, vergeleken met het tussenrapport, die na de veldraadplegingen van oktober zijn aangebracht.

Het voornaamste uitgangspunt, het bijbrengen van *historisch besef*, wordt in het definitieve rapport geadstrueerd door verwijzing naar de Duitse didactici K.E.Jeisman en Jörn Rüsen die het

begrip 'Geschichtsbewusstsein' hebben omschreven. Onvermeld blijft, waarom juist deze didactici worden aangeroepen, en niet bijvoorbeeld ook Angelsaksische of Belgische auteurs; onhelder is tevens, of en hoe de inzichten van Rüsen c.s. reeds in het Duitse geschiedenisonderwijs doorwerken. Historisch besef volgens Rüsen houdt in: zingeving over tijdsbeleving en heeft een praktisch-oriënterende functie. Het gaat om het vertellen van verhalen waarbij het zelfinzicht van de betrokkenen in het perspectief van de tijd, het inzicht in hun 'historische identiteit' centraal staat. Schoolse, van-buiten-geleerde kennis is geen garantie voor historisch besef. Dat blijkt niet zomaar uit de kennis zelf, maar uit de manier waarop men zich oriënteert op de historisch-maatschappelijke werkelijkheid. Er komt dan ook geen canon van feiten, zoals de commissie-De Wit in 1998 bepleitte. In plaats daarvan kiest de commissie voor oriëntatiekennis, in onderlinge samenhang met bijbehorende onderzoeks- en beeldvormende vaardigheden. 'Feitenkennis is passief', aldus De Rooy. 'Chronologische kennis is actief. Dat is een kapstok waaraan je telkens nieuwe feiten kunt ophangen.'

Niet dat elke leerling moet weten in welk jaar Willem van Oranje werd vermoord, wel dat hij de Eerste Wereldoorlog in de tijd kan plaatsen, en weet dat Karel de Grote iemand anders was dan Karel V.

Deze oriëntatiekennis met bijbehorende vaardigheden denkt de commissie aan te brengen via een *longitudinaal leerplan* met een concentrische ordening. Elke leerling reist (of vliegt?) straks twee- of driemaal door de geschiedenis heen: eenmaal op de basisschool, eenmaal in de basisvorming en eventueel nog een keer in de bovenbouw. Steeds ervaart hij – als het goed is – de geschiedenis als een tikje complexer en veelvormiger.

Als basisschoolleerling krijgt hij *verhalen* te horen over de Nederlandse geschiedenis en steekt hij zijn neus in historische overblijfselen uit eigen omgeving; aan het eind van het traject, in 6-vwo (gesteld dat hij het zover schopt) moet hij zijn basiskennis kunnen aanwenden om bijvoorbeeld een ontwikkeling in de Europese geschiedenis te kunnen verduidelijken.

De Rooy verwacht dat ongeveer de helft van de lestijd nodig zal zijn om de leerlingen met de tijdsbalk vertrouwd te maken; de andere helft is voor thema's.

Tien tijdvakken

Elke leerling moet straks rond zijn twaalfde, rond zijn vijftiende en (wellicht) nog eens rond zijn achttiende moeiteloos *tien periodes* kunnen hantieren, in de juiste volgorde, en met kenmerkende associaties. Een stevig raamwerk van tien periodes met globale kenmerken vormt het skelet van oriëntatiekennis.

De benamingen van die tien periodes wijken na de veldraadplegingen iets af van wat er in *Kleio* 7 (3) stond. Ze zijn nu als volgt geformuleerd:

1. tijd van jagers en boeren (- 3000 v.C.)
2. tijd van Grieken en Romeinen (3000 v.C. – 500 n.C.)
3. tijd van monniken en ridders (500 – 1000)
4. tijd van steden en staten (1000 – 1500)
5. tijd van ontdekkers en hervormers (1500 – 1600)
6. tijd van regenten en vorsten (1600 – 1700)
7. tijd van pruiken en revoluties (1700 – 1800)
8. tijd van burgers en stoommachines (1800 – 1900)
9. tijd van de wereldoorlogen (1900 – 1950)
10. tijd van televisie en computer (vanaf 1950).

Naar analogie van de term 'Gouden Eeuw' heeft de commissie elk tijdvak voorzien van een associatief etiket.

Over de accuratesse van de benamingen zullen bezoekers van de VGN-vergadering van 24 maart wel enkele noten te kraken hebben. Zijn de oude Egyptenaren ineens in rook opgegaan? Drukten na het jaar 1000 de monniken hun stempel niet langer op de samenleving? Waarom wel de ridder en niet de edelman? Waar zijn de achttiende-eeuwse regenten gebleven? En waarom is 'Koude Oorlog' als etiket vervangen door 'televisie en computer'? De vrouwenlobby zal klagen: waarom niet nonnen en jonkvrouwen? Multiculturalisten zullen de westers-georiënteerde indeling bezwaarlijk achten.

Wie bang is dat de ingeburgerde tijdvakken prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, vroegmoderne en moderne tijd overboord zijn gegooid, kan daarentegen gerust worden gesteld. Ze komen terug in de basisvorming en in de havo-vwo-top. Maar hoe zal 'de maatschappij' reageren op de nieuwe etiketten? Gaan die straks inderdaad onze museumzalen opsieren, zoals de commissie wil?

De associatieve benamingen vormen – aldus de commissie – een soort 'emblema's' die een beeld oproepen waarbij men zich iets concreets kan voorstellen, zonder de pretentie dat die emblemata dekkend zijn. Zij heeft twee studenten van de Hogeschool Den Bosch logo's laten ontwerpen die straks als beeld-

merk onze schoolboeken kunnen gaan versieren. Ze zijn er in verschillende versies, zodat in de meer uitgewerkte versie de beide associaties van één periode verwerkt zijn; zo is het logo van periode 6 een koningskroon tegen de achtergrond van een Herengracht-pand; een curieuze combinatie overigens. Het logo van de achttiende eeuw heeft merkwaardig genoeg als achtergrond een schilderij uit de negentiende eeuw (Delacroix' 'La liberté guidant le peuple' naar aanleiding van de julirevolutie van 1830).

De ontwerpers misten dus net dat beetje historisch besef wat de commissie aanprijst.

Nee, we noemen geen namen

Nu komt de vraag: welke feiten moeten de leerlingen binnen elk van die tijdvakken nu werkelijk leren? Volgens de commissie vormt kennis geen doel op zich, maar is zij nodig om het kader effectief te gebruiken. Letterlijk zegt het rapport: '*Bij de oriënterende kennis van de tijdvakken gaat het dan niet om veel feitelijke kennis, als wel om die kennis die gebruikt kan worden als markeringspunt om bepaalde karakteristieken van tijdvakken te herkennen of te verduidelijken.*'



Linksboven leden van de subcommissie eerste fase vo Mw. M. de Groot, C. van der Kooij, (zittend) L. Janssen, en mw. T. de Danschutter, tweede fase vwo/havo. Linksonder o.a. P. van Leeuwen, J. Sniekers - een van de drie secretarissen, C. Bogaerts, de staatssecretaris, P. van Wieringen en prof.dr. W. Ultee, combivak en vice-voorzitter van de commissie. Hierboven A. Wilschut, secretaris en subcommissie tweede fase vwo/havo.

Dus ze hoeven eigenlijk nog niet zoveel te weten!

De commissie geeft nog wel aan welke categorieën kennis de leerstof biedt:

- gebeurtenissen, zoals de slag bij Waterloo (1815);
- ontwikkelingen, zoals de industriële revolutie (vanaf ca. 1780 tot ca. 1880);
- verschijnselen, zoals het nationalisme (negentiende/twintigste eeuw);
- personen, met hun denken of handelen, een enkele keer met hun karakter en opvoeding.

Maar specifieker wil De Rooy niet zijn. 'Het heeft geen zin landelijk voor te schrijven welke concrete voorbeelden of verhalen zouden moeten worden gebruikt.' De ene leerling leert van de Reformatie via het optreden van Luther of Calvijn, de andere via dat van Zwingli of Erasmus.

De commissie legt er bij herhaling de nadruk op niet te veel feitenkennis te willen voorschrijven. In dagblad *Trouw* verdedigde De Rooy dit zo: 'Hitler staat er niet in, maar fascisme uiteraard wel. We gaan ervan uit dat geen enkele leraar of methode de geschiedenis van het fascisme zal behandelen aan de hand van Franco of Salazar.' Maar doordat zelfs geen minimum-tiplijstje wordt aange-reikt, bestaat de kans dat zelfs de Zonnekoning straks nog tussen de cou-lissen verdwijnt.

Kerdoelen en eindtermen basisvorming

In deze bespreking beperk ik me tot het voortgezet onderwijs. In de basis-vorming zal de school de leerlingen moeten toetsen op drie (op vmbo-niveau meestal twee) aspecten van elk

Er wordt nog eens uitdrukkelijk gesteld dat het niet de bedoeling is te vragen naar bepaalde specifieke feiten, data of personen. Hoe moet het dan wel? Leerlingen moeten kenmerkende eigen-schappen van een tijdvak met een voorbeeld kunnen verduidelijken. Dit wordt geïllustreerd met enkele nogal simplistische voorbeelden, ook gebruikt bij het vmbo; in één daarvan loopt Marco kriskras door een museum; naderhand beschrijft hij wat hij daar zag (een model van een kasteel, een steenbakkerij met schoorsteen ...); de leerling moet dan de juiste chronologi-sche volgorde van de museumzalen vaststellen. Een ander voorbeeld, ook geciteerd in de *Volkskrant*: 'Max haalt een portie frites. "Heeft frites ook een geschiedenis?" vraagt Max aan de baas van de snackbar. "De aardappel komt uit Amerika," zegt de fritesbaas. "De men-sen in Europa aten dus zeker geen aard-appels voor de ... eeuw." Welke eeuw zal de fritesbaas bedoeld hebben?'

Het is jammer dat het blijft bij dit soort voorbeelden uit de oude basisvor-mingsdoos van het Cito, en dat er geen nieuwe toetsvoorbeelden zijn ont-wikkeld. De commissie laat hier zelf overigens duidelijk twijfel doorschemen of dit wel de toetsmethode is die goed aansluit op het gewenste beheersingsniveau.

Het examenprogramma vmbo

Het examen vmbo zal bestaan uit een centraal examen en een schoolexa-men. Het centraal examen (van ander-half uur in de beroepsgerichte leerweg, twee uur in de overige leerwegen) toetst het historisch besef. In concreto: of de kandidaat gebeurtenissen uit zijn/haar leven en die uit de geschiede-nis op een tijdvak kan plaatsen, of hij de tien tijdvakken in juiste volgorde kan noemen en kan plaatsen in de prehisto-rie, oudheid etcetera; of er sprake is van jagers-verzamelaars, landbouwsa-menleving etcetera; of hij een groot aantal verschijnselen (zoals de econo-mische wereldcrisis, de Duitse bezet-ting en de jodenvervolgung) in de con-text van een tijdvak kan plaatsen; of hij kan aangeven wat veranderd is en wat hetzelfde is gebleven, en de betekenis van historische gebeurtenissen voor het heden kan duiden.

Met dit alles kan de kandidaat 30% van het eindcijfer binnenhalen. Daarnaast bestaat het examen uit een drietal tel-kens roulende casussen (twee uit de

TERUG NAAR DE CHRONOLOGIE

MAARTEN VAN ROSSEM

6 hebben de historici voldoende moed verzameld om hun vak te rug te veroveren op de machtige coalitie van onderwijsdeskundi-gen en wereldverbeteraars, die de geschiedenis veranderd had in een grabbelton van politiek cor-recte en modieuze onderwerpen. De identiteitscrisis van het ge-schiedenisonderwijs dateert uit de jaren zestig. In de negentiende eeuw en in de eerste helft van de twintigste eeuw twijfelde geen mens aan het enorme belang van het geschiedenisonderwijs. Het vormde en versterkte de nationale identiteit, of de verzuilde identi-teit, en dat werd van het grootste



geschiedenisonderwijs af te schaf-fen en te vervangen door algeme-ne wereldoriëntatie.

den, maar alleen als de positie van de vrouw in Mesopotamië cen-traal werd gesteld.

Ongeveer tegelijkertijd met de thematische aanpak kwamen de 'vaardigheden' op de proppen: het mooie van het geschiedenisonder-wijs was dat het de kinderen zulke nuttige vaardigheden bijbracht, zoals het schrijven van een stukje en het opzoeken van van alles en nog wat. Zo werd geschiedenis een eigentijds vak waar het doel, kennis van de geschiedenis, werd vervangen door de middelen, na-melijk de vaardigheden. Impliciet in de vaardighedenretoriek was natuurlijk de veronderstelling dat

Angst (of koudwatervrees?) voor aan-tasting van de vrijheid van onderwijs speelde de commissie hier kennelijk parten. Nelleke Noordervliet, Maarten van Rossem en anderen die al juichten bij het bericht 'Feiten weer basis lesstof geschiedenis' zullen nog raar opkijken als ze vernemen dat de scholen straks geheel zelf mogen uitmaken of namen als die van Caesar, Karel de Grote, Napoleon en Hitler al of niet tot de ver-plichte stof gaan horen. Elke school mag zelf inkleuren hoe ze de periodes laten aansluiten op de belevingswereld van de eigen leerlingen.

De kenmerkende aspecten van de tijd-vakken mogen vooral niet te uitpu-tend behandeld worden, anders bestaat het gevaar dat herhaling van eerdere ken-nis en toepassing van benaderingswij-zen en vaardigheden in de knel komt.

der tien periodes, en wel voornamelijk in Europese context, bijvoorbeeld uit periode 2: burgerschap en wetenschap-pelijk denken in de Griekse stadstaat; verspreiding Grieks-Romeinse cultuur in confrontatie met de Germaanse; chris-tendom in het Romeinse Rijk. Ze moe-ten de periodes ook kunnen relateren aan de tijdvakken prehistorie, oudheid enzovoort, en aan samenlevingstypes als de industriële samenleving. Verder zijn er historische thema's die in het historische kader van tien tijdvak-ken onderbelicht zouden blijven, zoals 'migratie naar Nederland' en 'staatsin-richting'; thema's als 'de rol van perso-nen in de geschiedenis' en 'de eigen omgeving' bieden ruimte voor eigen invulling door de scholen. Toetsing wordt helemaal een school-aangelegenheid, een voortzetting van de huidige tendens in de basisvorming.

twintigste eeuw) die voor 70% het eindcijfer bepalen.

Op het centraal examen zal niet meer gewerkt worden met jaarlijks wisselende eindexamenthema's: voortaan wordt de beheersing van oriëntatiekennis getoetst.

Het schoolexamen toetst ook het historisch besef, zoals zojuist is beschreven; en daarnaast nog eens vier historische thema's (voor de beroepsgerichte leerweg drie), waarin altijd staatsinrichting voorkomt. Kandidaten in de gemengde en theoretisch leerweg maken een vakoverstijgend sectorwerkstuk, dat mede vanuit ons vak in te vullen is, waarbij het gaat om 'verwerven, verwerken en verstrekken van informatie'.

Het schoolexamen heeft de vorm van een examendossier waarin komen: mondelinge en/of schriftelijke toetsen, minimaal één praktische opdracht, een handelingsdeel met kleinere opdrachten (waaronder oriëntatie op eigen loopbaan) en het sectorwerkstuk. Schoolexamen en centraal examen tellen beide even zwaar, behalve voor de beroepsgerichte leerweg: daar is het 2/3 voor het schoolexamen en 1/3 voor het centrale examen.

Het eindexamen havo-vwo

Ook nieuw in het rapport is de beschrijving van de inrichting van het examen havo/vwo. Het centraal examen zal beheersing van het gehele examenprogramma toetsen. Het zij nog maar eens gezegd: de jaarlijks wisselende eindexamenthema's verdwijnen! Straks zullen we wellicht nog eens met heimwee terugdenken aan de goede oude tijd van de stofomschrijvingscommissies, de jaarlijkse examenkaternen, de nascholingsdagen in september, de normbesprekingen eind mei...

Een deel van het examen bevat opgaven rond het chronologisch kader van oriëntatiekennis. Een ander deel bestaat uit enkele casusbeschrijvingen aan de hand waarvan de kandidaat moet komen tot een historisch verantwoorde standpuntbepaling. Het gaat om de historisch deugdelijke argumenten; een hele klus om hiervoor waterdichte normen te ontwikkelen!

Er worden drie domeinen getoetst: A. historisch besef; B. oriëntatiekennis; en C. diachronische thema's. Domein A en B zijn voor het centraal examen.



Op de voorgrond, mw. L. Meijs (secretaris) en L. Nolet, beiden van de subcommissie combinatievak.

Het centraal examen gaat drie uur duren. Het bevat opgaven met twee casussen, waarvan de kandidaat er één moet kiezen om uit te werken. Hiermee worden de domeinen A en B globaal getoetst. Verder bevat het examen enkele op zichzelf staande opgaven, om A en B wat specifiek te toetsen. De kandidaat mag zich een uur voor het examen al verdiepen in het bronnenmateriaal bij de opgaven. Het schoolexamen zal gaan over domein C. Het zal bestaan uit een examendossier met toetsen (70% van het cijfer) en praktische opdrachten (30%). Los daarvan blijft het profielwerkstuk van kracht, dat apart op de cijferlijst wordt gehonoreerd.

Domein A vraagt onder meer periodisering aan te brengen (de vwo-kandidaat moet daarbij ook de westerse jaartelling kunnen relativeren), verandering en continuïteit herkennen, hypothesen formuleren, oorzaken en gevolgen aangeven, feiten van meningen onderscheiden, enzovoort.

Domein B vraagt naar specifieke kenmerken van elk van de tien bovengenoemde periodes; zo moet de kandidaat bijvoorbeeld in periode 6 (1600-1700) een passende gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel, handeling/gedachtegang van een persoon kunnen noemen bij elk van de volgende aspecten: het streven van vorsten naar absolute macht, de bijzondere plaats van de Republiek, wereldwijde handelscontacten en de wetenschappelijke revolutie. Bij elk van de tien periodes moet de kandidaat bovendien uitleggen hoe

kennis van het tijdvak het heden beïnvloedt, en hoe die betekenis afhangt van de tijd, plaats en omstandigheden waarin mensen zich met het verleden bezighouden.

Hier mist men toch wel de nodige handvatten (namen, feiten) om de kandidaat houvast te bieden, die de kern vormen van De Wits canon-voorstel. Domein C (voor het schoolexamen dus) bestrijkt een aantal diachronische thema's: 'gezin, huishouding en levensonderhoud', 'westerse en niet-westerse culturen', 'staats- en natievorming'. Vwo-kandidaten krijgen ook nog: 'oorlog en vrede', 'oude culturen in de westerse samenleving', 'religie en levensbeschouwing'.

Men ziet: vergeleken met de huidige tweede fase zijn verdwenen: volkscultuur, politiek systeem en politieke cultuur in Nederland, en totalitaire systemen en staten.

Combivak

Dan is er het combivak geschiedenis-maatschappijleer, waarvoor overigens nog steeds geen originele naam gevonden is. Vergeleken met de tussenversie is er in het definitieve rapport-De Rooy niet wezenlijk veel veranderd aan de inrichting van dit vak, afgezien van de ruimere formulering van sommige eindtermen en nadere aanduiding van de samenhang tussen bijvoorbeeld verzorgingsstaat en democratie. Gehandhaafd zijn de domeinen A: vaardigheden, B: rechtsstaat; C: politiek, D: verzorgingsstaat en E: pluriforme samenleving.

Dit schoolvak moet vanaf 2003 voor 160 sluis op de havo-roosters prijken en voor 200 op die van het vwo. Het wordt een vak over burgerschap, waarin de vrijheidsrechten van de rechtsstaat, de politieke rechten van de parlementaire democratie en de sociale rechten van de verzorgingsstaat centraal staan.

De commissie wil drie doelstellingen realiseren: Stap één is, dat leerlingen de rechten van de inwoners van het hedendaagse Nederland kunnen herleiden tot de grondwet (opsomming van rechten en plichten is niet vereist); stap twee is dat ze inzicht hebben in de wijze waarop die rechten tot stand zijn gekomen; stap drie is kennis van hedendaagse praktijksituatie betreffende rechten en plichten, vanuit vragen als: wat bindt ons en wat scheidt ons in Nederland? Wat voor ongelijkheden zijn er uit de maatschappij verdwenen, welke andere daarentegen juist opgedoemd?

De makers van dit vak (een subcommissie onder leiding van prof. W. Ultee) verwachten dat het combivak leerlingen vooruit helpt in de maatschappij, doordat ze met kennis van zaken kunnen denken en handelen. Het gaat niet om de politieke correctheid, maar om de kracht van de argumenten.

Toetsing zal plaatsvinden met alleen een schoolexamen. De commissie waarschuwt tegen eenzijdigheid in de toetsing, die kan samenhangen met de oorspronkelijke bevoegdheid van de docent. Differentiatie tussen havo en vwo is vaag verwoord: van vwo-leerlingen wordt 'meer diepgang' verwacht, plus een aantal extra eindtermen om de veertig extra sluis mee te vullen. Het bronnenmateriaal zal complexer zijn, en van de vwo-kandidaat worden meer informatievaardigheden vereist. Het examen zal zijn opgebouwd uit kennis- en inzichttoetsen (voor 70% van het eindcijfer) en praktische opdrachten die de vaardigheden van domein A toetsen (30%). Voor vaardigheidstraining zal 30% van de lestijd gereserveerd moeten worden.

Over het bestaansrecht van het vak maatschappijleer na 2003 doet de commissie nog een uitspraak. Het zal haars inziens een verplicht vak moeten worden in de beide maatschappijprofielen. Geijkte maatschappijleer-onderwerpen als massamedia en 'mens en werk' komen niet voor in het combi-

vak, en dreigen nu geheel uit het onderwijs te verdwijnen, omdat het combivak nu eenmaal de nadruk legt op burgerschap. Als het vak maatschappijleer alleen nog maar in de vrije ruimte wordt aangeboden (dus voor hooguit een handjevol leerlingen) én niet meer herkenbaar is binnen het combivak, zal de behoefte aan eerste-graads-docenten verdwijnen en kunnen de lerarenopleidingen voor dit vak de deuren wel sluiten.

Invoering van de programma's

De commissie acht invoering mogelijk in het basisonderwijs (groep 5/6) én in eerste klas basisvorming met ingang van het schooljaar 2004-2005. De eerste toetsing basisonderwijs is dan in 2007-2008; de eerste toetsing in de basisvorming echter reeds in 2005-2006. Voor de leerwegen vmbo (klas 3) zou het program in 2006 kunnen starten; de eerste landelijke examinering volgens een overgangsregeling is dan in 2008-2009; de eerste volgens de voorgestelde regeling in 2010-2011. Voor de tweede fase van havo-vwo kan in het schooljaar 2004-2005 het startschot klinken. Het eerste landelijke examen havo volgens een overgangsregeling vindt dan plaats in het schooljaar 2007-2008, vwo in 2008-2009. De examens volgens de nieuwe regeling zijn dan in 2009-2010 (havo) en 2010-2011 (vwo).

De commissie kiest voor een min of meer simultane, en niet voor een longitudinale invoering, anders zouden bijvoorbeeld de havo-leerlingen pas in 2012 voor het eerste op de nieuwe wijze worden geëxamineerd. Het combivak moet al in 2003-2004 worden ingevoerd, eventueel in 2004-2005.

Ten slotte geeft de commissie in algemene termen een traject aan van curriculum-, toets- en examenontwikkeling, leermiddelenproductie, scholing van docenten (meer speciaal voor het combivak); zij beveelt een geschieddidactisch instituut aan en er zal een implementatiecommissie moeten komen om alles in samenhang in te voeren. Zij hoopt dat de staatssecretaris al die activiteiten wil faciliteren.

Eerste reacties

VGN-voorzitter Weltevrede was op de middag van de presentatie van het rapport-De Rooy de eerste om via de media te reageren op de voorstellen.

In het NOS-radionieuws zei hij over het combivak: *'Door dit vak kunnen leerlingen een actief deelnemer worden aan de politiek, ze nemen kennis van hun rechten en plichten, ze kunnen straks in alle maatschappelijke omstandigheden weten wat ze kunnen en mogen. Dat is belangrijk.'* In het NOS-journaal prees hij de uitgangspunten van de commissie: *'Leerlingen hebben nu geen idee van een periode als de Middeleeuwen. Het zit niet in onze boeken, niet in onze lessen verwerkt'*, sprak hij te midden van zijn examenklas, die met de tweede-fasemethode *Sfinx* aan de slag was.

Een kritische reactie kwam in het programma *TweeVandaag*. Maria Grever, de moeder van het tweede-faseprogram geschiedenis, achtte invoering in 2004 absoluut te snel. *'We hebben juist een hele reorganisatie achter de rug. De tweede fase moet nog geëvalueerd worden. Laten we eerst kijken wat er goed aan is en wat niet. Een tweede punt is dat men op alle niveaus tegelijk de programma's wil gaan invoeren. Die eerste lichtingen leerlingen in de basisvorming hebben dus niet de noodzakelijke ondergrond vanuit het basisonderwijs.'* In een grote ingezonden brief in *NRC-Handelsblad* herhaalde zij haar klacht. Zij pleitte voor een langzamer invoering en een beter overwogen toetsing, omdat volgens haar betrouwbare toetsing op centraal niveau niet goed uitgewerkt kan worden.

Stefan Boom (Cito) heeft ook kritiek op de voorgestelde wijze van toetsing. Een toets moet in zijn optiek drie kenmerken bezitten: efficiënt, valide en betrouwbaar. Een examen van vier uur (inclusief de voorbereiding; voor dyslectici zes!) is niet efficiënt. Zonder stofafspraken (bijvoorbeeld of de Reformatie behandeld moet zijn aan de hand van Luther dan wel Zwingli) kun je niet inhoudelijk toetsen. De voorgestelde casustoetsing toetst schrijf- en leesvaardigheid en het vermogen een eigen mening te formuleren; daarmee nemen we de taak van het vak Nederlands over. De huidige correctiemodellen geven al veel problemen, met name bij de stelopdrachten. Die worden gigantisch veel groter.

In het radioprogramma OVT van 25 februari bestreed commissiesecretaris Arie Wilschut het beeld dat Napoleon en andere grootheden uit de moderne geschiedensismethodes zijn verwijderd. Daar staat nog best veel in. Het pro-

Critici geschiedenisonderwijs kennen zelf de feiten niet

pleidooi om in het geschiedenisonderwijs weer aandacht te geven aan de feiten en krijgt veel bijval. Het

in Forum van 14 februari. Niemand heeft tot nu toe overtuigend kunnen aantonen dat een willekeurige voorbijganger anno 1968 wel wist op te lepelen dat Oudenbarneveldt in 1619 de Binnenhof werd onthoofd.

krijgen in veel gevallen slechts gedurende twee jaar van hun schoolopleiding twee uur in de week verplicht geschiedenis. Op VWO is dat eedurende

In onze democratieën is het voor burgers van primair belang dat zij kritisch kunnen denken, onderscheid kunnen maken tussen goed en fout en alle schakeringen in en niet alleen

bleem is echter het ontbreken van een duidelijk herkenbaar patroon. Daarom blijft er bij de leerlingen weinig kennis hangen. Niet omdat de scholen en de leraren niet deugen, maar het overzichtelijke, gemakkelijk te onthouden patroon is er niet: *'Je moet niet méér feiten in de boeken stoppen. Wij zeggen: Die overvloed aan feiten, die waterval moet je reduceren tot een herkenbaar overzicht.'*

Piet de Rooy waarschuwde ervoor zich te laten meeslepen door het gebruikelijke cultuurpessimisme van mensen die ouder worden en klagen: ze weten zo weinig tegenwoordig. Over het huidige onderwijs oordeelde hij: *'In het algemeen zitten de schoolboeken redelijk tot goed in elkaar. Er wordt ook met veel animo lesgegeven. Toch beklijft het niet. Dat is het probleem. Het vak is moeilijker dan veel mensen denken. Het is de opgave in de berg van feiten een vastigheid, een soort geraamte aan te brengen om al die feiten en voorvallen aan vast te hechten.'*

In hetzelfde programma zei Elise Storck zich te storen aan degenen die vanuit het pre-mammoeitijdperk aandringen op jaartallenkennis. Die houding is onhistorisch. Ze kijken niet wat zich nu in de klassen afspeelt, en staren zich blind op het lichtgewicht-gehalte van de citoetsen. *'Geschiedenisleraren zijn eigenwijs, bevlogen en vertonen enorme inzet voor hun vak. De praktijk valt reuze mee!'* Ook de concentrische cirkels die De Rooy voorstelt, zijn niet nieuw: dat gebeurt al. Ze verklaarde ook moeite te hebben met die ikonen. *'Wat willen we met het geschiedenisonderwijs in deze pluriforme samenleving? Ik versta onder geschoold historisch besef meer dan die associaties. Eerder juist het kunnen relativeren van beelden en etiketten. De attitude moet zijn: het besef dat mensen in andere tijden anders hebben geleefd. Dat gaat verder dan een logo. Wat men met die etiketten gaat doen, blijkt onvoldoende.'*

'Waar hangt Adolf Hitler zoal uit?'

Van onze verslaggevers

Amersfoort/Harderwijk/Maarssen - Dat zijn leerlingen weinig historisch besef hebben, ondervond geschie-

Om het historisch een acceptabel tijdvakken zou basisvorming v in chronologisch examenkandid geschiedenis zelf maal langs. Dit staat in een historische en gisteren heeft g

Wilschut onderkende het gevaar van verabsolutering van die logo's, maar hij verdedigde zich door op te merken, dat vóórdat je zo'n kader kunt relativeren, je het eerst wel moet aanbrengen.

In Trouw noemde Herman Belien De Rooy en zijn companen realisten, maar vroeg zich tegelijk af of de Nederlander die leeft in een multiculturele, materialistische informatiesamenleving wel uit de voeten zal kunnen met dit programma: *'Wie gaat dat allemaal uitvoeren? De financieel achtergestelde, inmiddels vermoeid geraakte leraar. Die gaat straks gewapend met nieuwe methodes à la De Rooy de klas in en probeert weer boven de achtergrondruis heen te komen. Hij hoopt dat we nu weer een tijdje hetzelfde mogen blijven doen. Maar zolang er geen eenstemmigheid is over wat we de kinderen willen leren, ziet het er niet naar uit, dat dit rapport het laatste woord is.'*

De Volkskrant wijdde op 26 februari een lovend hoofdredactioneel commentaar aan het rapport. De concentrische behandeling van tien periodes heette *'een originele en bruikbare benadering'*. De vervlechting van geschiedenis en maatschappijleer tot één vak leverde niet een geforceerd compromis op, maar een combivak met een eigen

identiteit. Het dagblad was vol lof over het compromiskarakter van het rapport. Het thematisch onderwijs wordt van een heldere, chronologische structuur voorzien. Het getuigt van realiteitszin, dat De Rooy niet op verhoging van het aantal geschiedenislessen aandringt, want daarvoor bestaat geen draagvlak, aldus het commentaar.

Ter discussie

Op de website van de VGN kan elke Kleio-lezer desgewenst zijn lof uiten of gal spuien. Maar op 24 maart moet iedereen erbij zijn die zich bij het geschiedenisonderwijs betrokken voelt, op de ledenvergadering van de VGN in het Nijmeegse Museum het Valkhof. Het belooft daar een pittige gedachtewisseling te worden: over de uitgangspunten oriëntatiekennis en concentrische curricula, over de tien tijdvakken en het ontbreken van namen daarin, over de nieuwe wijze van examinering, over het combivak... en wie weet nog veel meer.

Kleio houdt u uiteraard op de hoogte!

Voorbeeld in de verte?

Dit artikel gaat in op de malaise in het Amerikaanse geschiedenisonderwijs en bespreekt de vruchteloze pogingen die gedaan zijn om de problemen aan te pakken. Valt het Amerikaanse geschiedenisonderwijs te redden?

Lees en huiver!

10

Dat het beter is gegaan met Amerika de afgelopen jaren dan menig- een zich kan herinneren heeft de geschiedenisdocent geen windeieren gelegd. Was het tien jaar geleden niet eenvoudig een goede baan in het geschiedenisonderwijs te krijgen, momenteel worden aanstaande docenten lang voordat ze zijn afgestudeerd al bedolven onder een vloed van aanbiedingen.

Maar er is een keerzijde aan de medaille. Net als in Nederland staat het Amerikaanse middelbare schoolsysteem op springen. Schoolplanning, leerplannen en de opleiding van docenten kunnen de explosieve groei en het snel veranderende gezicht van de Amerikaanse samenleving niet bijhouden. Geschiedenis, toch al een stiefkind van de Amerikaanse onderwijsfilosofie, dreigt als een gevolg hiervan verder in de verdrukking te raken. Dit maakt het beroep van geschiedenisdocent in Amerika steeds minder aantrekkelijk. Banen genoeg, maar wie wil er nog leraar worden?

Problematiek

Dat het niet goed gaat met het Amerikaanse schoolsysteem is geen geheim. De resultaten van de *Standardized Test Scores* en *End of Grade Assessments*, Amerika's manier om in een sterk gedereguleerd onderwijssysteem enige nationale maatgeving aan te brengen, laten over de laatste jaren een verontrustende trend zien. De Amerikaanse scholieren raken steeds verder bij hun Aziatische en Europese lotgenoten achterop, het aantal drop-outs blijft stijgen en steeds meer docenten aan universiteiten klagen over het gebrek aan intellectuele bagage bij middelbare scholieren. Maar over de vraag wat aan de bron van deze ontwikkelingen ligt en hoe deze tennens kan worden gekeerd, bestaat grote onenigheid.

Politici en pedagogen, ieder vanuit hun eigen perspectief, beschouwen de huidige inrichting van het Amerikaanse voortgezet onderwijs en het daaruit gegroeide curriculum als één van de oorzaken van de malaise. Hoewel de federale overheid richtlijnen geeft voor duur en structuur van het onderwijs, wordt de invulling van het lesplan in de praktijk grotendeels aan de staten en de lokale schooldistricten overgelaten. Engels en wiskunde nemen een promi-

nente plaats in. Geschiedenis, dat samen met aardrijkskunde, staatsinrichting, maatschappijleer en economie een integraal deel van het *Social Studies* curriculum vormt, moet vaak concurreren met vakken die in het Nederlandse onderwijs als buitenschoolse activiteiten worden beschouwd, zoals bijvoorbeeld autorijles.

Hoewel de gemiddelde scholier in het voortgezet onderwijs twee tot tweeëneenhalf jaar geschiedenis krijgt (vaak Amerikaanse geschiedenis en een keuze tussen lokale of wereldgeschiedenis), heeft het cijfer dat een scholier voor geschiedenis haalt, nauwelijks invloed op de beslissing tot bevordering of het verkrijgen van een diploma. Men meet de prestatie van Amerikaanse scholieren door middel van de *Scholastic Aptitude Test* (SAT) aan het einde van de middelbare school, een test die vaardigheden op het gebied van taal en wiskunde toets. Deze test vormt de sleutel tot het hoger onderwijs.

Tot het laatste jaar worden ook de slechtere leerlingen – en dat zijn er genoeg; zo haalden bijvoorbeeld vorig jaar tussen veertig en vijftig procent van de 711.000 scholieren in de gezamenlijke openbare scholen van Los Angeles een onvoldoende voor de overgangstest – daarom routineus naar

de volgende klas bevordert om hen het stigma van het zittenblijven te besparen (de zogenaamde *Social Promotion*).

Dit geeft bar weinig aansporing voor de geschiedenisdocent om kwalitatief goed les te geven, en bar weinig aanleiding voor de scholier zonder academische aspiraties om het vak serieus te nemen.

Daar komt bij dat geschiedenis in het voortgezet onderwijs overwegend een traditionele en etnocentrische onder- toon heeft. Het karakter van het vak en de socioculturele achtergrond van de Amerikaanse docent zijn over de laatste honderd jaar nauwelijks veranderd.¹ Vanwege de vaak beperkte financiële middelen van veel schoolbesturen zijn docenten tevens gedwongen om van verouderd lesmateriaal gebruik te maken. Geschiedenis is daarom voor veel scholieren synoniem met jaartallen en feiten. Aan begrip voor historische ontwikkelingen en/of invloeden buiten de traditionele Europese wortels van de Verenigde Staten, wordt weinig aandacht besteed.

Die situatie is temeer verontrustend nu het etnografische beeld van de Verenigde Staten vanwege Latijns-Amerikaanse invloeden snel aan het veranderen is. Geschiedenis wordt daarom op de middelbare school steeds meer een 'vreemde taal' door 'vreemdelingen' gesproken.

Het gevolg is dat het Amerikaanse geschiedenisonderwijs miserabel faalt in zijn pogingen de Amerikaanse jeugd een gedegen historische achtergrond bij te brengen. Een onderzoek van de *National Assessment of Educational Progress's (NAEP)* wees uit dat slechts 14% van de brugklassers en 11% van de leerlingen in de eindexamenklas over voldoende kennis van Amerikaanse geschiedenis beschikten terwijl slechts 1% van beide groepen als goed kon worden gewaardeerd.

'Accountability'

De laatste jaren is de roep onder politici en pedagogen om de inrichting van het geschiedenisonderwijs te hervormen sterker geworden. Sinds 1983, toen de regering-Reagan het overgesimplificeerde en paniekerige rapport, *A Nation at Risk*, publiceerde, hebben politici en onderwijskundigen Amerika onder een zondvloed van 'gekwali- ceerde opinies' bedolven. Doch waar politici de verantwoordelijkheid voor

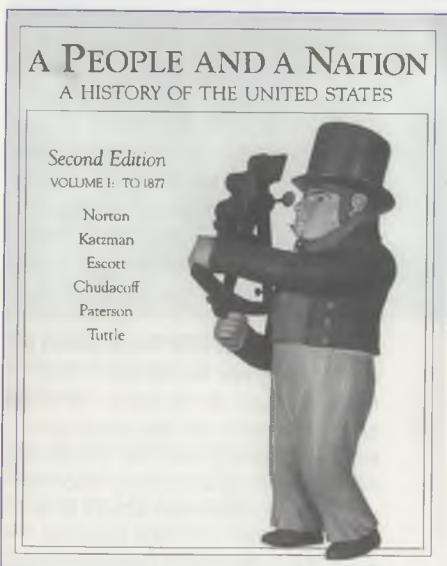
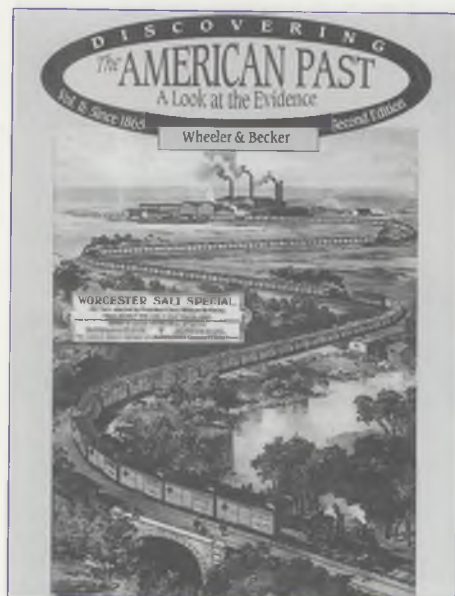
verbetering van het geschiedenisonderwijs vooral bij de individuele docent willen leggen en dus verdere deregulering van het onderwijssysteem voorstaan, zien pedagogen de verbetering van het klassenklimaat en een vergaande regulering van het curriculum als cruciaal voor een succesvolle ommekeer.

Het gevolg is een verbitterde strijd waarbij de geschiedenisdocent zich tussen twee vuren geplaatst ziet.

Accountability, of (persoonlijke) verantwoordelijkheid, is een woord dat in de Amerikaanse politiek vaak wordt gebezigd. In een fiscaal conservatief land waar men over het algemeen van mening is dat de overheid nodeloos geld verkwist vanwege gebrek aan controle en/of vriendjespolitiek, doet zo'n woord het goed onder de kiezers. Het is daarom niet verbazend dat dit begrip ook zijn intrede in het onderwijs heeft gedaan; een gebied dat in de ogen van veel Amerikanen toch al weinig effectief met belastinggeld omspringt.²

De echo van *accountability* heeft via de federale, staats- en lokale overheden nu ook de schoolsystemen en individuele docenten bereikt. De belastingbetaler is zeker niet te beroerd om geld aan het onderwijs te besteden maar men wil directe resultaten zien, in de vorm van hogere rapportcijfers en SAT scores. Waar vroeger een onderwijsbevoegdheid genoeg was om het antwoord op de vraag, waarom scholieren niet functioneren, niet bij het falen van een docent te leggen, lijkt de laatste jaren haast het omgekeerde waar te zijn. Zoals de bedrijfsleiding persoonlijke verantwoordelijkheid draagt voor de winst- en verliesrekening van een bedrijf, zo draagt de Amerikaanse docent volledige verantwoordelijkheid voor de resultaten van haar of zijn leerlingen. Doen de pupillen het goed, dan kan de docent op een forse salarisverhoging rekenen. Gaat het echter niet goed, dan dreigt er demotie en uiteindelijk ontslag. Nascholing kan de executie uitstellen, maar wanneer de resultaten van de scholieren niet verbeteren lijkt het zoeken naar een andere baan onvermijdelijk.

Hoewel het hoog tijd is om in het Amerikaanse onderwijs prestaties beter te belonen en educatief 'onkruid' te wieden, heeft deze houding in de praktijk niet altijd de gewenste gevolgen. Allereerst heeft de prestatiegerichte beloning een averechts effect op de



De schoolboeken voor geschiedenis in de VS zijn over het algemeen degelijke, dikke pillen. Maar hoe je daar nu iets uit moet leren?

inhoud van het onderwijs. Omdat staten in het algemeen succes in absolute termen meten (hoeveel procent van de scholieren haalt de norm?), concentreren geschiedenisdocenten zich vooral op de voorbereiding van de leerlingen op de *End of Grade* (eindejaars)-test. Omdat deze test cognitief van karakter is, maken historische ontwikkelingen en verrijkingactiviteiten nu weer plaats voor jaartallenlijsten en feitenkennis. Deze 'saai' geschiedenisdidactiek doet het animo onder scholieren voor het vak verder dalen, en beïnvloedt zo de prestaties bij de eindejaars-scores. De vicieuze cirkel is rond.

Veel docenten ervaren de *accountability*-politiek tevens als misplaatst en onrechtvaardig. Hoewel men een pres-

tatie-beloningsstructuur in principe accepteert en ondersteunt, voelt men zich in de onderwijsverbeteringsstrijd lelijk door de politiek en de samenleving in de steek gelaten. Structurele hervormingen kosten tijd en geld en het lijkt erop dat de financiers van het onderwijs, de kiezers in de steden en districten, dit er niet voor over hebben. Men wil eerst resultaten zien, en dan kan er pas over geld gesproken worden.

Schoolbesturen hebben daarom de grootste moeite om begrotingen voor onderwijsverbetering goedgekeurd te krijgen. Illustratief is de strijd in Jefferson County Schools in de staat Colorado waar de kiezers zeventien jaar lang geweigerd hebben deze scholen met maar liefst 90.000 leerlingen meer geld te geven. Uiteindelijk heeft men in 2000 met een kiesmarge van 1.2% (50,6% voor en 49,4% tegen), een verhoging met \$45 miljoen goedgekeurd. Maar de scholen kunnen naar \$20 miljoen van de \$45 miljoen fluiten als in twee jaar de wiskundecijfers niet met 7,5% zijn verbeterd, en drie jaar later niet met 25%. Een onmogelijke taak.³

Daarnaast wil het volk vooral brood en spelen. Vorig jaar keurde een *School Board*, het door de het lokale electoraat gekozen bestuur van een groep scholen, een aanvraag voor een bescheiden nascholingsprogramma voor docenten van de plaatselijke High School af ten gunste van een \$100.000 kostende renovatie van de High School's hotdog tent en tribunes in het *football stadium*.

De eis van de Amerikaanse samenleving aan de docenten om de onderwijsprestaties van de leerlingen op korte termijn drastisch te verbeteren op straffe van ontslag, heeft niet alleen een nadelige invloed op het curriculum, maar ook catastrofale gevolgen voor de algemene kwaliteit van het onderwijs. Omdat het nu eenmaal zo is dat scholieren uit een hoger, rijk milieu over het algemeen beter presteren, solliciteren docenten en masse voor posities aan scholen in de buitenwijken. Men is daarmee niet alleen van een beschermde baan in een aangenaam klimaat verzekerd, men ontvangt tevens een hoger salaris vanwege de gemiddeld betere eindejaars-scores van de scholieren. Dit laat de leerlingen in de binnenstad (vaak zonen en dochters van minderheden en recente immigranten) en scholieren op het platteland met tweede-keus leerkrachten achter.

Pogingen om goede docenten door middel van bonussen naar deze scholen te lokken, hebben weinig tot geen succes.

Accountability heeft de druk op de scholen zodanig verhoogd dat menige schoolleider en/of leerkracht eronder begint te bezwijken. Eind vorig jaar verloren de gigantische School Boards van New York City en Los Angeles hun leiders omdat deze de scores van de scholieren en het niveau van de leerkrachten niet voldoende wisten te verbeteren; de toekomst van de *superintendent* in Chicago is onzeker. Ook werden tweënvijftig docenten in New York en veertig docenten in Georgia gearresteerd omdat zij, in een poging om hun baan te redden of prestatiebonussen te bemachtigen, de antwoorden van de eindejaars test aan hun pupillen hadden verstrekt; er is nu ook een onderzoek naar dergelijke fraude in Texas.

Maar nog veel verontrustender is het grote aantal nieuwe docenten dat besluit het bijltje erbij neer te gooien. Momenteel verlaat 33% binnen drie jaar het onderwijs. In de binnensteden houdt 50% het er binnen vijf jaar voor gezien. Waarom onder deze moeilijke omstandigheden doorploeteren als men buiten het onderwijs beter betaald werk kan vinden? Dit sentiment vindt weerklank binnen de pedagogische opleidingen. Gemiddeld veranderen 40% van de studenten na hun stage van gedachten en zoeken heil buiten het onderwijs.⁴

Het lerarentekort

Ironisch genoeg lijkt de bureaucratie zich niet te kunnen houden aan de eisen die men aan het voortgezet onderwijs heeft gesteld. Het aanbod van New York City om docenten die wilden gaan werken op een van de veertig 'risicoscholen' een bonus van 15% op het salaris te geven is snel weer ingetrokken toen bleek dat de kosten hiervoor tot \$7500 per leerkracht konden oplopen. Slecht functionerende leerkrachten worden zelden of nooit met hun incompetenties geconfronteerd, laat staan ontslagen, vanwege de tijd, kosten, administratieve rompslomp, mogelijke gevechten met de vakbonden en de voortvloeiende negatieve publiciteit die zo'n proces met zich meebrengt. En als het gelukt is onbekwame leerkrachten te ontslaan, dan blijft het een hopeloze opgave om

deze 'rotte appels' te vervangen. Het *Department of Education* heeft berekend dat vanwege de explosieve bevolkingsgroei in de Verenigde Staten, het aantal scholieren over de komende tien jaar met 1,5 miljoen zal toenemen. Met een snel verouderend docentenkader – 50% van de leerkrachten is ouder dan vijftig, 66% is veertig plus – verwacht men in de komende tien jaar tenminste twee miljoen nieuwe leerkrachten, ofwel 200.000 per jaar, nodig te hebben.⁵

Het lerarentekort leidt tot allerlei ongewenste noodmaatregelen. Veel schoolbesturen bijvoorbeeld zijn de laatste jaren overgegaan tot het aannemen van onbevoegde leraren, ook bij *Social Studies*.⁶ Voor geschiedenis is dat behoorlijk desastreus, omdat in een groot aantal staten de *Social Studies*-docenten een *comprehensive license* hebben. Dit betekent dat bekwaamheid in één van de *Social Studies* disciplines voldoende is om onderwijsbevoegdheid in alle disciplines te verkrijgen. Gelukkig komt men hier steeds meer van terug. Maar het zit duidelijk tegen. Zelfs als je aanneemt dat leerkrachten met een *Social Studies* bevoegdheid bekwaamheid in geschiedenis hebben, dan staat nog steeds 19.9% van de geschiedenisdocenten zonder scholing voor de klas. Dit komt omdat schoolleidingen geschiedenis vaak zien als een vak dat iedereen kan geven, en daarom een ideale 'werktijd-opvuller' is voor schoolpersoneel. Traditioneel is de eer om geschiedenis te geven weggelegd voor de coaches van de sport teams van de school. Deze docenten zijn aangenomen vanwege hun kwaliteiten op het veld, niet in het klaslokaal, en ze weten dat hun didactisch kunnen en de bijbehorende werkgarantie gebaseerd is op doelpunten en overwinningen, en niet op rapportcijfers.

Het werkklimaat

Onderwijskundigen zijn het daarom categorisch oneens met de politici dat alleen *accountability* een succesvolle verbetering van de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs kan waarborgen. Men is van mening dat de leerkracht niet zozeer de oorzaak van de malaise van het huidige systeem is, maar samen met de leerling het slachtoffer. Zij vinden (en met hen de vakbonden) dat alleen een grondige herziening van het onderwijs- en werkklimaat voor leerkracht en leerling betere resultaten

kan waarborgen. Als bewijs hiervoor laat men de docenten zelf aan het woord.

In een recente enquête gaf 80% van de ondervraagden aan niet tegen de huidige omstandigheden in de klas te zijn opgewassen. De voornaamste klachten zijn overvolle klassen, (te) grote sociaal-economische variabelen onder de leerlingen, gebrek aan respect voor de leerkracht en medescholieren, ordeproblemen, en gebrek aan tijd en materialen. Daarnaast krijgen docenten vaak bar weinig professionele ondersteuning van hun schoolschoolleiding.⁷

Volgens de deskundigen moet het geschiedenisonderwijs vooral op twee gebieden worden verbeterd. Allereerst moet het vak aantrekkelijker worden gemaakt, zowel voor de docent als voor de leerling. Behalve een verbetering in de salarisstructuur, zouden kleinere klassen (van 40 naar 32 leerlingen), meer (computer) technologie, voldoende moderne lesmaterialen, een hardere aanpak van recalcitrante pupillen, en een effectiever gebruik van tijd en energie een aantrekkelijker onderwijsklimaat moeten waarborgen.⁸

Ondanks de hoge kosten vindt men verbazend veel weerklank voor dit plan vanuit de politiek, daar het de normen en waarden van de Amerikaanse samenleving weerspiegelt. In Amerika wordt hard werken beloond, is efficiënt gebruik van de tijd een deugd, worden wetsovertreders hard aangepakt, hunkert men te midden van schaalvergroting naar kleinschaligheid, en gelooft men heilig in de toekomst van de computer en het internet.

Ook het lesaanbod moet drastisch worden hervormd. Maar op het gebied van leerplanontwikkeling is men hopeloos verdeeld. Allereerst woedt er een hevig debat of de nadruk op feiten dan wel op analyse moet worden gelegd. Daarnaast is er onenigheid over de vraag of men een eigen leerplan voor het vak geschiedenis moet ontwikkelen, of liever geschiedenis als een integraal deel van *Social Studies* moet blijven beschouwen. Het debat wordt verder bemoeilijkt door Amerika's regionale sociale en educatieve verschillen, en het feit dat leerplanontwikkeling niet het exclusieve domein van één instantie is.

Neem bijvoorbeeld de uitgangspunten van de *National Council for the Social Studies (NCSS)* en de *National Council*

for the Accreditation of Teacher Education (NCATE). Deze twee zeer respectabele autoriteiten op het gebied van voortgezet onderwijs ontwikkelden een set van twintig eindtermen, waarvan er vijf direct betrekking hebben op *Social Studies*. Bekijkt men de eindtermen voor geschiedenis, *Time, Continuity, Change*, dan ziet men dat ze ver afstaan van de realiteit in het klaslokaal. Een docent moet leerlingen analytische vaardigheden bijbrengen die studenten in het hoger onderwijs nauwelijks beheersen. Verder biedt de vage formulering – een poging om ruimte te laten voor regionale verschillen – weinig of geen houvast voor de ontwikkeling van concrete lessen. Ten slotte legt men grote nadruk op analyse en toepassing; twee vaardigheden die met de huidige *accountability* druk op leerkrachten vrijwel zeker een averechtse invloed hebben op de test scores, en dus op de baangarantie van de leerkrachten.

Al met al is er een wildgroei te constateren van nationale, regionale en individuele initiatieven.

Falende leraren, falende opleidingen

Het is een onbetwist feit is dat leraren en leerlingen beter functioneren in een vriendelijk werkklimaat met een duidelijke pedagogische visie en directe beloning voor prestaties. Doch zelfs onder optimale omstandigheden functioneert het Amerikaanse onderwijs gebrekkig. Oorzaken hiervan zijn het relatieve korte schooljaar – een overblijfsel van pre-industrieel Amerika –, de bizar vroege schooluren vanwege bus-schema's en naschoolse sportactiviteiten, en het gebrek aan studietijd dat veel scholieren hebben vanwege de grote hoeveelheid (buiten)schoolse (sport)activiteiten en/of bijbanen.⁹ Deze obstakels zijn niet of moeilijk te overkomen omdat zij de grondbeginselen van de Amerikaanse natie raken: vrijheid, competitie en materieel welzijn.

Een groot deel van de beginnende docenten is verder onvoldoende gekwalificeerd voor de baan.

De hardnekkige mening van 85% van het Amerikaanse publiek dat scholieren zakken omdat het beroep 'domme' mensen trekt die dan 'domme' leerlingen opleiden is voldoende ontzenuwd; 'domme' mensen halen geen diploma in het hoger onderwijs en Amerikaanse leerkrachten scoren aanzienlijk beter



Een krijgshaftig moment op een van de vrij zeldzame illustraties in een Amerikaanse methode.

dan de gemiddelde Amerikaan op de *Educational Testing Service's ETS Literacy tests* en de *SAT*. Dat neemt niet weg dat twee jaar geleden, 56% van de zojuist afgestudeerde leerkrachten die een bevoegdheid in de staat Massachusetts probeerden te verkrijgen, niet aan de minimale kwalificaties voldeden. Erger nog, aspirant leerkrachten hebben vaak grote moeite om zelfs aan de absoluut minimale eisen te voldoen. Tussen 1994 en 1997 zakte 23% van de kandidaten voor de nationale *Praxis I* didactiektest. Van de geschiedeniskandidaten die de test wel haalden, faalden 25% vervolgens bij de *Praxis II Social Studies Content Area*-test. Helaas moest *ETS*, de auteur van de *Praxis* tests, afgelopen jaar de examens van 52 kandidaten in de staten Arkansas, Georgia, Louisiana, Mississippi en Tennessee ongeldig verklaren omdat deze, uit angst het examen niet te halen, de examinatoren hadden omgekocht.

Dit brengt ons tot de kern van de malaise in het Amerikaanse onderwijs. Leerkrachten falen omdat de lerarenopleidingen falen. Waarom is het zo

moeilijk om in het land van de onbegrensde mogelijkheden goede leerkrachten op te leiden? Er is zeker geen politieke of onderwijskundige onwil om het probleem aan te pakken. Maar met de verlenging van de federale *Higher Education Act* in 1998 deed *accountability* tevens zijn intrede in het hoger onderwijs. Lerarenopleidingen zijn nu niet alleen verplicht de *Praxis* examenscores van hun afgestudeerden openbaar te maken, de hoeveelheid financiële steun die een opleiding van de federale overheid ontvangt is nu direct afhankelijk van die scores.

De *American Association of State Colleges and Universities (AASCU) Task Force on Education* heeft er op aangedrongen om lerarenopleidingen die binnen vijf jaar niet zijn hervormd te sluiten.

In tegenstelling tot Nederland, waar de lerarenopleidingen een integraal deel van het hoger beroepsonderwijs vormen, is de opleiding in de Verenigde Staten op het *Liberal Arts* programma gebaseerd. Amerikaanse *undergraduates* volgen een algemene opleiding waar men behalve een hoofdvak (*major*) en een bijvak (*minor*), voor grofweg tussen 35% en 50% van de beschikbare studietijd aan algemene vorming (*general education*) en keuzevakken (*electives*) besteedt. Een beroepsopleiding tot geschiedenisleraar valt moeizaam binnen deze structuur te schikken. Meestal behouden studenten geschiedenis als hoofdvak, maar ze nemen in plaats van een bijvak en keuzevakken een algemeen pedagogiek programma aan de onderwijsfaculteit en aanvullende cursussen in de verschillende *Social Studies* disciplines.

Geen enkele van de componenten van het programma is speciaal voor een opleiding tot geschiedenisleraar ontworpen. Zo ligt binnen de algemene geschiedenis de nadruk op specialisatie en niet op het verwerven van een brede algemene kennis die nodig is voor in de klas. Aan de onderwijsfaculteit is men ervan overtuigd dat een algemene pedagogische opleiding en een stage de aspirant leraar voldoende kans van slagen geeft; de rest van het vak moet men maar voor de klas leren.

Deze merkwaardige en achterhaalde mentaliteit heeft ertoe geleid dat het lesplan op de opleidingen vaak overweldigend theoretisch van aard is. Wat twintig jaar geleden misschien nog een effectieve methode was omdat de

docent de Napoleon Bonaparte van de klas was en de scholieren zijn gewillige en geduldige onderdanen, is nu de snelste methode voor docenten om in de ziektewet te komen.

Initiatieven van de overheid om te komen tot inhoudelijk beter onderwijs aan aanstaande leraren door de vakwetenschap in te schakelen, stranden op tegenwerking van de onderwijskundigen. Verder voelen de vakwetenschappers er weinig voor om zich nu in te zetten voor inhoudelijk beter onderwijs en daarmee over een paar jaar de schuld te krijgen van een dan ongetwijfeld nog steeds bestaande weinig florissante toestand op de scholen.

Ten slotte is de overheid van de verschillende staten ten dele verantwoordelijk voor de crisis binnen de opleidingen. Terwijl men er aan de ene kant in toenemende mate toe overgaat de lerarenopleidingen verantwoordelijk te stellen voor de falende testcores van middelbare scholieren, weigert men aan de andere kant de toelatingseisen en de opleidingscriteria ervan drastisch te verhogen uit angst hierdoor het gebrek aan leerkrachten, zeker uit minderheden, verder te vergroten. Ook al scoren kandidaten voor de lerarenopleidingen hoger op de *SAT* dan de gemiddelde Amerikaan, dit neemt niet weg dat momenteel hun scores achterlopen bij die van de gemiddelde hogere geschoolde. Daarnaast maken aspirant leerkrachten en masse gebruik van de alternatieve *Lateral Entry* (zij-instroom) kwalificeringsmethodes die staten nu hanteren om meer leerkrachten voor de klas te krijgen. Met deze acties ondermijnt de overheid het niveau en de status van pedagogische opleidingen, en handhaaft men de malaise van het geschiedenisonderwijs.

Onderwijsvernieuwing

Het is duidelijk dat alleen een gezamenlijke actie van politiek en pedagogiek het geschiedenisonderwijs uit de malaise kan halen. Aan de ene kant moet de scholing van leerkrachten drastisch worden verbeterd. Doch het valt te betwijfelen of de huidige aanpak de gewenste resultaten zal opleveren. NCATE's belofte om hard tegen falende opleidingen op te treden heeft een formalistische reactie uitgelokt. In plaats van structurele vernieuwingen aan te brengen gaan veel instituten zich nu te buiten om aan de vaak bedillige voorwaarden van NCATE te voldoen en

op papier te bewijzen dat men een goed en praktisch programma heeft. Alleen strengere toelatingseisen en een hogere academische standaard voor studenten en docenten, samen met een werkelijke programma-integratie van de vakstof en de pedagogische en vaardigheidscomponenten, kunnen verbetering brengen.

Maar tegelijkertijd moet het beroep van geschiedenisleraar prestigieuzer en aantrekkelijker worden gemaakt. Op deze manier kan men hoger gekwalificeerde kandidaten aantrekken die na een betere scholing, beter lesgeven. Een schoolbestuur dat deze beter geschoolde leraren vervolgens goede leermiddelen geeft en voldoende ondersteunt, kan op betere resultaten rekenen. Een hogere beloning, adequate arbeidsomstandigheden en een prettig werkklimaat maken noodwetten overbodig en voorkomen dat het lerarentekort alleen maar groter wordt.

Maar hiervoor ontbreekt in de Verenigde Staten de politieke wil. Achterdochtige onderwijsvakbonden zien hogere standaarden als een potentiële bedreiging voor de positie van hun minder begaafde leden. De opleidingen vrezen dat strengere opleidingseisen het aantal aanmeldingen drastisch zal verminderen en zelfs tot sluiting zal dwingen. Politici zijn bang dat de uitgaven die nodig zijn om geschiedenis op school prestigieuzer en aantrekkelijker te maken tot hogere belastingen, en dus tot politieke zelfmoord, zullen leiden. Daarnaast heeft alleen een gezamenlijke (federale) aanpak kans van slagen. Doch Amerikanen zijn teveel op hun vrijheid en onafhankelijkheid gesteld om zich op het gebied van onderwijs door de federale overheid de wet te laten lezen. Onderwijsvernieuwing kan daarom alleen binnen het huidige, sterk versnipperde, staatssysteem tot stand worden gebracht. Behalve het feit dat iedere staat het gevaar loopt opnieuw het onderwijsvernieuingswiel uit te vinden, blijft de invloed van succesvolle innovatieve programma's daarom tot een (regionale) marge van het onderwijs beperkt. Van een structurele hervorming kan helaas geen sprake zijn.

Doorkwakkelen

Vrijwel iedere staat of organisatie op het gebied van de onderwijsverzorging heeft een plan ontwikkeld hoe het geschiedenisonderwijs uit de malaise te halen. Over het algemeen legt men de

nadruk op een verbetering van het aanbod en de kwaliteit van de leerkrachten. Hierbinnen zijn drie strategieën te onderscheiden: een gerichte selectie (*targeting*) van kandidaten, een betere aansluiting van onderwijstheorie en vakpraktijk, en een forse uitbreiding van de begeleidings- en nascholingsprogramma's.

Net zoals in het bedrijfsleven en de sport, is de werving en het behoud van veelbelovende kandidaten voor het onderwijs de eerste stap. Staten en schoolbesturen proberen door middel van financieel aantrekkelijke aanbiedingen en bonussen een segment van de hoger geschoolden te bereiken. Zo biedt North Carolina via haar *NC Teaching Fellows Program* geselecteerde kandidaten een volledig betaalde opleiding aan met de verplichting om voor ten minste vier jaar onderwijs aan een staatsschool te geven en plaatst *Teach for America* hoog gemotiveerde vrijwilligers na een vijf-weekse intensieve training voor twee jaar voor de klas in een stads of- plattelandsschool. In Virginia worden momenteel beroepsmilitairen via het *Military Career Transition Program* tot docent omgesmeed in hoop hiermee zowel de werkloosheid onder ex-militairen aan te pakken als voor eens en voor altijd de ordeproblemen in de scholen op te lossen. De University of Southern California's *Latino Teacher Project (LTP)* tracht meer Latijns-Amerikanen voor de klas te krijgen door middel van een werktrainingsprogramma. Terwijl men als tweetalige onderwijsassistent een inkomen geniet en ervaring in de klas opdoet, werkt men tevens aan een formele, door de staat betaalde, onderwijsbevoegdheid.

Maar geschikte kandidaten blijven alleen voor het onderwijs behouden wanneer men deze voldoende schoolt. Nu overheidsinstanties, docentenopleidingen, vakdisciplines en schoolbesturen door het Amerikaanse publiek allemaal in hetzelfde *accountability* bootje zijn gezet, is men bereid samen te werken en een beter en praktischer programma te ontwikkelen. Het gevolg is dat studenten minder tijd aan theorie en meer tijd aan stages op middelbare scholen besteden.¹¹

Dit betekent echter niet dat men op korte termijn een betere aansluiting tussen onderwijstheorie en klaspraktijk kan verwachten. Hiervoor is een betere integratie van vakstof en pedagogie

binnen het opleidingsprogramma nodig. Omdat *accountability* in het middelbare onderwijs de nadruk op feitenkennis legt, komt de vakdidactiek in het gedrang. Neem bijvoorbeeld Michigan, waar onder het slogan '*what get's tested, get's taught*' nu voornamelijk de specifieke kennis die nodig is om middelbare scholieren succesvol door de *Michigan Education Assessment Program (MEAP)* te loodsen aan de aanstaande docenten wordt onderwezen.¹²

Omdat scholen niet de luxe hebben hun gebrekkig functionerende leerkrachten te ontslaan, besteedt men momenteel de meeste aandacht aan nascholing en begeleiding. Waar vijf jaar geleden in sommige staten nog een diploma voldoende was om voor de klas te mogen staan, vereist nu vrijwel iedere staat formele training en regelmatige bijscholing van haar docenten. Leraren die zich voldoende bijscholen of kunnen bewijzen dat zij zowel academisch en pedagogisch de normen ver overschrijden, kunnen op forse salarisverhogingen en privileges rekenen. Mensen die gebrekkig functioneren worden in speciale mentorprogramma's geplaatst.

The bottom line

Ook al zijn bovenbeschreven ontwikkelingen bemoedigend, op de lange duur doen ze weinig om de structurele malaise van het geschiedenisonderwijs op te lossen. Goed onderwijs is te koop. Het probleem is dat het duur is. Waarom kan het rijkste land in de wereld zijn onderwijsproblemen niet oplossen? Omdat het merendeel van haar bevolking er niet voor wil betalen. Alleen wanneer men reëel in het onderwijs investeert – wanneer men het vak zinvol en de leeromgeving aantrekkelijker maakt voor de geschiedenisleraar en scholier, wanneer men het salaris zo concurrerend maakt dat men goede kandidaten kan aantrekken en behouden, en wanneer men deze kandidaten een uitdagende praktische en vakinhoudelijke scholing weet aan te bieden – alleen dan het geschiedenisonderwijs uit de malaise komen. In plaats daarvan wijst men een beschuldigende vinger naar de docenten. *Accountability* begint niet bij de docent maar bij de bereidheid van het Amerikaanse volk om in zijn toekomst te investeren. Het gaat goed met Amerika. Maar wie wil er nog leraar worden?

Noten

1. ETS, *1999 Annual Report*. De typische Amerikaanse leraar is een blanke (90%) vrouw (75%), een beeld dat in de nabije toekomst nauwelijks zal veranderen.
2. Het Amerikaanse schoolstelsel wordt overwegend betaald uit de opbrengsten van de plaatselijke onroerend goedbelasting.
3. Valerie Richardson, 'School assessments' in *Insight on the News*, vol.15, nr.47, 20 dec. 1999.
4. Julianne Basigner, 'Colleges widen alternate routes to teacher certification' in *Chronicle of Higher Education*, vol.46, nr.19, 14 jan. 2000.
5. Dit is exclusief vervangingsplaatsen en is gebaseerd op de huidige klassengroottes.
6. Richard Ingersoll, 'The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools' in *Educational Researcher*, vol.27, nr.9, 1999.
7. Bob Chase and Martin Gross, 'are America's teachers well-qualified to teach our children?' in *Insight on the News*, vol. 15, nr. 42, 15 november 1999.
8. Harold Wenglansky, *When Money Matters: How Educational Expenditures Improve Student Performance and how they don't* (ETS, Princeton/New York 1997); ETS, *Computers and Classrooms: The Status of Technology in US Schools* (Princeton, New York 1997).
9. Zo beginnen de lessen in High Schools hier in Charlotte om 7.15 uur. Dit betekent dat scholieren vaak al om 6.00 uur op de bus staan te wachten.
10. Het programma van de University of North Carolina at Charlotte (UNCC). Voor een 'Bachelor of Arts with Social Studies Licence' zijn 133 semester-uren nodig (4-5 jaar studie). Studenten besteden minimaal 38 semester-uren aan algemene vorming, 30 uur aan geschiedenis, 21 uur aan Social Studies, 29 uur aan onderwijskunde en 15 uur aan een stage.
11. Zie voor een overzicht Dennis Thiessen, 'Developing knowledge for preparing teachers: Redefining the role of schools of education' in *Educational Policy*, vol.14, nr.1, Jan/Mar 2000. Hier in Charlotte bijvoorbeeld hebben studenten nu de mogelijkheid in plaats van een stage van een semester, hun laatste jaar aan een practicum op een middelbare school te besteden. Studenten verdelen de tijd in het eerste semester tussen theoriecursussen en praktische oefeningen van de theorie in de klas. Het tweede semester geeft men dan les aan dezelfde klas waarin men practicum deed.
12. Momenteel bestudeert de UNCC een zogenaamd cross-over model waarin de geschiedenisfaculteit een speciaal 'major' ontwikkelt voor aspirant-social studies docenten. Behalve een gedegen achtergrond in de Social Studies krijgen de studenten ook specifieke geschiedenis vakdidactiek.

Gordiaantje: nieuwe perspectieven op en interpretaties van een 'roerig' decennium

Niek Pas

De jaren zestig geprovoceerd

De jaren zestig zijn in. Het is natuurlijk de vraag of ze ooit uit onze verbeelding weg zijn geweest. Waarschijnlijk niet. Te oordelen naar de retro-honger van onze maatschappij en de fabelachtige prijzen die tegenwoordig worden betaald voor sixties-gadgets zal de belangstelling de komende jaren alleen maar toenemen. Dat geldt ook voor de aandacht die historici schenken aan dit tijdperk.

De afgelopen jaren zijn de inzichten in de jaren zestig (en in de hele naoorlogse Nederlandse geschiedenis) behoorlijk aangescherpt. Dat dit heel wat voeten in de aarde heeft gehad, heeft te maken met de koudwatervrees die historici lang hebben getoond voor de geschiedschrijving van de meest recente tijd. Die taak lieten ze graag over aan sociologen, politicologen en journalisten. Maar tegenwoordig is de naoorlogse periode verkaveld onder een groeiend aantal geschiedkundigen (vaak afkomstig uit generaties die de Sixties alleen van cd en tv kennen). De wetenschappelijke productiviteit van specialisten neemt toe. En in het op gang gekomen debat wordt onder meer aandacht gevraagd voor thema's als de periodisering en het breukkarakter van de jaren zestig.

Hoewel de jaren zestig nog kort achter ons liggen en het onduidelijk is hoe diverse ontwikkelingen op lange termijn uitpakken, staat één ding vast: de gelaagdheid van dit tijdvak wordt almaar beter zichtbaar.

Het hiernavolgende historiografische overzicht laat dat zien. Het rijpen van een lange-termijnperspectief op de jaren zestig maakt bovendien ruimte voor nieuwe interpretaties, waarbij bijvoorbeeld meer aandacht ontstaat voor de vorm(en) waarin het tijdvak zich manifesteerde.

Ik zal dat aantonen aan de hand van een van de bekendste fenomenen uit de Nederlandse jaren zestig: Provo.

Historiografie

Opvallend is dat de jaren zestig in de beeldvorming – vergeleken bij de jaren vijftig en de jaren zeventig – lange tijd zijn overbelicht. De recente intensivering van het historisch onderzoek heeft deze verschillende tijdvakken onderling echter in evenwicht gebracht.

Pakweg tien, twintig jaar geleden werd er nog gesproken over de 'stille' jaren vijftig, naast de 'roerige' jaren zestig en de 'matte' jaren zeventig. Dit blokken is tegenwoordig definitief doorbroken. Eigenlijk is een normalisering opgetreden. Dit heeft niets te maken met het bagatelliseren van de jaren zestig, maar er is simpelweg nu pas ruimte gekomen voor een gedistantieerde visie.

Het clichébeeld van de jaren zestig is dat van een periode van protest, een uitermate roerig tijdperk van economische hoogconjunctuur waarin een maatschappelijke omwenteling plaatsvond, die een eind maakte aan verzuiling en gezagsgetrouwheid.

Jonge hemelbestormers zetten zich af tegen de wijze waarop politiek werd gevoerd en stelden de grondslagen van de welvaartsmaatschappij ter discussie.

Kortom, een uniek tijdvak van nooit eerder vertoonde vernieuwingsdrift.

In de bestaande geschiedschrijving is de aandacht voor de zogeheten protestbeweging dan ook altijd groot geweest. In Nederland was Provo (1965-1967) een van de meest spraakmakende fenomenen van de breuk die de jaren zestig in de twintigste eeuw zouden zijn geweest. En vanuit het clichématige perspectief van revolutie waren de jaren vijftig slechts voorspel tot een magisch decennium.

De jaren zeventig daarentegen golden als een periode waarin de idealen en de bevlogenheid van vernieuwers stuk-sloegen op economische laagconjunctuur, politieke polarisatie en nieuwe zakelijkheid.



Het beeld van de gemeidelijke Hollander is wat aan het verbleken.
Cartoon van Frits Behrendt uit het Algemeen Handelsblad van 20 juni 1966.

Pas vanaf de tweede helft van de jaren tachtig plaatsten historici voorzichtig vraagtekens bij deze monolithische interpretatie. Dat gebeurde bijvoorbeeld tijdens het congres 'De jaren zestig, twintig jaar na dato' (1986). Het duurde hierna echter nog tien jaar voordat een doorbraak volgde in het denken over het vraagstuk van periodisering en de problematisering van de jaren zestig. In 1995 verschenen namelijk twee studies, geheel gewijd aan de jaren zestig: *De Eindeloze Jaren Zestig. Geschiedenis van een generatieconflict* door Hans Righart en *Nieuw Babylon in aanbouw. Nederland in de jaren zestig* van de hand van James Kennedy. Deze werken markeren enerzijds het hoogtepunt en het einde van de traditionele interpretatie, anderzijds het begin van de ontwikkeling van nieuwe perspectieven.

Hoogtepunt én einde, aangezien beide auteurs de jaren vijftig vooral als de kraamkamer beschouwden van de jaren zestig. Bovendien is het in beide boeken ontwikkelde theoretische perspectief, hoewel meeslepend gebracht, te simplificerend. Righart en Kennedy verklaren de dynamiek van het tijdvak respectievelijk vanuit het perspectief

van de aanstormende babyboom-generatie en vanuit de zittende en accommoderende elites. De discussie na het verschijnen van beide boeken toonde echter aan dat zowel de generatiesociologie als het perspectief van de zich moderniserende traditionele elites op zichzelf onvoldoende verklarende kracht hadden. Beide benaderingen vormen slechts één component van het verhaal van de jaren zestig. Tegelijkertijd gaven beide studies toch ook een impuls aan het debat over en het onderzoek naar de jaren zestig. Hierin ligt ongetwijfeld hun belangrijkste betekenis besloten.

Door de kritiek op beide boeken werd plotseling duidelijk dat er nog een schreeuwend tekort is aan detailstudies, niet enkel op cultureel, politiek en sociaal-economisch gebied, maar bijvoorbeeld ook als het gaat om de begripsgeschiedenis van de periode. Daarnaast werd duidelijk dat er behoefte is aan zowel meer informatie over relatief jonge thema's (bijvoorbeeld popmuziek), als aan nieuwe interpretaties van oude kwesties (de jaren zestig als censure of het problematiseren van het protestkarakter ervan).

Nieuwe inzichten

Na 1995 is het inzicht gegroeid dat met betrekking tot de jaren zestig moderniteit en traditie in een lastiger verhouding tot elkaar staan dan lange tijd is aangenomen. Zo kunnen bijvoorbeeld vraagtekens worden gezet bij de veelgeroemde progressiviteit van de beweging der zestigers. De nieuwe beeldvorming van de jaren zestig profiteert van de toenemende afstand tot het tijdvak en de daaruit voortvloeiende behoefte om de periode in te bedden in een lange-termijnperspectief. Tegelijkertijd verbreedt het onderzoeksveld.

Vormden de jaren zestig een harde censure in de naoorlogse geschiedenis? In antwoord op die vraag is er bijvoorbeeld meer aandacht gekomen voor de jaren vijftig. Er is afstand genomen van de interpretatie dat de jaren vijftig de antichambre van de jaren zestig zijn geweest. In het onlangs verschenen overzichtswerk van Kees Schuyt en Ed Taverne: *1950. Welvaart in zwart-wit* worden de rollen zelfs omgedraaid. De jaren zestig figureren hier, simpel gezegd, als uitloper van de jaren vijftig. Een van de gedachten die de auteurs naar voren brengen, is dat de cultuur-



omslag – waarbij jongeren zich afzetten tegen de overgeleverde gedragsnormen van ouderen – niet zozeer gezien moet worden als een afwijzing van traditionele waarden, maar veeleer als een voortzetting ervan. Deze zienswijze gaat wat ver, maar geeft tevens aan dat er tegenwoordig ruimte is om nieuwe perspectieven te ontwikkelen. Het zou wat dat betreft interessant zijn om de jaren zeventig onder de loep te nemen, maar het onderzoek naar deze periode is nog grotendeels braakliggend terrein.

Andere veelbelovende inzichten komen voort uit vergelijkingen tussen Nederland en andere West-Europese landen. Een intussen algemeen aanvaarde conclusie op grond van internationaal vergelijkend onderzoek is bijvoorbeeld, dat de jaren zestig in Nederland in politiek-maatschappelijk opzicht soepel en gematigd zijn verlopen. Afgezien van de krasse retoriek van de bestormers van het establishment werd in de jaren zestig immers zelden afgeweken van het typisch Nederlandse, consensusgerichte overlegmodel.

Bovenstaande ontwikkelingen zijn overigens niet los te zien van het opengaan van archieven en de ontsluiting van nieuwe bronnen, met name op het terrein van de audiovisuele media. Het bronnenmateriaal wordt steeds omvangrijker. Op institutioneel niveau zijn recentelijk belangrijke stappen gezet met de oprichting van een Nederlands Audiovisueel Instituut (Hilversum) en een Nederlands Cen-

trum voor Contemporaine Geschiedenis (Groningen). In hoog tempo wordt het verleden in beeld en geluid toegankelijk gemaakt.

Voor een beter begrip van de jaren zestig zijn beeld- en geluidmateriaal als historische bron onmisbaar om de onderhand gedateerde retoriek van de papieren revolutie – nog altijd vormen schriftelijke uitingen uit die tijd de voornaamste bron voor historici – beter te leren verstaan. Gelukkig gebeurt dat in toenemende mate én met veelbelovende resultaten.

Een andere benadering

Zo is er de laatste tijd meer aandacht gekomen voor een benadering van de contemporaine geschiedenis die niet alleen gebaseerd is op inhoudelijke analyses, maar vooral ook nadruk legt op vorm-verschijnselen. Het gaat er om, eenvoudig gezegd, aandacht te schenken aan patronen van denken en doen, van codes en stijlen. Dat betekent, dat historici zich niet langer bij uitstek concentreren op sociale conflicten of uitgewerkte doctrines. Ook voor de jaren zestig is deze benadering van toepassing. De tijd, dat historici de sixties vooral naar politiek-ideologische en inhoudelijke maatstaven beoordeelden, ligt inmiddels achter ons. Deze invalshoek is lang dominant geweest, want hij vloeide direct voort uit de politiek-maatschappelijke aspiraties van de voortrekkers van de vernieuwingsgolven. Ditzelfde perspectief was vervolgens nogal dwingend aanwezig in de werken die door diezelfde voortrekkers en woordvoerders zijn geschreven en tot op de dag van vandaag

– veelal bij gebrek aan beter – kritiekloos zijn opgenomen in de historische canon.

Dat is bijvoorbeeld goed te zien aan de bestaande beeldvorming over Provo. Deze beweging is doorgaans beschouwd als een protestbeweging, gestoeld op een vaag mengsel van anarchisme, socialisme en pacifisme. Niet toevallig is dit de opinie van een van de bekendste woordvoerders van Provo: Roel van Duyn, die er veel over heeft geschreven. Zijn beeld wordt nog steeds klakkeloos overgenomen. Uit de talloze scripties en artikelen die aan Provo zijn gewijd is bovendien gebleken, dat het uitermate lastig is om vat te krijgen op dit fenomeen indien alleen met politiek-ideologische en inhoudelijke maten wordt gemeten. Proefschriften die uitsluitend Provo als onderwerp hebben, zijn er – 35 jaar na dato! – nog steeds niet.

Provo als stijl

Nu is het natuurlijk mogelijk vele interpretaties op een complex en multidimensionaal verschijsel als Provo los te laten. Maar wie het geheel van publicaties overziet valt op, dat de aandacht vooral is uitgegaan naar de ideologische achtergronden of naar Provo als sociale beweging. Hierbij werd ingezoomd op het 'programma' of het vernieuwende gebruik van (ludieke!) actie-methoden.

Tot een beter inzicht in het fenomeen Provo als zodanig heeft deze traditionele benadering nauwelijks geleid. Daarom is het belangrijk om de bestaande inzichten aan te vullen. Een lonende



Links: Politie beëindigt een happening tegen de Oranjes. Rob Stolk (links) en een medestander, beide gekleed in oranje, worden gearresteerd.

Rechts: Het onderkomen van de Rotterdamse provo's onder de Maasbrug.

Foto's uit 'Nederland in de jaren zestig'.

benadering is, zoals ik hierna kort laat zien, die van de analyse van vorm- en stijlkenmerken.

De stijl van Provo: de provocatie en de omgang met de media, bepaalde in grote mate de slagkracht van de beweging. De originaliteit van Provo zit niet zozeer in de inhoudelijke boodschap, maar juist in de wijze waarop deze boodschap werd gebracht. Voor het eerst werd de immense betekenis van beeldvorming voor de moderne massa's onderkend én gebruikt. Binnen het geheel van de linkse beweging liepen de Provo's in dit opzicht voorop. Dat blijkt uit de talloze radio- en televisie-documenten en de ontelbare overzichtsartikelen in de populaire en opiniërende pers, van *Wereldkroniek* tot *Vrij Nederland* en van het Belgische *De Post* tot het Amerikaanse *Newsweek*, die destijds in binnen- en buitenland over Provo verschenen.

De impact van de beweging is niet alleen te verklaren uit de militante blaadjes die ze uitgaf (want daarin onderscheidde ze zich nauwelijks van andere groeperingen), maar juist uit het feit dat expliciet werd gecommuniceerd via de massamedia, al zou het te ver voeren om te beweren dat Provo een mediastrategie ontwikkelde. De communicatiestijl, gegrondvest op ironie – de Provocatie-pamfletten – en publiciteitsgerichte stunts – de happenings – was echter uniek. Als zodanig staat Provo tegenovergesteld aan de wieg van de mediatieke professionalisering van sociale bewegingen zoals de milieubeweging.

In traditioneler georiënteerde studies is geschreven, dat Provo aan de wieg zou staan van de nieuwe golf van 'milieudenken' die in de jaren zestig in Nederland ontstond. Deze constatering is niet helemaal juist. Jaren voordat er sprake was van Provo berichtten wetenschappers immers al over allerlei aspecten van milieubeheer. De gemeente Amsterdam beschikte bijvoorbeeld over specialisten die rapporteerden over concrete problemen zoals luchtverontreiniging; een thema dat trouwens ook terug te vinden is in de weekbladers van die tijd. Het milieu-item is zeker niet door de Provo's uitgevonden, maar wél door hen op een originele wijze onder de aandacht van de media gebracht. Wat de Provo's deden, was – uit volle overtuiging, dat spreekt voor zich – het milieu-item oppakken en uitvergrooten door middel van de overbekende ludieke én mediagenieke 'witte plannen'. De boodschap bleef intussen dezelfde, maar de wijze waarop die werd gebracht, werd vernieuwd, anders, pakkend en vooral: spectaculair.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat diverse Provo's beïnvloed waren door de theorieën van de Amerikaanse wetenschapper Vance Packard. Deze schreef al in de jaren vijftig over de manipulatie van consumenten door middel van het inzetten van de nieuwste reclametechnieken, geënt op inzichten uit de sociale wetenschappen. Het bestuderen van de stijlkenmerken van de Provo's leidt tot het inzicht, dat hun maatschappijkritiek een afgeleide is geweest van de kritiek op media en

reclametechnieken. Robert Jasper Grootveld, de 'anti-rookmagiër' die bij Provo betrokken raakte, realiseerde begin jaren zestig acties waarbij hij reclame voor sigaretten bekladde (met de 'K' van Kanker). Dit kwam hem herhaaldelijk op gevangenisstraf en boetes te staan. Tijdens happenings nam Grootveld onder het uitroepen van 'Uche Uche' de tabaksindustrie op de hak.

Eenzelfde techniek paste een andere 'magiër', Thom Jaspers uit Gouda, toe. Hij hekeldde de verkeersproblematiek – de auto als gevaar op de weg – door de reclame voor brandstof te bespotten. 'Stop een tijger in je tank' was een veelgehoorde reclame van Esso mid-jaren zestig. Voor veilig-verkeersmagiër Jaspers was deze slogan een dankbaar punt van kritiek tijdens zijn happenings.

Interessant bij dit alles is het internationale perspectief. Medio jaren zestig kwamen de Franse situationisten, via een andere weg, tot dezelfde maatschappijkritiek. De situationisten waren een van oorsprong culturele avant-garde opgericht in 1957 die, gestoeld op neo-marxistische theorieën, een radicale kritiek ontwikkelde waarbij de moderne gemediatiseerde maatschappij als misleidend werd gezien. De moderne burger leefde in toenemende mate in een gemanipuleerde omgeving.

Zodra Provo veel aandacht kreeg in de internationale pers, wekte dat vanzelfsprekend de interesse van de situationisten. In 1966 ging een delegatie bij de Amsterdamse Provo's op bezoek.

Themanummer Nederland 1955-1973: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 101, 4 (1986).

Revolutie, restauratie, continuïteit. De jaren '60 20 jaar na dato (Historische Cahiers 'Ubbo Emmius': Groningen 1987).

D. Bosscher, *De dood van een meteslaar en het begin van de jaren zestig in Nederland* (Groningen 1992).

J. Kennedy, *Nieuw Babylon in aanbouw. Nederland in de jaren zestig* (Amsterdam, Meppel 1995).

H. Righart, *De eindeloze jaren zestig. Geschiedenis van een generatieconflict* (Amsterdam 1995).

P. Luykx en P. Slot (red.), *Een stille revolutie? Cultuur en mentaliteit in de lange jaren vijftig* (Hilversum 1997).

D. Bosscher, 'De jaren vijftig episch geduid', *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 112, 2 (1997) 209-227.

D. Bosscher, 'Nederland en de jaren zestig: een doolhofachtig cultuurlandschap', *Groniek* 30, 137 (1997) 457-472.

J. Blom, 'De Jaren Vijftig' en 'De Jaren Zestig?', *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 112, 4 (1997) 517-529.

D. Pels en H. te Velde (red.), *Politieke stijl. Over presentatie en optreden in de politiek* (Amsterdam 2000).

K. Schuyt en E. Taverne, 1950. *Welvaart in zwart-wit* (Den Haag 2000).

Maar de ontmoeting tussen de twee avant-gardes was niet bepaald een succes: de theoretisch-dogmatische 'Situs' konden weinig begrip opbrengen voor de ironische, lichtvoetige, stijl van Provo.

Internationaal vergelijkend perspectief

Het internationale perspectief neemt – in de benadering van Provo als stijl – een belangwekkende plek in. Te lang is Provo immers beschouwd als een louter Amsterdams fenomeen. Amsterdam was dan wel het zelfgekroonde (!) 'magies centrum' van de jaren zestig, maar het effect van Provo reikte verder. In vrijwel alle grotere provinciesteden in Nederland en Vlaanderen manifesteerden zich Provo-groepen. Buiten de Lage Landen – bijvoorbeeld in Frankrijk, Duitsland, Tsjechoslowakije of Zweden – kreeg Provo incidenteel ook navolging. Naast deze groepen was het vooral het Provo-imago dat op brede schaal, vooral bij tieners, weerklink vond.

De wijze waarop met de media werd omgegaan, de manier waarop acties werden georganiseerd: deze 'verdienen' van Provo beïnvloedden de sociale bewegingen in buiten- (en binnenland) meer dan de inhoud van de boodschap die de Provo's propageerden. Vanuit dit perspectief is Provo dan ook vooral te beschouwen als een van de eerste hypes binnen het geheel der politieke linkse bewegingen. De Provo's sierden dan wel niet, zoals Dylan of Donovan, de covers van weekbladen en jeugdmagazines; toch was de belangstelling voor hun activiteiten enorm.

Zoals gezegd toont het internationale perspectief tevens aan, dat de jaren zestig in Nederland gematigd zijn verlopen. Dit neemt natuurlijk niet weg dat de periode door tijdgenoten bij tijd en wijle als stormachtig werd beleefd, maar dat is een andere, een psychologische kwestie. Het zo diep verankerde Nederlandse wezenskenmerk van wiken en wegen, overleg tussen conteste-renden en gezagsdragers gold ook voor Provo.

Conflicten en openlijke confrontaties werden zo lang mogelijk vermeden en bij voorkeur in overleg opgelost.

Besluit

De vorm waarin Provo zich uitte mag dan nieuw zijn geweest, zowel

ideologisch als wat waardepatronen betreft wortelde de beweging stevig in het verleden. Meer dan tot nu toe is aangenomen, moet Provo worden geïnterpreteerd als een samenballing van generaties, tradities en idealen. De voortrekkers en inspirators van het fenomeen behoorden tot oudere generaties die met hun gezicht naar de jaren vijftig, de Tweede Wereldoorlog en het Interbellum gericht stonden. De jaren zestig vormden dus niet alleen een breuk of het begin van een nieuwe era. Ze waren tegelijkertijd ook het eindpunt van een ontwikkeling, het sluitstuk van een tijdperk. Een andere paradox is dat bij Provo vooruitgangsgeloof én verzet tegen allerlei aspecten van de moderne tijd sterk waren vermengd. Seksuele permissiviteit werd verwelkomd, maar consumptiegoederen werden verketterd. Het meest paradoxale is wel de kritiek van Provo's op het vervreemdende effect van het relatief nieuwe medium televisie. De televisie was tegelijkertijd immers een onmisbaar element in het propageren van Provo. Provo's speelden juist gretig in op de mogelijkheden die het nieuwe massamedium bood.

Deze paradoxen onderstrepen het belang van een analyse van Provo die laat zien dat het fenomeen – en de context waarin het opkwam, werkte en betekenis kreeg – gelaagder en dubbelzinniger is geweest dan tot nu toe werd onderkend.

Het clichébeeld van de jaren zestig als een radicale, op zichzelf staande periode – met Provo als uitdrukking daarvan – is niet langer houdbaar. De 'woelige jaren zestig' bestaan niet meer. Dat dit cliché desondanks een hardnekkig voortleeft, is gemakkelijk te verklaren uit de dynamiek van eindeloos gereproduceerde beelden, onder meer tijdens de rituele herdenkingen die eens in de zoveel jaar plaatshebben. Het aanboren van nieuwe thema's, het structureler gebruik maken van de mogelijkheden die audiovisuele bronnen kunnen bieden, het ontwikkelen van nieuwe perspectieven op (fenomenen van) de jaren zestig, het uitwerken van een internationaal comparatief perspectief en het interpreteren van de jaren zestig als een bepaald tijdvak in de naoorlogse geschiedenis: dat zijn allemaal veelbelovende uitgangspunten om de kennis van en het inzicht in die markante periode te verdiepen.

DE GOUDEN KOM

食為先

De terreur van de antwoordbladen

Hoe houden we geschiedenis leuk en nuttig?

In het studiehuis staat het zelfstandig werken centraal. De docent staat minder op de voorgrond dan vroeger; hij begeleidt de leerlingen die bezig zijn met hun werk. Een praktische opdracht maken is voor leerlingen een lastige, maar erg belangrijke taak.

Maar leerlingen moeten ook hun kennis steeds verder uitbreiden en verdiepen. In veel scholen neemt hierbij de methode een belangrijke plaats in. En dat gebeurt niet alleen bij geschiedenis! Leerlingen besteden vele lesuren aan het bestuderen van hun theorieboek, het maken van opdrachten en het corrigeren van het gemaakte werk.

Wordt het daardoor niet dodelijk saai op school?

Greetje de Vries, werkzaam in de bovenbouw van het Zernike College in Haren en Groningen, doet verslag van haar poging aan dit probleem het hoofd te bieden.

Reacties zijn welkom op de website van de VGN:

<http://home.wxs.nl/~srd/vgn.htm>

Tienmaal per jaar komt de Commissie Havo/Vwo van de VGN bij elkaar in restaurant 'De Gouden Kom'. Vandaaruit bericht zij over wederwaardigheden en wetenswaardigheden van geschiedenis en staatsinrichting in de tweede fase. Dit is het vijfde artikel in de serie.

21

In het studiehuis staat het zelfstandig werken centraal. Leerlingen bevalt dat wel, zo kunnen we in diverse publicaties (onder andere in *Vrij Nederland*, 6 januari 2001) lezen. Je hoeft niet meer dag in dag uit, uur na uur al die verhalen van docenten aan te horen. Leerlingen gaan dus met opdrachten aan de slag en zijn achter het beeldscherm in de mediatheek te vinden. Maar het kan niet met opdrachten alleen, weten wij. Er moet eerst kennis worden aangebracht.

Hier komt de methode in beeld, die het historische kader aan moet brengen. Deze stof wordt meestal op de traditionele manier verwerkt: leerlingen maken vragen over een hoofdstuk uit hun boek en corrigeren hun eigen antwoorden met behulp van antwoordbladen. Wanneer deze bezigheid centraal komt te staan tijdens de lessen van veel vakken, is er natuurlijk net zo min sprake van afwisseling als vroeger. Is dat nu de bedoeling van de tweede fase?

Docent in de Tweede Fase

Doemscenario

Een doorsnee-les op een doorsneeschool tijdens een doorsnee-moment is jaar 4-vwo, tweede fase.

1. De les begint met een korte evaluatie van de vorige les.
2. Er volgt een verwijzing naar het werkschema: 'Je behoort nu hier te zijn met je werk'.
3. Mogelijk laat de docent daar een korte inhoudelijke uitleg op volgen. Misschien ook niet want de tempodifferentiatie als gevolg van het zelfstandig werken neemt toe, waardoor een klassikale aanpak steeds moeilijker wordt.
4. De leerlingen gaan aan het werk
5. Leerlingen die iets hebben afgerond pakken een antwoordenblad of -boek, corrigeren het gemaakte werk en vullen in wat ze niet wisten, wat ze niet wilden opzoeken en waar ze ook geen vragen over hebben gesteld.

Als het zo gaat, is het wel erg saai. De leerlingen werken wel, maar hoeveel ze er precies van *leren* kun je je natuurlijk wel afvragen! Afhankelijk van de methode vindt er weinig sturing en motivatie plaats. Leerlingen leren lang niet altijd efficiënt en lezen over zaken heen. Vaak zijn ze te weinig kritisch, stellen geen vragen aan de stof en kunnen moeilijk vaststellen of ze iets nu wel of niet beheersen.

De docent is hierbij natuurlijk nodig. Maar als de docent het initiatief weer naar zich toetrekt, zijn we terug bij af. Daar is het bij de tweede fase, die bedoeld was om het ingedommelde onderwijs te revitaliseren en met name de leerling te activeren, niet om beginnen. Hoe ontkomen wij kortom aan de terreur van de antwoordbladen, zonder onmiddellijk terug te vallen in het klassikale onderwijs waar we net uit zijn gestapt?

De lamlendigheid te lijf

Ik constateerde dit probleem het eerst bij geschiedenis-1; het vak dat heel vwo-4 moet volgen en waarbij je onderwerpen krijgt die je mogelijk in de derde klas ook al eens voorbij hebt zien komen. Hier is het probleem ook het moeilijkst op te lossen; wat kun je immers doen in dat ene uurtje? En met zóveel leerlingen? Toen het fenomeen zich ook ging voordoen in vwo-5 bij geschiedenis-2, ging ik nadenken. Hoe kon ik zorgen voor een grotere betrokkenheid van leerlingen bij de les, voor een échte werksfeer waarbij ook werkelijk iets wordt *geleerd*?

Bij de de behandeling van het thema over oorlog, vrede en natievorming opgehangen aan de 'Nederlandse Opstand' was vwo-5 in slaap gesukkeld. Er was veel te weinig voorkennis aanwezig, hetgeen bij de docenten herhaaldelijk leidde tot meer instructie, met matig enthousiasme aangehoord door de klas. 'Het onderwerp staat te ver van ons af', zeiden de leerlingen. Ze vonden het moeilijk en moesten dus hard werken om de problematiek voldoende te kunnen doorgronden. Op de toets werden massaal vijfjes gescoord. In het volgende blok stond staatsinrichting op het programma ... de noodklok kon geluid worden!

Crisisberaad in de sectie volgde. We hadden ook al een ander probleem geconstateerd. De tweede fase betekent bij ons op school: halvering van de lestijd in vwo-4 en 5; leerlingen volgen twee blokken van zes weken per jaar geschiedenis-2 en kunnen dus in jaar 4 en 5 in totaal vier toetsen doen. De stof wordt dus ook in vier thema's geperst, waarbij (sub)domeinen zo mogelijk worden gecombineerd. Het oefenen van vaardigheden, met name het schrijven van betogen, dreigde in het gedrang te komen. Vroeger hadden leerlingen immers het hele jaar door geschiedenis, kwamen er meer onderwerpen aan bod en kon dus ook vaker een betoog-opdracht worden gegeven.

Twee (of drie?) vliegen in één klap

We besloten beide problemen met elkaar te verbinden: in het aankomende blok staatsinrichting zouden we de leerlingen slechts enkele opdrachten laten maken en verder vooral betogen laten schrijven. Die betogen noemden we essays. Eén essay-opdracht werd opgegeven als een praktische opdracht. De volgende essay-opdrachten samen leverden een toetscijfer op. Was iedereen voortdurend bij de les, op schema en werd het huiswerk dat in voorbereiding op het volgende essay-onderwerp moest worden gemaakt steeds door de docent in orde bevonden, dan was het schrijven van de essays voldoende. Dan hoefde de leerling niet ook nog eens een toets te maken (zie ook *Kleio* oktober/november 2000: 'De affaire-Peper'). Er kon dus een vrijstelling van de toets worden binnen gehaald; een beloning voor goed gedrag. De aanpak werd een doorslaand succes: de leerlingen werkten als gekken

om hun vrijstelling niet in gevaar te brengen; ze waren nooit meer afwezig en als ze griep hadden belden ze op (dat hoeft nou ook weer niet, maar goed) en regelden hun huiswerk via klasgenootjes.

Wij wisten wel dat het kon, bij Albert Heyn doen deze leerlingen als werkne-mer ook precies wat er van hun gevraagd wordt.

Staatsinrichting is leuk

Wat gebeurde er in de lessen? Zoals bij ons gebruikelijk, werden elementen van twee (sub)domeinen gecombineerd. In dit geval 'Wortels van de westerse beschaving' en 'Wording en werking van het politieke systeem'. We noemden het blok 'Democratie vroeger en nu'.

We begonnen met het klassieke Athene en behandelden de totstandkoming van de democratie daar. Vervolgens lieten we de leerlingen een essay schrijven waarin ze moesten onderzoeken in hoeverre we ook vandaag de dag de Atheense democratie nog 'democratisch' zouden vinden. Het begrip democratie was daarmee voldoende in kaart gebracht.

Daarna maakten we de overstap naar Nederland nu. In twee lessen werd de kennis van de staatsinrichting opgefrist (bij ons op school is dat nu vierdejaars stof maatschappijleer). Vervolgens gingen we de grenzen van de democratie in Nederland verkennen en moesten de leerlingen weer een aantal essay-opdrachten uitvoeren.

Bij een essay-opdracht gaan we uit van een problematiserende hoofdvraag die uitgewerkt moet worden volgens een aangegeven inhoudelijke structuur, vergelijkbaar met de betoogopdrachten van het cse-geschiedenis. We proberen daarbij zoveel mogelijk aan te sluiten bij de actualiteit, zodat leerlingen bij wijze van spreken hun informatie ook uit de krant kunnen halen. Maar ze worden ook door ons 'gevoed' met krantenartikelen en ander materiaal. Een vast onderdeel is dan ook: de rol van de media!

Vorig jaar hebben de leerlingen essays moeten schrijven naar aanleiding van de discussie rond 'de gekozen burge-meester' (rapport Elzinga) en 'het referendum' (de nacht van Wiegel). Dit jaar mogen de leerlingen zich buigen over de wenselijkheid van het voortbestaan van de monarchie. Vorig jaar ging de toets over de affaire-Peper,

over het onderwerp voor dit jaar denken we nog, maar Peper wordt het zeker niet.

Het grote voordeel van deze aanpak is dat leerlingen de theorie die ze krijgen aangereikt onmiddellijk kunnen verbinden met de actualiteit. Ze zijn dus niet alleen maar betrokken omdat het voordeel oplevert, ook de inhoud van de lessen en de onderwerpen waarover ze een essay moeten schrijven spreekt hen veel meer aan. De les wordt een belangrijk moment waarop je informatie en aanwijzingen krijgt voor je volgende essay en de docent om advies kunt vragen.

'We moesten wel heel hard werken, maar we hebben ook veel meer geleerd', was vorig jaar na afloop het commentaar. En ze vonden het leuk, staatsinrichting, ondanks het vele werk.

Maar dan komt de correctie ...

Nu de nadelen. Drie keer een essay-opdracht betekent drie keer een correctieronde. De correctie moet bovendien binnen een week af zijn, want de leerlingen moeten inzicht in hun fouten krijgen voordat ze aan de slag gaan met het volgende essay.

Dit vereist:

1. Een heldere betoog-opdracht en een helder correctieformulier, met naast de antwoord-elementen ruimte voor de puntennotatie; je moet al lezende kunnen scoren. Per essay kost de correctie dan ongeveer tien minuten.
2. Een slimme planning: je kunt inleverdata handig plannen, zodat je zelf ook tijd hebt voor de correctie.
3. Daarbij hoort dat de overige klassen op dat moment even niets hoeven in te leveren dat onmiddellijke aandacht vereist.

Het levert je vervolgens op:

- geen correctie van deze groepen tijdens de toetsweek (minder piekbelasting);
- erg veel bevrediging: je ziet ze haast letterlijk vooruit gaan;
- leuke lessen met zeldzaam geïnteresseerde leerlingen;
- geen gefrutsel met antwoordenboekjes meer.

Maar goed: met dertig essays ben je dus vijf uur bezig. Geef je drie keer een essay op dan levert dat over drie rondes verspreid vijftien uur correctie op.

Dat is erg veel. Daar moeten dus creatieve oplossingen voor bedacht worden.

Er zijn wel varianten denkbaar: leerlingen schrijven een aantal essays, maar dienen er bijvoorbeeld maar één of twee in voor een cijfer. Essays die alleen als oefening gelden laten ze corrigeren door een klasgenoot tijdens de klassikale behandeling. Alleen in geval van een onvoldoende, corrigeert de docent nog een extra essay van een leerling.

We zijn hier nog niet helemaal uit. Ik sluit overigens niet uit dat de tweede fase op den duur zal moeten leiden tot een gewijzigde taakbelastingssystematiek, maar dat terzijde.

Is dit een succesformule?

De hierboven beschreven lessen bleken een probaat middel om een attitudeverandering bij de leerlingen te bewerkstelligen en een vruchtbare werksfeer binnen de groep te creëren. Maar ook de sterk verminderde onderwijstijd vormde een aanleiding; het rendement moest ook echt omhoog om in twee blokken van twaalf à veertien lessen aan het eind van vwo-5 een acceptabel eindniveau te halen. Maar zijn er nu ook algemene lessen uit te trekken? Op welke uitgangspunten steunt deze lessenserie? En kunnen we daar ook in andere jaren en bij andere thema's iets aan hebben?

Als ik onze lessen onder de loep leg, constateer ik het volgende. Het ging er bij deze lessen om dat leerlingen kennis, inzicht en vaardigheden direct moesten toepassen; het schrijven van een essay blijkt een geschikte vorm om dit bij geschiedenis te doen.

De onderwerpen die in de essays centraal stonden (met uitzondering deels van de opdracht over Athene) waren ontleend aan de actualiteit. Leerlingen moesten dus theorie en praktijk met elkaar verbinden.

De aanwijzingen die tijdens de les werden gegeven waren nodig om de informatiebronnen waarop het essay gebaseerd moest worden op de juiste wijze te interpreteren. De les kreeg zodoende een 'scharnier-functie', het werd het centrale moment voor bespreking van het vorige en begeleiding van het volgende essay.

Er ontstond een 'groepsgevoel': alle leerlingen waren geactiveerd, motiveerden alleen daardoor al elkaar en pleegden overleg – ook over inhoudelijke problemen met betrekking tot de stof. Er wachtte een beloning voor goed

gedrag: vrijstelling van de toets als werk en aanwezigheid gedurende het gehele blok in orde waren.

Normaal gesproken niet zo werkwillige leerlingen vielen – bij onveranderd gedrag – vrij snel door de mand bij deze aanpak. Vervolgens vielen ze ook uit de boot, in alle opzichten: ze haalden de beloning niet binnen, maar ze deden ook sociaal gezien niet meer mee aan het groepsproces. Van dit gegeven gaat een preventieve werking uit; uitval komt wel voor, maar in veel mindere mate dan onder de 'terreur van de antwoordbladen', wanneer je als leerling vaak zonder al te veel schade op te lopen in de massa kunt onderduiken.

Tot slot

De hierboven beschreven lessen hebben voor ons heel goed gewerkt. Wij konden er een aantal problemen in één keer mee oplossen. Het was een forse tijdsinvestering, maar wel één die veel rendement opleverde.

We doen dit voorlopig alleen maar in vwo-5. Misschien is het ook wel met name geschikt voor vwo-5. Maar we houden het er wel in; een betere werksfeer en effectiever onderwijs dan in deze groepen, heb ik nog niet meegeemaakt in de tweede fase. Bovendien zijn de lessen een prima voorbereiding voor het examenjaar, zowel inhoudelijk als wat betreft de attitude-vorming van de kandidaten-in-spe. Opeens blijkt hard werken toch ook leuk te kunnen zijn!

Westerbork Portretten

Op de voormalige appèlplaats van het Herinneringscentrum ligt het bekende gedenkteken: op een profiel van Nederland staan stenen met een ster (of vlam) voor elk van de 102.000 slachtoffers die via Westerbork naar de vernietigingskampen zijn vervoerd. Elk van die sterren of vlammen staat voor een echte, levende persoon: een kind, een man, een vrouw, met zijn eigen geschiedenis. Wij vragen leerlingen ons te helpen om van elk van deze mensen een portret te maken.

Kern van het educatief programma van het Herinneringscentrum Kamp Westerbork is altijd personifiëring geweest. Deze educatieve lijn wordt voortgezet in het internetprogramma Westerbork Portretten. Dit programma is bedoeld om Nederlandse scholieren gezamenlijk een 'virtueel herinneringsboek' te laten schrijven over de slachtoffers en overlevenden van Westerbork. Leerlingen kunnen zo gaan beseffen dat het bij al die duizenden – en in een groter verband miljoenen – ging om mensen die bij je in de straat konden wonen of bij je op school of in de klas konden zitten.

Opzet

Via de internetsite www.kampwesterbork.nl – en dan 'projecten' – komt men op de hoofdpagina van het programma *Westerbork Portretten*. Na een introductie worden allereerst vier voorbeeld

portretten gegeven: Hertha Aussen, Ben Valk, Israel Muller en Leo Kok. Het leven van elk van hen is te volgen via een aantal ingangen: algemeen, leven, Westerbork en documenten. De vier portretten gezamenlijk bieden een kaleidoscopisch beeld van vervolging, deportatie en vernietigingskampen, maar ook van overleven.

Naast deze voorbeeld portretten is het via de hoofdpagina mogelijk het 'archief' te bezoeken. In dit archief kunnen leerlingen de uitkomsten van een eigen onderzoek invoeren. Via een zoekinstrument zijn ingevoerde portretten, na validatie, vervolgens weer door iedere bezoeker opvraagbaar.

Procedure

Een geïnteresseerde docent kan zich als contactpersoon opgeven bij het Herinneringscentrum Kamp Westerbork. Vervolgens wordt dan een 'toegang' aangemaakt voor de docent en zijn of haar school. Die toegang, bestaande uit een gebruikersnaam en een wachtwoord, wordt met een korte

instructie over het gebruik van het programma per post naar de contactpersoon gestuurd. Deze procedure is enigszins omslachtig maar noodzakelijk, omdat grote zorg is besteed aan de beveiliging van de site. Na het ontvangen van de inloggegevens kan een docent zelf de gegevens van de school en contactpersoon controleren en aanvullen.

De docent/contactpersoon zoekt vervolgens een gevangene van kamp Westerbork, bij voorkeur uit de omgeving van de school, over wie de leerlingen gegevens gaan verzamelen. Dit kan eventueel in overleg met het Herinneringscentrum: wij beschikken over een grote hoeveelheid informatie over de bewoners van het kamp, vaak in combinatie met archiefmateriaal. Na het identificeren van de persoon volgt het onderzoek. Leerlingen gaan op zoek naar verdere informatie: Waar woonde hij of zij? Staat het huis er nog? Welke school? Wat voor werk? Zijn er nog familieleden in leven? Bestaan er foto's of andere documen-



Hertha Aussen

Ben Valk

Israel Muller

Leo Kok

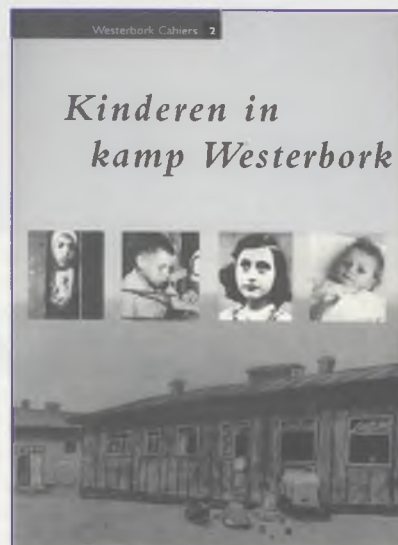
Archief

westerbork PORTRETten



HERTHA
BEN
ISRAEL
LEO

ARCHIEF



Herinneringscentrum Kamp Westerbork

Verantwoording

25

ten? Is er ook iets bekend over de periode in Westerbork: hoe lang, wat voor werk/functie, brieven? Zijn er gedenkstenen of andere herinnerings-tekens te vinden?

Dit onderzoek wordt vervolgens verwerkt in een kort *portret*: één afbeelding, een korte levensbeschrijving (circa 200 woorden) en enkele gegevens over plaatsen en data.

Bij het portret worden de namen van de school en de verantwoordelijke docent/contactpersoon vermeld.

Natuurlijk zal het onderzoek vaak veel meer opleveren dan in zo'n portret verwerkt kan worden. Het is dan mogelijk om een 'eigen' site te maken en vanuit het portret daarnaar te verwijzen. Zo nodig stelt het Herinneringscentrum hiervoor ook server-ruimte ter beschikking. Indien voldoende materiaal gevonden is, kan in samenwerking met het Herinneringscentrum zo'n aparte site verwerkt worden tot één van de voorbeeld-portretten.

Verdere mogelijkheden

Het invoeren van het portret is slechts het sluitstuk van het onderzoek. Veel belangrijker is het proces dat daarvooraf gaat: de bewustwording

van de gruwelen van de nazitijd, van vervolging en onvrijheid. Het maken van een portret hoeft zeker niet het enige doel te zijn. Het gevonden materiaal kan ook in een werkstuk of een tentoonstelling verwerkt worden. Het werk aan een portret krijgt ook pas werkelijk diepte bij een bezoek aan het Herinneringscentrum en aan het kampterrein. Maar andersom is ook mogelijk: het onderzoek kan voortkomen uit zo'n bezoek, als vragen ontstaan als: wie waren dat, al die mensen waar die stenen voor staan? Voor de aan een dergelijk bezoek verbonden reiskosten kan een subsidie worden aangevraagd bij de Stichting Februari 1941.

Het onderzoek kan uitgevoerd worden in het kader van een project rond de Tweede Wereldoorlog, rond discriminatie/multiculturele samenleving of rond een thema vluchtelingen. Het kan ook passen in een studiehuis-opdracht, een profielwerkstuk of een scriptie. Steeds gaat het er om dat dit werk dan onderdeel kan gaan uitmaken van de gezamenlijke inspanning van het Nederlands geschiedenisonderwijs om de sterren en vlammen van Westerbork een naam en een gezicht te geven.

www.kampwesterbork.nl
projecten

Fokko Dijkstra, Educatief
Centrum Noord en Oost,
e-mail:
f.w.p.dijkstra@ond.nhl.nl
tel. 050-5250258.

José Martin,
Herinneringscentrum Kamp
Westerbork
e-mail: hckampw@bart.nl
tel. 0593-592600.

Voor een tegemoetkoming in
de reiskosten:
Stichting Februari 1941,
Bartoklaan 106, 2102 ZH
Heemstede,
tel. 023-5288224.

Jan van Oudheusden

Meer mondigheid maar minder moraal

26



H.W. von der Dunk,
'De verdwijnende hemel.
Over de cultuur van Europa
in de twintigste eeuw.'
(Meulenhoff, Amsterdam
2000) 496 + 578 blz.,
prijs f 125,-.

Emeritus-hoogleraar geschiedenis Von der Dunk (1928) leverde onlangs zijn magnum opus af, een project waar hij tien jaar aan werkte; een alomvattende cultuurgeschiedenis van de twintigste eeuw. Het gaat over schilders, componisten, schrijvers; over filosofen, sociologen en natuurwetenschappers; maar ook over film, jeugdbeweging, onderwijshervormingen, sport en de invloed van de media. De emancipatie van onderliggende groepen en de teloorgang van het grote ideaal vormen twee rode draden in zijn werk.

Sinds de socioloog-historicus P.J. Bouman in 1964 zijn *Cultuurgeschiedenis van de twintigste eeuw* publiceerde, heeft geen Nederlands historicus zich meer aan zo'n veelomvattend werk gezet: om alle cultuuruitingen van de juist voorbije eeuw, met hun negentiende-eeuwse wortels, in onderling verband de revue te laten passeren. Von der Dunk verkapt dat zijn uitgever wel even schrok van het dikke pak papier dat hij afleverde. Het boekwerk dat afgelopen december van de persen kwam, telt meer dan duizend bladzijden, gebonden in twee dikke delen. Reeds in 1986 benaderde uitgeverij Elsevier de auteur, omdat het boek van Bouman (ook de versie uit 1977) al lang uitverkocht was. Uiteindelijk kwam het project bij Meulenhoff terecht, waar het werd opgenomen in de reeks 'Monografieën over Europese cultuur'.

Emancipatie en twijfel

Vrij uitvoerig gaat Von der Dunk in op de negentiende-eeuwse wortels van de Europese cultuur. Hierin treden twee tradities om voorrang: enerzijds de rationalistische, van de Verlichting geërfd opvattingen over een rationeel geordende maatschappij; anderzijds de erfenis van de Romantiek: de benadrukking van het gevoelsleven, de irrationaliteit, uitmondend in onder meer sociaal-darwinisme, natie- en rasbewustzijn. Vooral de filosoof Nietzsche verleende aan de twintigste-eeuwse vertolkers van deze traditie het explosieve vocabulaire dat een fatale invloed zou uitoefenen op de loop van de eeuw.

Rond 1900 overheerste nog het geloof in vooruitgang. De mensen beseften in een tijd te leven van razendsnelle technisch-wetenschappelijke vernieuwingen die het leven boeiender en aangener zouden maken. Tegelijkertijd was er een emancipatieproces aan de gang dat een beter leven beloofde aan onderliggende groepen zoals arbeiders en vrouwen. Hele groepen mensen werden mondiger en voelden zich bevrijd van oude banden.

'De oogkleppen van religieus dogmatisme en bijgeloof vielen af en bekrompen zedelijkheidsnormen en taboes verdwenen', aldus Von der Dunk.

Tegenover dit positieve zelfbeeld van de Europese beschaving kwam begin twintigste eeuw echter de twijfel te staan. Mét het verdwijnen van het 'vertrouwde plafond van de religieuze hemel' werd het vertrouwen onder-

mijnd van de culturele elites in moderniteit als garantie voor vooruitgang. Er groeide een gevoel dat het universum eindeloos gecompliceerder was dan zij hadden aangenomen. Kunstenaars introduceerden nieuwe manieren van zien en van uitdrukken, en braken met de wetten van compositie en harmonie. Literatuur was niet langer louter een afspiegeling van de zicht- en voelbare werkelijkheid.

De Eerste Wereldoorlog betekende natuurlijk een knauw voor het vooruitgangsgeloof. De hooggeachte Europese beschaving bleek een dergelijke catastrofe niet te kunnen voorkomen en stop te zetten.

De moordfabrieken van de nazi's en de destructie tijdens de Tweede Wereldoorlog deden vervolgens het hunne om weer andere onuitwisbare littekens achter te laten op het collectieve bewustzijn van de Europeanen. Velen erkenden het gelijk van Freud, die de beschaving had beschreven als een dun vliesje, waar de lava van menselijke agressie elk moment doorheen kon breken. Beschaving en barbarij trokken gelijk op.

De twintigste eeuw was een eeuw van contrasten. Voor miljoenen mensen bracht zij een beter bestaan, meer rechten, meer mondigheid, terwijl de regeringen ondanks alles bleven streven naar vrede en humanisering van de wetgeving en rechtspraak. Daar stonden evenwel uitbarstingen tegenover van onbeheersbaar geweld, alsmede een perfectionering van de terreurmethoden van totalitaire regimes.

'De combinatie van duivelse wreedheid en technische efficiëntie, van honden-zweep en Zyklon-B was iets nieuws', schrijft Von der Dunk.

Er was nog een andere tegenstrijdigheid: het individu kreeg weliswaar een ongeëvenaarde autonomie en mondigheid, maar liet zich vervolgens in de nieuwe psychische ketenen leggen van collectiviteiten zoals naties, partijen, klassen, organisaties, ideologieën en sekten.

Zo constateert de auteur nog wel meer paradoxen. Bijvoorbeeld het gegeven dat avantgardistische kunstenaars die zich tegen de cultuur van het establishment keren, de kloof tot de massa juist vergrootten. Het grote publiek kon hun experimenten niet volgen. Mede daardoor ontstond ruimte voor de lichte muze, de populaire lichte kunst die in

de jaren twintig op alle fronten triomfeerde: schlagers, film, cabaret. Het palet van de Europese cultuur ging steeds fellere en meer contrasterende kleuren vertonen.

Valt er wel een constante aan te wijzen in deze eeuw der uitersten? Von der Dunk constateert twee duidelijke lijnen. De eerste is die van de emancipatie van allerlei minder bedeelde groepen, en de parallelle afbraak van hiërarchieën, sociale, culturele, esthetische. Ook de totalitaire stromingen verhoogden op hun manier de sociale mobiliteit. De neerwaartse richting van de elites en de bovenlagen bracht automatisch een reductie van de schaamtengrenzen en een algemene vulgarisering in taal en omgangsvormen met zich mee. De tweede lijn is die van het materialisme dat almaar terrein won, een gevolg van industrialisatie, de toegenomen welvaart en allerlei technische gemakken. Reclame stimuleerde bovendien steeds grotere hebzucht. Alleen het milieubewustzijn van de laatste twintig jaar schijnt aan het geweten te appelleren, teneinde paal en perk te stellen aan materiële verkwisting.

Panorama

Von der Dunk spreekt met grote overtuigingskracht en in meeslepende stijl over de meest uiteenlopende facetten van de Europese cultuur, of het nu literatuur betreft, de jeugdbeweging, theologie of kwantumfysica. Hij plaatst honderden boeken, films, toneelstukken in het kader van hun tijd en laat een hele stoet van kunstenaars, filosofen en wetenschappers voorbijtrekken. Hij laat zien hoe politiek, wetenschap, cultuur, filosofie elkaar beïnvloed hebben. *De verdwijnende hemel* vormt zo een imposant panorama.

Het boek leest als een standaardwerk dat slechts sporadisch vervalt in encyclopedische opsommingen en onpersoonlijke generaliseringsen.

Von der Dunks taalgebruik is helder en concreet, hoewel bij tijden doorspekt met intellectueel jargon en naar mijn smaak nodeloos moeilijke termen. Er staan ook kleine foutjes in ('zwarte vrijdag' in plaats van zwarte donderdag 1929; het jaar 1958 in plaats van 1960 als beginjaar van de Beatles; containmentpolitiek in 1946 in plaats van 1947) evenals een handvol verkeerd gespelde namen (zoals van Redl en Dzierzinsky) maar die doen aan het

geheel weinig afbreuk. Ernstiger is het ontbreken van bepaalde namen, zoals die van een aantal naoorlogse Oost-Europese schrijvers en cineasten (Kundera, Havel, Tarkovski, Forman).

De geschiedenisdocent die dit boek leest wordt echter vaak geïmponeerd door trefzekere vergelijkingen, vervat in beeldend vocabulaire.

Als Von der Dunk het naoorlogse marxisme beschrijft, is het: *'De mythe van de heilbrengende revolutie was inmiddels volledig door de Sovjet-Unie geannexeerd en gekooid in het ijzeren korset van leninistisch-stalinistische makelij...'*

Zo'n formulering is geschikt om in de klas te citeren.

Even sterk is de tracerings van de geestelijke wortels van fascisme en nationaal-socialisme. Von der Dunk weet overtuigende relaties te leggen tussen de negentiende-eeuwse romantische en racistische auteurs, de psychische gesteldheid van oud-frontsoldaten van de Eerste Wereldoorlog, en de propaganda en totalitaire beeldvorming van de nazi's.

Hij is op zijn best wanneer hij de betekenis van de Eerste Wereldoorlog beschrijft, hoe toen de aanvankelijk roes van chauvinisme langzaam omsloeg in ontgoocheling en afgrijzen. De oorlogspoëzie en boeken als *Im Westen nichts Neues* gaven daar uiting aan. Ook de cultuurcritici en onheilsprofeten als Spengler, Ortega, Huizinga, Wells en Huxley krijgen een vip-behandeling. Bijna een kwart van het boek is gewijd aan de jaren twintig, in Von der Dunks visie de sleutel tot begrip van de cultuur van de hele eeuw.

Gesprek met Herman von der Dunk

Op een mooie januarimiddag praat ik met de auteur in zijn huis aan een lommerrijk laantje in Bilthoven en leg hem die onevenredige aandacht voor de jaren twintig voor.

'Je moet accenten leggen', verklaart hij. 'Natuurlijk had ik die jaren wat beknopter kunnen doen, dat bezwaar daar kan ik inkomen. Maar ik ben al werkende steeds meer tot de overtuiging gekomen dat in de jaren twintig op het gebied van de cultuur, muziek, literatuur – met een begin vóór de Eerste Wereldoorlog – eigenlijk een aantal poorten zijn opengegooid en wegen

zijn ingeslagen, waarop men na de Tweede Wereldoorlog is doorgegaan. Neem zoiets als pop art. Dat komt wel gedeeltelijk uit Amerika, maar de voorloper zien we in dada. En al die marxistische maatschappijkritiek uit de jaren zestig vinden we al in de jaren twintig en nog eerder.

Ik heb natuurlijk niet een encyclopedie willen schrijven met alle belangrijke namen erin. Het ging mij om de representatieve stromingen, de kunstenaars en schrijvers uit die stromingen. Alle vormen van abstracte kunst lopen door; het fenomeen als zodanig zien we al in de jaren twintig'.

Vervlakking

De titel van uw boek slaat niet alleen op geloofsafval?

'Nee. Een titel moet ook een zekere eigen bedoeling hebben, om de mensen te laten nadenken. Het is me herhaaldelijk gevraagd. U heeft mij in het laatste deel zien zinspelen op het ver-

'Het zelfgenoegzame beeld van een tweede Gouden Eeuw is een schijnbeeld dat door een bepaalde elite wordt opgehangen en berust slechts op de materiële welvaart. Het is karakteristiek voor het materialistische denken, dat dit beeld opkomt. En ook voor het historische onbenul.'

dwijnen van het transcendente, wat Max Weber noemt *'die Entzauberung der Welt'*, het kosmische plafond is aan het verdwijnen, er is een vervlakking, een verbleking, de hemel speelt niet meer zo'n rol. Maar je kunt ook wijzen naar de zuiver natuurkundige kant, naar de exploratie van het heelal, onze uitdijende kennis, de grenzen worden verlegd. Ook: dat mensen de hemel voorspiegelden als paradijs op aarde, een volmaakte samenleving; het socialistische en communistische ideaal, het hele vooruitgangsidee in de zin van: we gaan naar een harmonische, volmaakte samenleving toe. En dat was ook een beetje de verwachting die in het nationaal-socialisme leef-

de: een gezond ras, alle minderwaardige rassen uitroeien, tot je de nietszeggende supermens overhield. Ook dit paradijs, deze aardse hemel bestaat natuurlijk niet meer met het verdwijnen van het nazisme.'

Maar er komt toch een nieuw soort hemel voor in de plaats: de verzorgingsstaat, de welvaart, de medische vooruitgang?

'De vraag is: is dat de hemel? Het agnosticisme leidt ertoe dat de aandacht veel meer naar het aardse bestaan is gericht; de hemel speelt in het intellectuele discours eigenlijk geen rol meer. Het materiële leven duurt langer dankzij de medische wetenschap en de welvaart. De dood is verder weg. In de negentiende eeuw kwam kindersterfte nog massaal voor en gingen mensen vaak al op veertig, vijftigjarige leeftijd dood, dat was niks bijzonders. Men leefde met de dood en dat verklaart de grote betekenis van de religie. We zijn nu veel materialistischer geworden. Natuurlijk is de welvaart gegroeid, maar de vraag is of de mensen daarvoor zoveel gelukkiger zijn geworden. Waar ik telkens op wijs is: deze welvaart maakt, dat veel dingen verloren gaan. Ik wijs er echter ook op dat er telkens weer tegenbewegingen zijn. De behoefte aan een religieuze achtergrond is een oerimpuls van de mens, maar is een beetje verdrongen en speelt in het bewustzijn een mindere rol dan vroeger, omdat het materialisme er als een watten deken overheen is gekomen.

Ik zou die welvaart ook niet willen inruilen, maar daarmee is niet alles gezegd. Dat is die wonderlijke dialectiek. Er is verlies van bepaalde wezenlijke menselijke kanten. Onlangs werd me dat duidelijk in een artikel in *Vrij Nederland* met drie historici, over het gegeven, dat wij nu weer in een nieuwe Gouden Eeuw leven. Waarom denkt men dat? Omdat er een grote welstand is in Nederland! Onder ons gezegd berust dat beeld gedeeltelijk op schijn. Om te beginnen zijn er de allochtonen, dat is wel bekend maar wordt nooit verdisconteerd in dat zelfbehaaglijke beeld van 'we hebben het zo goed', de meevallers met de miljarden. Als je daar een beetje doorheen prikt, zijn er hele sectoren waarmee het helemaal niet goed gaat. Onderwijs: het enorme percentage afvallers. Docenten die vroegd uittreden, die er geen zin meer in hebben. Vroeger was het ondenk-

baar dat mensen snakkend uitkeken naar het moment van uittreden. Denk ook aan de ziekenzorg, de onderbe-taaldheid van het personeel, terwijl steeds meer mensen verzorgd moeten worden.

Deze schijn van 'Nederland is zo geluk-kig', wordt door de media en ook door historici opgehouden. Het zelfgenoeg-zame beeld van een tweede Gouden Eeuw is een schijnbeeld dat door een bepaalde elite wordt opgehangen en berust slechts op de materiële welvaart. Het is karakteristiek voor het materialis-tische denken, dat dit beeld opkomt. En ook voor het historische onbenul. Het kenmerk van de Gouden Eeuw was nu juist, dat dit kleine land zich tijdelijk als grote mogendheid kon gedragen, en bovendien centrum was van weten-schap en in cultureel opzicht. Nu zijn wij, zelfs in Europees opzicht, veel meer een *quantité négligeable*. Volkomen zelf-overschatting! Wij apen Amerika na, als papegaaien. Dat materialisme is overi-gens een Europees fenomeen.'

Amerika

De invloed uit de Verenigde Staten op de Europese cultuur was immens. Had Amerika op zich dan niet explicieter behandeld moeten worden?

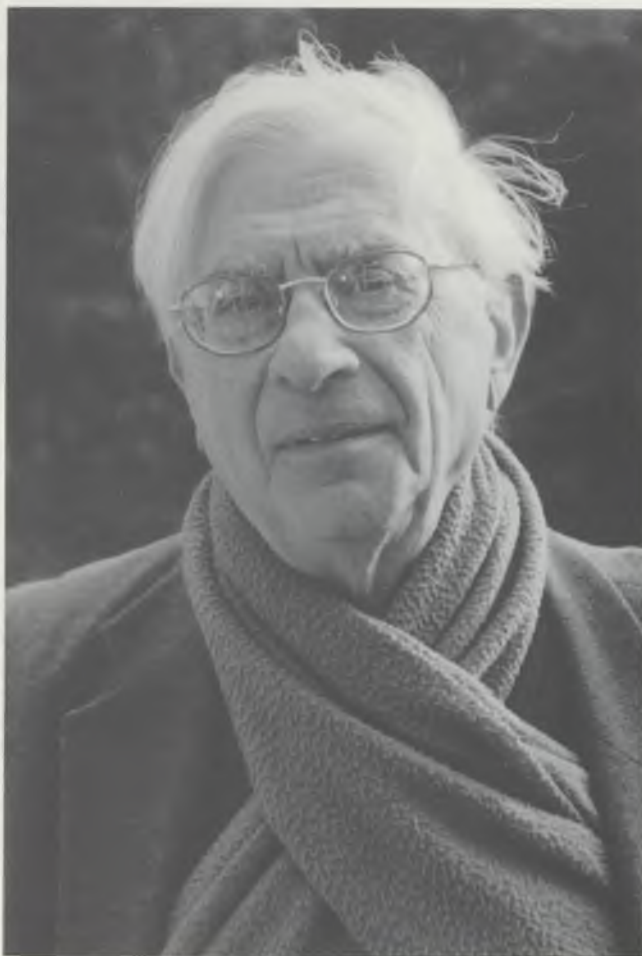
'Dat is me wel verweten, maar dat ver-wijst is niet juist. Dan had ik een ander boek moeten schrijven.

De Amerikaanse cultuur heeft heel andere kanten. Zonder de invloed van het amerikanisme is de Europese cul-tuur niet denkbaar. De reclamecultuur, de commercie, de popcultuur zijn gre-tig overgenomen. Ik behandel die voor-zover ze direct op Europa zijn overge-bracht. Als ik over Amerika op zich had geschreven, was het boek nog veel dik-ker geworden.

Er is me ook verweten dat ik naar ver-houding iets te weinig aandacht aan Oost-Europa heb besteed, ook daar zit wat in. Het accent ligt sterk op het westen.'

Had u de recente betekenis van de infor-matiemaatschappij niet duidelijker moe-ten aangeven?

'Blijkbaar heb ik het niet uitdrukkelijk genoeg gezegd, maar ik vermeld wel dat ik stop bij de grote ineenstorting van het communisme in 1989-90. Het postmodernisme heb ik behandeld en daarna, nou ja, je kunt niet abrupt ein-digen, dus besluit ik met een korte schets van de jaren negentig en een vooruitblik, maar ik pretendeer niet de invloed van de computer en internet,



die ons nu bezig houdt, te analyseren. Daarvoor is het nu nog te vroeg. Ik maak er een paar opmerkingen over, meer niet. Ik signaleer het als een van de fenomenen die nu spelen. Maar over de nieuwe massa- en mediacul-tuur spreek ik uitgebreid. Hier speelt natuurlijk ook het generatieverschil een rol. Kritische recensenten die mij hier een ommissie verwijten, zijn allemaal van de jaren zestig. Dat verwijt had ik ook verwacht. Ik geloof dat bij deze genera-tie ook een overschatting bestaat van de betekenis van de culturele revolutie van de jaren zestig.'

Is dat niet een kwestie van geringere affiniteit?

Ongetwijfeld. Dat is je eigen generatie. Maar wat daarbij te weinig gezien wordt, is dat die culturele revolutie haar wortels veel eerder had. Zelfs Warhol had zijn voorganger in Duchamp in 1917. Dat is niet zo be-kend. Misschien dat dat bij mij onbe-wust ook heeft meegespeeld, om iets tegen die overschatting te schrijven. Ongetwijfeld legt een volgende gene-ratie weer hele andere accenten.'

Rede versus sentiment

Een andere draad is de controverse tussen Verlichting/rationaliteit en Romantiek/sentiment/rasbewustzijn. Het

laatste breekt door in de tijd van fascisme en wereldoorlogen. Is na 1945 de wereld van rationaliteit weer hersteld?

'Dat gaat te ver. Die twee tradities zijn verweven. Het is boeiend om te zien dat ze telkens tegelijk een rol spelen. Natuurlijk heeft de democratie (uit de traditie van de Verlichting) zich na 1945 hersteld, als reactie op de barba-rij, althans in het westelijk deel, hoewel je ook kunt stellen dat het Oost-Euro-pese communisme wortelt in dezelfde verlichtingstraditie. Maar in de praktijk zie je dat bij het communisme ook ele-menten van de tegenbeweging, de Romantiek, insluipen.

Het gaat me te ver om te stellen: tot 1945 zitten we in de traditie van de Romantiek, irrationalisme, barbaren-dom en daarna breekt de Verlichting weer door. Het raadselachtige is juist, dat het stalinistische principe van geweld in de zin van 'het doel heiligt de middelen' juist weer een heel ratio-nale gedachte is. Bovendien: het fascis-me werpt een schaduw op de eerste eeuwheft, maar het was op zijn manier ook modern, het heeft de sociale mobi-liteit bevorderd, het was ook een vorm van vooruitgangsgeloof; voor overtuig-de aanhangers was verbetering van het menselijk ras ook een vorm van voor-uitgang.'

Een cultuurpessimist?

Kan het zijn dat u beïnvloed bent door Zweig, Die Welt von Gestern? Is in retrospectief het 'belle époque' zo welgeordend?

'Ik wijs erop dat toen juist, in het *belle époque*, de grote onzekerheid begon, op het hogere niveau. Het was niet alleen een zonnige periode. Bij de burgerij was er weliswaar zelfbewustzijn, maar de lagere standen, de arbeiders hadden het nog steeds niet breed. Zweig had het beeld van de elite voor ogen.'

Spengler, Ortega, Huizinga? Is hun visie over een verdwijnende hemel voor u richtinggevend geweest? Op recensenten komt uw boek over als pessimistisch. 'Ik constateer voortdurend dat al die grote cultuurijsdiagnoses merkwaardig genoeg in mineur eindigen, iets wat überhaupt geldt voor de geesteswetenschappen. Allemaal even somber. Het gekke is dat recensenten dan denken dat ook Von der Dunk zich schaart in dit rijtje cultuurpessimisten. Dat is een misverstand. Dat is niet iets wat ik zeg. Ik probeer het met een zekere distantie te behandelen. In de balans in mijn slothoofdstuk constateer ik grote sociale vooruitgang en zeg ik te vertrouwen, dat iedere nieuwe generatie de horror-scenario's van de vorige zal trachten te weerleggen. Ik zie mij niet als pessimist.

Neem de grote serieuze literatuur, het absurdisme zoals *Wachten op Godot* van Becket, dat is geen erg zonnige wereld. Het cynisme en nihilisme van Hermans; doordat ik dat signaleer kun je al concluderen dat ik me daarvan distantieer, want ik ben geen nihilist. Ik constateer de wonderlijke tegenstrijdigheid, dat je aan de ene kant die grote welvaart hebt, maar aan de andere kant bij een groot deel van de filosofen en de schrijvers eigenlijk een veel groter pessimisme vindt. Maar als ik dat signaleer, ben ik toch niet de cultuurpessimist?'

Hangijzers

Waarom is aan Hobsbawms 'korte twintigste eeuw' niet gerefereerd?

'Ik constateer dat die Eerste Wereldoorlog een geweldige cesuur was. Moet je dan elke keer naar Hobsbawm verwijzen? Dat had ik al lang geconstateerd, voordat het boek van Hobsbawm bestond. Tegenwoordige historici hebben de neiging te laten zien dat ze alles gelezen hebben, en willen zich vooral indekken en zich aan een of andere autoriteit vastklampen.

Flauwekul! Om te laten zien dat de Eerste Wereldoorlog zo'n geweldige impact had, moet je toch eerst laten zien wat er daarvoor was? Er is veel voor te zeggen dat de twintigste eeuw loopt van 1914 tot 1990, maar ik heb dat niet direct gedaan.'

Waren er ook delen moeilijker te schrijven voor u?

'Ik geef toe dat ik wat betreft de jaren zestig en zeventig beknopter ben geweest, korter door de bocht, dan de jaren twintig. En wat betreft de natuurwetenschappen, ik kon ze niet weglaten, want die hebben onze wereld veranderd. Maar ik ben een leek. Ik heb de belangrijkste ontwikkelingen en namen genoemd, zonder de pretentie iets origineels te brengen. Als ik die had weggelaten zou men mij dat hebben verweten.

'Ik constateer de wonderlijke tegenstrijdigheid, dat je aan de ene kant die grote welvaart hebt, maar aan de andere kant bij een groot deel van de filosofen en de schrijvers eigenlijk een veel groter pessimisme vindt. Maar als ik dat signaleer, ben ik toch niet de cultuurpessimist?'

Kijk, bij een boek als dit is het logisch dat je op honderd punten kunt zeggen: Staat die en die er niet in? Allicht. Ik zit met grote belangstelling te wachten op de Nederlandse historicus die een boek over de cultuur van de twintigste eeuw schrijft waar niets op aan te merken valt. Die komt er nooit. Betekent dat dan dat je maar niets moet schrijven? Nee.'

Een boek voor leraren?

Vindt u dat uw boek via de leraren geschiedenis moet doorwerken in het onderwijs?

'Bepaalde hoofdstukken zijn zeker voor geschiedenisdocenten interessant om te lezen. Ik kan me zelfs voorstellen dat leerlingen van de eindexamenklas gymnasium/atheneum zich voor bepaalde stukken zouden kunnen interesseren, bijvoorbeeld die over de Tweede

Wereldoorlog, de invloed op het denken en de cultuur, de inwerking, die tussentijdse beschouwingen over de dictaturen, hoe die te verklaren zijn (niet alleen maar door te zeggen dat het criminelen zijn), fundamentele vragen zouden zij best kunnen lezen. Ik heb dingen naar voren gebracht die te weinig aandacht krijgen in de handboeken, bijvoorbeeld de sfeer van het apocalyptische denken, de jeugdbeweging, ideeën over onderwijs. Daarin wordt telkens de nieuwe generatie gevormd, leraren zijn immens belangrijk. Als je ouder wordt, blijken vroegere ervaringen je te zijn bijgebleven. Dus de aandacht voor de jeugd, sport, verwachtingen over een kentering der tijden, een nieuwe wereld, of het messianisme van Hitler waarin dat terugkomt. Dat zijn interessante thema's voor in de klas.

Je probeert altijd weer op een andere manier de dingen te formuleren. Vooral in de gedeeltes over de nawerking van het nationaal-socialisme en de Tweede Wereldoorlog, zoiets als medebetrokkenheid en medeweten, de beleving. Hoe de massa die tijd ervoer, dat vind je vaak niet in de schoolboeken. Daarin vind je wel veel over het militaire verloop. Of neem de kwestie; wat wist men?, zoals ik in *Voorbij de verboden drempel* heb beschreven, die komt ook aan bod.

Wat naar mijn smaak tot nog toe ook weinig behandeld is (behalve door Romein), dat zijn de pedagogische vernieuwingsbewegingen. Die vind je niet in de schoolboeken. De nazi's waren ondenkbaar zonder de idealen, sentimenten uit de jeugdbeweging die ze overnamen en waaraan ze appeleerden. Natuurlijk is dat verband wel gelegd in specialistische studies, maar je vindt het niet in een algemeen kader. Wat ook nergens genoemd wordt (behalve weer door Romein), zijn de zogenaamde kleinere religies, die ingaan tegen de rationalisaties en de verlichtingstraditie. Dat buiten de kerken om nieuwe sektes opkomen, zoals antroposofie, jehova's. Dat wordt nooit in dit verband gezet.'

Dus de volgende generatie schoolboekenschrijvers moet uw boek lezen?

'Ik zou zeggen, laat ze het wel even inkijken!'

B oeken

ZOJUIST VERSCHENEN

Het tweede deel van Fasseurs monumentale biografie over koningin Wilhelmina is nauwelijks verschenen of de discussie over haar ballingschap in Engeland, door Nanda van der Zee ooit begonnen, is weer opgelaaid. Want Fasseur zet Wilhelmina's vertrek in een heel ander licht. Centraal in dit deel staan dus de jaren in Londen, die de somberste en mooiste momenten in haar leven brachten. En dan zijn er ook nog de verwikkelingen rond het koningshuis met Juliana, Bernhard en Hendrik. *Wilhelmina, Krijgshaftig in een vormeloze jas*, Balans, f85,- (geb.) en f69,50.

Stadhouder Willem III speelt een rol in Ronald Prud'homme van Reine's *Schittering en schandaal. Biografie van Maerten en Cornelis Tromp*. De auteur probeert de actieve betrokkenheid van de latere koning-stadhouder bij de moord op de gebroeders De Witt in 1672 aan te tonen. Cornelis Tromp, die een enorme eigenwaan bezat en uit totaal ander hout gesneden was dan zijn vader, koesterde een diepe haat tegenover Johan de Witt en De Ruyter. In het Rampjaar krijgen Tromp en Willem III de kans af te rekenen met Johan de Witt. Zij doen dat zonder enige scrupule. Verschenen bij de Arbeiderspers, f55,-.

Over hoe de pers in het verzuilde Nederland berichtte over het grootste gewapende conflict uit de Koude Oorlog, de oorlog in Korea, verscheen bij Sdu Uitgeverij, *Focus Op Korea, De rol van de Nederlandse pers in de beeldvorming over de Korea-oorlog 1950-1953*. Niet alleen de berichtgeving over de oorlog, maar ook hoe het nieuws in de Nederlandse huiskamer kwam, wordt uitvoerig in het boek behandeld. Daarnaast bevat het een groot aantal, vaak aangrijpende oorlogsfoto's. Het boek is geschreven door Bernadette Kester, Herman Roozenbeek en Okke Groot.

Van Paul Knevel, *Het Haags Bureau, 17de-eeuwse ambtenaren tussen staatsbelang en eigenbelang*, Prometheus/Bert Bakker, f39,50. Over de bescheiden bureaucratie van de Republiek; van slecht betaalde onderklerken in de marge van het Binnenhof tot de invloedrijke raadspensionarissen in het middelpunt van de macht.

Nu zo'n beetje de ene helft van Nederland z'n boodschappen doet bij dat ene supermarktconcern en de andere helft bij dat andere, maar in beide winkelketens dezelfde harde wetten van de vrije markt gelden, is het aardig terug te gaan naar een tijd waarin in de levensmiddelenbranche door winkeliers met samenwerking en idealisme



geprobeerd werd te overleven maar tegelijkertijd een nieuwe, andere en betere economische orde op te bouwen. Dit alles tevergeefs dus. Ton Oosterhuis, *Niet om het gewin, maar om het gezin, De geschiedenis van de verbruikerscoöperatie in Nederland vanaf 1865*, Sdu Uitgevers.

Jef Geerraerts schreef een misdaadroman die rechtstreeks geïnspireerd is op de schandalen waarin de Belgische magistratuur de laatste jaren verwickeld was: *De PG*, Prometheus, f25,-.

Van John Jansen van Galen *Het Surinamesyndroom. De PvdA tussen Den Haag en Paramaribo*, Bert Bakker, f39,50. Over het kolonialisme, dat bij de PvdA sterker als een probleem ervaren werd dan in Suriname: de sociaal-democraten zouden laten zien dat zij van de dekolonisatie van Indonesië geleerd hadden. Maar toen het, op een andere manier, toch weer fout ging, wist de PvdA niet meer welke houding ten opzichte van de voormalige kolonie aan te nemen.

David Winner schreef *Het land van Oranje. Kunst, kracht en kwetsbaarheid van het Nederlandse voetbal*. Hij probeert daarin het gebruik van de ruimte van het voetbalveld te vergelijken met onze uitgestrekte polders en de doeken van Mondriaan. Voor de liefhebbers uit Amsterdam. Vertaald door Ed van Eeden, uitgegeven bij Bert Bakker, f36,50.

Hans Pols



VROUW EN GENDER

Anneke de Vries, *Wie kijft die blijft. Vrouwen in bijbelvertalingen* (Uitgeverij Veen, Amsterdam/Antwerpen 2000), prijs f14,90.

Er zijn versies van het oudtestamentische boek Ruth waarin 'een krachtige vrouw' vertaald is als 'een bekwame vrouw' en 'een krachtige man' als 'een ver-

mogend man'. Het Hebreeuwse woord 'krachtig' wordt voor man en vrouw zeer verschillend vertaald; behalve de context blijken ook stereotiepe beelden van mannen en vrouwen een bepalende rol te spelen bij een vertaling.

Anneke de Vries toont in *Wie kijft die blijft. Vrouwen in bijbelvertalingen* overtuigend aan hoe mannen en vrouwen in stereotypen weergegeven worden bij diverse vertalingen van de bijbel. De taalwetenschapper en theologe bestudeerde de Hebreeuwse tekst en vergeleek deze met diverse bijbelvertalingen. Bij beschrijvingen van vrouwen worden verkleinwoorden gebruikt, bij beschrijvingen van hun handelen andere werkwoorden: 'Ik grijp hem en laat hem niet los' wordt dan 'Ik klampte mij aan hem vast en liet hem niet meer los'. Bevelen wordt vragen, bezweren wordt smeken.

Waar in de Hebreeuwse tekst typische man-vrouw verschillen beschreven worden, zijn deze in de vertalingen vaak versterkt. Waar vrouwen krachtig en handelend optreden, is hun optreden vaak verzwakt. Vrouwen worden beschreven als volgzzaam, passief, zwak en emotioneel.

Anneke de Vries pleit voor een werkelijk nieuwe vertaling van de bijbel. Haar pleidooi strekt zich uit tot de beschrijving van vrouwelijke beelden van God en de Naam van God. Het gebruik van de naam 'Heer' is achterhaald, beargumenteert ze met verve.

Dit kleine boekje is verschenen in de reeks 'Taal en gender', waarin ook al *Taal in de klas* is opgenomen.

Marijke Meuwissen

HERSENSCHIMMEN

Wim Blockmans, *Keizer Karel V. De utopie van het keizerschap* (Van Halewyck/Balans, Leuven/Amsterdam 2000) 286 blz., prijs f39,50.

In het jaar 2000 werd, onder meer met een prachtige tentoonstelling in Gent, de vijfhonderdste geboortedag gevierd van Karel V, de laatste grote keizer van het Westen. De Vlaamse historicus Wim Blockmans (hoogleraar te Leiden) schreef een imposante en indringende studie. De ondertitel van zijn boek, 'De utopie van het keizerschap', geeft de toon aan: Blockmans roept het beeld op van een keizer die heel zijn leven een hersenschim najaagt. Vrijwel in alle aspecten van zijn levensopdracht zien we Karel mislukken. Door een speling van het lot (met name het huwelijk tussen Filips de Schone en Johanna de Waanzinnige) viel aan Karel buitensporig veel macht toe, méér dan aan enige Europese vorst sinds de val van het Romeinse Rijk. Maar over welke hande-

lingsvrijheid beschikte hij werkelijk, en kon hij daarmee zijn doelstellingen bevorderen?

Karel stelde zich ten doel de eenheid van de katholieke kerk te verdedigen, maar wist niet hoe hij de reformatie moest bestrijden. Hij wilde een vredesvorst zijn, maar voerde gedurende 23 van zijn 41 regeringsjaren oorlog. Zijn obstinate missiedrang, zijn middeleeuws aandoend eergevoel, zijn geringe intellectuele capaciteiten, zijn slechte gezondheid en nog wat andere factoren belemmerden de weg naar vervulling van welke van zijn ambities dan ook. Van een voorgenomen kruistocht tegen de islam kwam niets terecht. Bijna constant was er dreiging van het Turkse Rijk onder Suleyman de Prachtlievende, en bittere rivaliteit met koning Frans I van Frankrijk. Dan waren er de Barbarijse zeerovers, die (onder de gevreesde Kheid-ed-Din Barbarossa) de westelijke Middellandse Zee onveilig maakten. Opstandigheid in Spanje en de Nederlanden moest de keizer met harde hand onderdrukken. Karel zat bovendien voortdurend in geldnood, ondanks het feit dat de financiële centra van de dynamische zestiende eeuw zich binnen zijn grenzen bevonden (Antwerpen, Sevilla, Augsburg) en in Amerika rijke zilveraders werden aangeboord. Vanwege zijn vele reizen en aanhouden de oorlogvoering was er eigenlijk geen vaste residentie, hetgeen de communicatie met de ver uiteenliggende rijkssdelen bemoeilijkte.

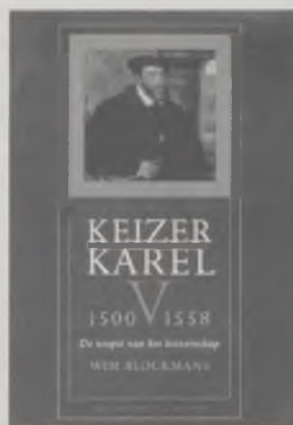
Karel werd gesteund door uiterst loyale familieleden, zoals zijn broer Ferdinand die de zaken in het Duitse Rijk waarnam, zijn tante Margaretha en zijn zuster Maria van Hongarije. Tegenover zijn vrouw Isabella en zijn kinderen toonde hij nauwelijks affectie.

Blockmans behandelt al deze aspecten van Karels heerschappij zeer grondig en uitermate kundig. Voortdurend wisselt het decor. De rijksdag van Worms van 1521, de wrede ketterplakkaten, alle oorlogen om de hegemonie over Italië, de veldtochten tegen Frans I, de onderwerping van Maarten van Rossum en Gelre, de oorlog om de Sont, de vergeefse strijd tegen het protestantisme – uitlopend in de godsdienstvrede van Augsburg in 1555 – alles passeert de revue.

De auteur heeft ervoor gekozen, deze aspecten in afzonderlijke, thematische hoofdstukken te groeperen, wat het nadeel heeft dat de lezer zich steeds heen en weer geslingerd voelt tussen 1515 en 1555; ook zijn dubblures niet te vermijden. Het boek wekt af en toe de indruk van een bundeling van afzonderlijke artikelen. Blockmans hanteert daarbij een erg droge schrijfstijl, waarin bekende drama's (zoals de 'sacra di Roma' van 1527) of aansprekende figuren (zoals de jonge Willem van Oranje) welhaast terloops worden gememoreerd,

waar de lezer meer schildering verwacht. Dit gebrek aan fleur, kleur en geur blijkt ook uit het volkomen ontbreken van illustraties en kaartjes. Blockmans heeft een excellente studie geschreven, maar hij vergt bepaald een grote inspanning van zijn lezerskring.

Jan van Oudheusden



BIOGRAFIE

Bert Steinmetz, Ruud Lubbers. Peetvader van het poldermodel (Prometheus, Amsterdam 2000) 247 blz.

In het laatste jaar van de vorige eeuw publiceerde de Parool journalist Bert Steinmetz een boek over ongetwijfeld een van de interessantste Nederlandse politici van de tweede eeuwheft, Ruud Lubbers. Dat feit op zich is positief te waarderen: de politieke biografie is in ons land een veel minder populair genre dan in de Angelsaksische wereld.

Steinmetz is een ingewijde in het Haagse serail, hij werkte er jarenlang als politiek verslaggever en commentator voor zijn krant. Hij heeft dan ook met zeer vele insiders kunnen spreken, waaronder in de eerste plaats de gewezen minister-president zelf: vijf langdurige gesprekken met Lubbers vormen mede de grondslag van dit boek. Een opmerkelijk gegeven, want Lubbers heeft er na zijn nogal ongelukkige vertrek uit de Haagse politiek lange tijd het zwijgen toe gedaan. (Misschien niet geheel vrijwillig overigens, want in 1994 heeft hij zijn herinneringen toevertrouwd aan een medewerker van het wetenschappelijk bureau van het CDA. Die schijnen, onder de titel *Haagse Jaren*, in de kluis te liggen: de CDA wenste geen publicatie in verband met mogelijk negatieve effecten voor de partij en Lubbers heeft daar kennelijk in berust.)

Behalve met Lubbers sprak de auteur nog met veertig anderen, waaronder nagenoeg alle nog in leven zijnde politieke kopstukken uit die tijd, verdeeld over alle partijen. Voorts putte hij uit de notulen van de ministerraadsvergaderingen van het kabinet Den Uyl en uit alle mogelijke krantenknipsels.

Het boek is journalistiek van opzet, goed geschreven, zoals gezegd naar behoren onderbouwd, maar het heeft geen wetenschappelijke pretentie. Een notenapparaat ontbreekt dan ook geheel.

Lubbers is mede zo'n interessante figuur omdat er aan zijn optreden zo vaak iets 'meerdereids', om niet te zeggen ongrijpbaars kleeft. Zijn recente plotselinge verschijnen als Hoge Commissaris is een voorbeeld dat met meer is uit te breiden: waarom pleegde hij politieke moord op zijn zelfgekozen kroonprins (of was dat toch zelfmoord?), waarom werd hij geen voorzitter van de Europese Commissie of Secretaris-Generaal van de Navo? En dan is er het beeld van de politieke duivelskunstenaar, die zowel met links als rechts regeerde, die in staat bleek zowel voor als tegen de plaatsing van de kruisraketten te zijn en in het algemeen in staat was om in onnavolgbare betogen het onverzoenbare te verzoenen.

Wie met deze beelden in het achterhoofd het boek van Steinmetz leest (en dat heb ik wel gedaan) wordt enigszins teleurgesteld: Lubbers is helemaal niet zo'n veelzijdige figuur, hij is eigenlijk een man uit één stuk: een gelovig stuk, wel te verstaan, een man gedreven door het christelijk sociale erfgoed, dat hij zo goed mogelijk een eigentijdse vorm wil geven. En daarin is hij ook redelijk geslaagd: samen met zijn geestverwante kompaan Jan de Koning staat hij aan de basis van het poldermodel, eigenlijk een prachtig voorbeeld van de samenwerking van de sociale krachten, een kerngedachte uit de christen-democratie. Ook zijn optreden in de kruisraketten-crisis heeft een basis in het geloof en blijkt sterk beïnvloed door overleg met kardinaal Willebrands. Lubbers is alles behalve de Atlantische houwdegen van den Broek, hij heeft

veel oog voor het verzet tegen plaatsing en probeert voorzichtig manoeuvrerend een middenweg te vinden, wat hem in elk geval lukte voor zover het de CDA fractie en later het kabinet betrof.

Dit Lubbers beeld is in de liberale of anderszins linksgezinde pers met ongeloof ontvangen en ontegenzeggelijk is het aannemelijk dat de oud empee er zelf wel mee ingenomen zal zijn. Het boek is geschreven vanuit, om het Lubberiaans te zeggen, een positieve grondhouding ten opzichte van zijn onderwerp. En inderdaad kan men zich afvragen of Lubbers niet ook gewoon veel geluk heeft gehad: in het geval van het poldermodel met de conjuncturele ontwikkeling en in het geval van de kruisraketten met Gorbatsjov. De journalist is, kortom, teveel met zijn onderwerp meegegaan.

Daar is wel iets van waar, maar de vraag is of de enigszins neutrale lezer daar op dit moment al te rouwig om moet zijn: tegenover een macchiavellist wordt een gelovige Thomas gesteld. Dat mag. Over Ruud Lubbers is de discussie nog niet ten einde.

Cees Bol

CHAOS FEITELIJK

M. Spiering, M. van Montfrans, J.Th. Leerksen, W.T. Eijssbouts (red.), *De weerspanningheid van de feiten. Opstellen over geschiedenis, politiek, recht en literatuur aangeboden aan W.H. Roobol* (Verloren, Hilversum 2000) 292 blz., f59,00.

Toen Wim Roobol, hoogleraar Europese studies aan de Universiteit van Amsterdam, met emiritaat ging, bedachten collegae hem met een tot de mooie tradities van de Academia behorend cadeau: het liber amicorum; eigenlijk een soort van 'lieu de mémoire' waarin de hoofdpersoon niet aanwezig is en toch gekend wordt. In *De weerspanningheid van de feiten* leer je Roobol niet kennen, maar vang je een lichtende veelheid van glimpen op van de inspiratie die uitgaat van zijn benadering van historische feiten. Op zichzelf is die benadering niet uniek of epocaal. Maar het welbewuste zoeken naar het inconsistente en het contingente van feiten dat zijn werk kenmerkt, oefent een merkwaardige aantrekkingskracht uit. Misschien bij uitstek op mensen die niet bang zijn om met een ontwikkeld historisch bewustzijn als instrument de dagelijkse 'realiteit' te lijf te gaan.

In deze sober uitgegeven bundel staan achtentwintig beknopte opstellen waarin dat – vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines en op uiteenlopende onderzoeksterreinen – gebeurt. Ongetwijfeld dankzij een strakke redactie is het gelukt om juist met behulp van een bijzonder diverse hoeveelheid casus een boek te maken dat de samenhang van een biezenmat heeft: door haar beweeglijke substantie sterk en slijtvast, ook voor ijsberende vrijdenkers. Sommige opstellen zijn juweeltjes, andere flonkeren minder. Maar de som der delen prikkelt en boeit.

Of je op een zaterdagmiddag in de boekhandel zomaar een liber amicorum aanschafft, vraag ik me af. Het gekke is, dat je zo'n boek in eerste instantie toch associeert met een



persoon die je niet hebt gekend. En ongetwijfeld niet hoeft te leren kennen om de volgende werkweek weer vol goede moed aan de slag te gaan. Paradoxaal genoeg zou dit nu juist de beste reden zijn om voor *De weerspanning van de feiten* een uitzondering te maken. Maar koop het dan voor jezelf, want in de schoolbibliotheek zal het nauwelijks uitgeleend worden.

Hans Moors

OOK DIT HOORT BIJ OORLOG ...

Brigitte Ars, *Troostmeisjes. Verkrachting in naam van de keizer* (De Arbeiderspers, Amsterdam 2000) 319 blz., f39,90.

Troostmeisjes is de denigrerende benaming voor de vrouwen die gedwongen werden zich te prostitueren voor de Japanse bezetter tijdens de Tweede Wereldoorlog. Het klinkt zo lief en klein, maar de wandaden die hen werden aangedaan zijn gruwelijk en groot. De gedwongen prostituees hebben nauwelijks erkenning gekregen voor hun oorlogsverleden en velen hebben hun geschiedenis vol schaamte en schande in het graf meegenomen. Brigitte Ars heeft haar onderzoek tijdig gestart, ze heeft nog verschillende inmiddels bejaarde dwangprostituees kunnen spreken en ook enkele Japanse soldaten van weleer. Dat deze specifiek seksuele oorlogsmisdaden niet alleen van vroeger en ver weg zijn, is helaas in Bosnië en Kosovo opnieuw gebleken. Ook daarom komt de beschrijving van Brigitte Ars hoe seksueel geweld tegen vrouwen doelbewust als oorlogswapen ingezet wordt op tijd.

In tien hoofdstukken wordt de geschiedenis van de troostmeisjes beschreven. Onder die naam werden ze ingezet door het Japanse leger en die naam wordt nog steeds door de belangengroepen gebruikt. Dat het hier gaat om slachtoffers moge duidelijk zijn.

Brigitte Ars beschrijft hoe de legerbordelen systematisch werden opgezet en voortbouwden op een systeem van prostitutie en verkoop van arme vrouwen in Japan. Ze beschrijft ook de tragische nasleep voor de slachtoffers die het overleefden; in de meeste gevallen werden zij verstoten en geminacht door familie en gemeenschap. Vrijwel allen waren als gevolg van geslachtsziekten en verplichte abortussen onvruchtbaar geworden.

Het Japanse leger was tijdens de Tweede Wereldoorlog ver van huis en de legerleiding was van mening dat soldaten en officieren seksueel aan hun gerief dienden te komen. Ook was het aantal verkrachtingen zeer hoog, zelfs in gebieden die zich bij Japan aangesloten hadden. Een derde punt van zorg was het grote aantal geslachtsziekten dat de manschappen her en der opliepen en dat hen voor geruime tijd kon uitschakelen. Aldus werd besloten tot de inrichting van speciale legerbordelen waar alles gecontroleerd en hygiënisch toe zou gaan.

De bordelen werden gevuld met 'vrijwilligers', vrouwen die zich om den brode verkochten of door hun familie verkocht werden. Zij werden aangevuld met vrouwen die gevangen waren genomen. De Nederlandse vrouwen die dit lot troffen werden meegenomen uit de vrouwenkampen in Nederlands-Indië. Elk kamp moest er een aantal leveren; de mooiste en jongste vrouwen werden uitgezocht. De voorkeur ging uit naar maagden (met oog op een eventuele geslachts-

ziekten), maar ook jonge moeders en oudere vrouwen moesten gaan. Enkele deden dat min of meer vrijwillig, om een ander te redden. In totaal gaat het om tussen de tweehonderd- en vierhonderdduizend vrouwen uit Korea, China, Nederland, Indonesië en de Filipijnen, van 1931 tot 1945.

In de bordelen werden de vrouwen verkracht door gewone soldaten en officieren volgens een vaste hiërarchie. Maar ook buiten de bordelen gingen de mannen hun gang. Juist door het bordeelsysteem werd het voor de soldaten normaal zich aan vrouwen te vergrijpen. Ook het streven om geslachtsziekten te beperken werd niet gehaald; zeer veel vrouwen (als maagd binnengekomen) waren snel ziek en de 'troosthuizen' waren broeinesten van geslachtsziekten.

Verkrachting tijdens de oorlog staat in dienst van vernietiging van de tegenpartij, schrijft Brigitte Ars. Wetten en gedragscodes uit vreedstijd gelden niet meer; officieren keuren het seksueel geweld vaak goed en moedigen het aan. Het zou de agressie tijdens de strijd bevorderen. De auteur beschrijft hoe verkrachting jarenlang kennelijk is gezien als onvermijdelijk bijverschijnsel van oorlog. Peter Arnett, dé oorlogsjournalist in Vietnam, schreef in acht lange oorlogsjaren nooit iets over verkrachting. Later hierover geïnterviewd kon hij zich talloze verhalen herinneren. Mede door de aandacht die de Japanse troostmeisjes in de jaren negentig opriepen, wordt er nu op grotere schaal onderzoek naar seksueel geweld in oorlogen gedaan. Het wordt ook voor de slachtoffers enigszins bespreekbaar.

Brigitte Ars levert hier met *Troostmeisjes* een bijdrage aan. Het is een helder verhaal, waarin ook de moeizame strijd om erkenning goed beschreven wordt. Een register ontbreekt jammer genoeg aan haar boek. Even opzoeken wanneer zij Peter Arnett al eerder noemde of snel kijken wat zij over nazi-Duitsland meldt, is er niet bij. Ook de noten zijn niet overzichtelijk geordend. De afwisseling van feitelijke gegevens met persoonlijke verhalen is de kracht en de zwakte van het boek. De combinatie maakt het erg interessant, maar wat betreft stijl en vormgeving is er geen goede oplossing gevonden om het een van het ander te scheiden. In elk hoofdstuk zijn passages ingesprongen weergegeven, met een streep in de kantlijn. De ene keer betreft het hier echter een uitwijding over de Japanse legeropleiding, de andere keer het relaas van een Duitse dwangprostituee.

Al met al heeft Brigitte Ars een onbekend deel van de oorlogsgeschiedenis belicht en met *Troostmeisjes* een belangrijk boek geschreven.

Marijke Meuwissen

VERLOREN VERLEDEN

Norbert-Jan Nuij, *'Gaaf u maar rustig slapen', Colijn en de mythe van mei '40*, (Verloren, Hilversum 2000). Deel 11 uit de serie *Verloren Verleden, Gedenkwaardige momenten en figuren uit de vaderlandse geschiedenis*, 80 blz., f19,90.

Ineens waren ze weer even in het nieuws: de meidagen van 1940. Een groepje oud-strijders vochten voor de rechter de inhoud van het handboek van de sectie militaire geschiedenis over mei 1940 aan: Nederlandse militairen hadden niet op Duitse krijgsgevangenen geschoten. Alleen de Duitsers hadden zoiets gedaan. Het juridische gevecht was echter zinloos, behalve de losse flodders in de media leverde het niets

op. Terecht weigerde de rechter zich met de geschiedschrijving te bemoeien.

Eens te meer bleek: de meidagen van 1940 vormen een traumatische ervaring in ons collectief bewustzijn en zijn daarom met mythevorming omgeven. Dominant daarin optredend is steeds weer de figuur van Colijn. Hij verpersoonlijkte voor de naoorlogse generaties vrijwel alles wat er in het Interbellum in de aanloop naar de Tweede Wereldoorlog fout was gegaan. Omdat iedere politieke gezindheid zo haar eigen appeltje met de anti-revolutionaire voorman te schillen had, kreeg hij postuum heel wat op zijn bordje: de zwaarte van de crisis in ons land, de deplorabele staat van de landsverdediging, het gebrek aan geestelijke weerbaarheid tegen het fascisme en de valse voorstelling dat 'onze' neutraliteit veiligheid betekende. Dat laatste zou hij dan ook nog eens aan de vooravond van de Duitse aanval, in de populaire verbeelding zelfs op 9 mei, verwoord hebben in een radiotoespraak, waarin hij de Nederlandse bevolking vaderlijk zou hebben toegesproken met 'Gaaf u maar rustig slapen'.

Natuurlijk weten wij wel beter; Colijn sprak deze woorden immers uit op 11 maart 1936, enkele dagen nadat Duitse troepen het Rijnland waren binnen getrokken. En toch zingen zijn woorden door tot in onze tijd en overstemmen ze het gepevel van De Geer. En dat is vreemd, want Colijn was zich wel degelijk bewust van de Duitse dreiging. In 1934 had hij zich persoonlijk in Duitsland op de hoogte gesteld van de aard van het Derde Rijk. Tot zijn internering zou hij daarna niet meer terugkeren in Duitsland. Hij maakte, tamelijk nauwkeurige zoals later zou blijken, berekeningen van het moment waarop Hitler zijn leger op oorlogsterkte zou hebben. Al in februari 1936 had zijn regering besloten, we spreken dan over de tijd van de aanpassingspolitiek, vijftig miljoen extra voor de krijgsmacht uit te trekken. Zijn toespraak moet dus veel meer geïnterpreteerd worden als: weest gerust, wij waken over u.

Dat hij daarmee blijk gaf de dreiging voor Nederland te onderschatten lijkt duidelijk, maar dat Colijn Hitlers oorlogszuchtige bedoeling, met name voor Frankrijk, zeer serieus nam, ook. Hoe anders was het met De Geer gesteld. In augustus 1939 ging de Nederlandse eerste minister nog doodleuk in Duitsland op vakantie. Toen hij vanwege de oorlogsdreiging naar het vaderland werd teruggeroepen, bestond hij het om in de trein aan medereizigers te vragen of de toestand in de wereld werkelijk zo ernstig was als de kranten schreven. En toch krijgt Colijn alle schuld.

Norbert Jan Nuij zet Colijns optreden in de context van de jaren dertig. Algemeen aanvaarde economische denkbeelden (hoe succesvol was Den Uyls Keynesiaanse aanpak van de oliecrisis trouwens?) en de Nederlandse economische en geo-politieke positie in Europa en Azië bepaalden de beleidskeuzes van de Nederlandse regering. Daarmee relativeert hij veel kritiek op Colijn. Als één ding uit dit boekje duidelijk wordt, dan is het wel dat de nationale en internationale verhoudingen de speelruimte van de Nederlandse overheid beperkten. Hoe makkelijk is het dan om het falen van een samenleving én de consequenties van het falen van de internationale gemeenschap voor die samenleving, te projecteren op één persoon.

Colijn als hoofdpersoon in een Grieks drama: van verering naar verguizing. En dat Nuij dat allemaal in tachtig bladzijden kan beschrijven, is zijn grote verdienste.

Hans Pols



CORONA GIDSEN

**Shirley Greenway, *Verkenning van Noord-Amerika*.
Molly Burkett, *Luchtvaartpioniers*.
(Corona/Ars Scribendi, Harmelen 2000)
33 blz., prijs per deel f24,95.**

Een nieuwe serie boeken voor jeugdige geïnteresseerden in geschiedenis wordt gevormd door de kleine reeks 'Corona Gidsen' van uitgeverij Corona/Ars Scribendi. Hierin staan moedige ontdekkers en pioniers centraal.

Vergeleken aan veel andere reeksen van deze importeur en vertaler van angelsaksische populair-wetenschappelijke werken, zijn de boekjes uit deze reeks wat bescheidener van omvang. De opzet is echter hetzelfde: korte teksten, veel heldere en goedgekozen illustraties, een keur aan korte anekdotes en wetenswaardigheden in de kantlijn, en een spannende lay-out. Om de paar bladzijden is er een tijdbalk, en aan het eind vindt men de rubriek 'Wist je dat?' en een uitvoerig register.

In het deeltje *Verkenning van Noord-Amerika* maakt de lezer kennis met alle belangrijke ontdekkingsreizigers die de Nieuwe Wereld exploreerden. Shirley Greenway begint bij Columbus en Amerigo Vespucci, gaat terug naar Leif Eriksson, en laat vervolgens een hele stoet ontdekkers de revue passeren: Engelse zeevaarders (zoals Cabot), Spanjaarden als Coronado, de Pilgrims in Massachusetts, Daniel Boone die de weg door de Appalachen kapte, Lewis en Clark die de Grote Oceaan bereikten, en anderen. Jammer dat de vertaler niet de moeite nam de gebruikelijke maten te hanteren: zo komen wij te weten dat de woudloper Boone vijf voet en acht inches lang was, maar de jeugdige lezer weet niet automatisch hoeveel centimeter dat is. Voor het overige vormt dit boekje een aantrekkelijke en informatieve gids in de voor jonge mensen interessante wereld van de exploratie van een onbekend werelddeel.

Ook het boek *Luchtvaartpioniers* zal zich wel in de belangstelling van jonge lezers kunnen verheugen. Het begint met de dromen van Leonardo da Vinci en anderen, en gaat via pioniers als Montgolfier die in 1783 de eerste luchtballon liet opstijgen en Otto Lilienthal die in 1896 de dood vond bij een crash met zijn zweefvliegtuig, heel snel naar Orville en Wilbur Wright, de fietsenmakers die hun zelf ontworpen vliegtuigstel Flyer doopten, naar hun meest succesvolle fiets. Natuurlijk komen ook Blériot en Lindbergh de show opluisteren. En werkloze vliegeniers na de Eerste Wereldoorlog, die als rondreizende stuntmannen het publiek vermaakten door luchtacrobatie staltjes, zoals over de vleugels lopen. Het jongensboekenrelaas eindigt bij de Stealth bommenwerper en pogingen tot de eerste non stop ballonvlucht om de aarde. De ramp met de Concorde in juli 2000 kwam blijkbaar net te laat om de tekst over dit mirakel aan te passen.

Beide delen van de reeks lijken me geschikt voor de schoolbibliotheek.

Jan van Oudheusden

W. Goegebeur (ed.), F. Simon, R. de Keyser, J. van Dooren, P. van Landeghem, *Historisch besef: hoe waarden-vol?! (VUB-press, Brussel 1999) 374 blz., f53,90.*

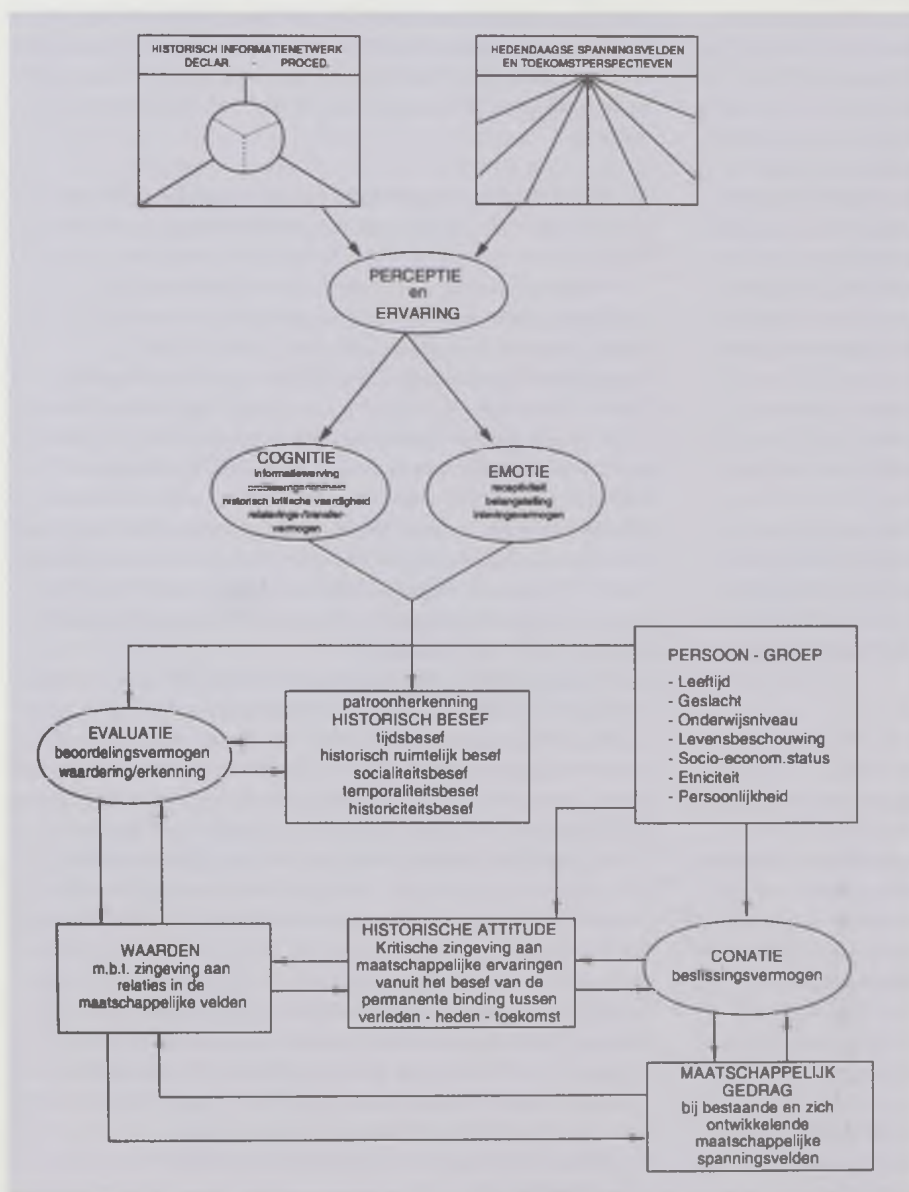
Een boek als dit is in de Nederlandse verhoudingen onvoorstelbaar. Het is het verslag van een onderzoeksproject dat tussen 1995 en 1997 werd uitgevoerd door een interuniversitaire onderzoeksploeg bestaand uit de drie Vlaamse 'titularissen' vakdidactiek geschiedenis uit Brussel, Gent en Leuven plus een tweetal toegevoegde 'vorsers'. Drie universiteiten, drie hoogleraren vakdidactiek, twee onderzoekers en dan ook nog samenwerken in een ambitieus onderzoeksproject naar 'de manier waarop historisch besef en actuele waarde-oriëntaties bij zeventien- en achttienjarigen zich tot elkaar verhouden!' In Nederland nog toekomstmuziek. En dan te bedenken dat de Vlaamse onderzoekers zich op hun beurt beklagen over hun achterstand ten opzichte van vooral de Engels- en Duitstalige wetenschap. In ons net iets grotere kleine land past dan helemaal een bedremmeld stilzwijgen.

Het onderzoek is gebaseerd op een steekproef van ongeveer 475 respondenten aan een dertigtal scholen. Het gaat

om leerlingen van zeventien en achttien jaar. De in ons land zo klemmende vraag wat historisch besef te betekenen heeft voor leerlingen die na hun veertiende geen geschiedenisonderwijs meer krijgen blijft hier dus buiten beeld.

Het boek bestaat uit drie delen. Eerst een stevig en boeiend literatuurverslag dat uitloopt op de bespreking van het voor het onderzoek ontwikkelde analysegereedschap. Daarna de bespreking van een aantal van de onderzoeksresultaten en tenslotte als afsluiting conclusies met een korte slot-beschouwing.

De publicatie van Goegebeur en de zijnen verdient ook in ons land veel belangstelling. Historisch besef is door de commissie historische en maatschappelijk vorming voluit in de schijnwerpers gezet. Zo bezien zijn de ruim 140 pagina's van het eerste deel van het Vlaamse onderzoeksverslag een ideaal hulpmiddel om stevig bij te lezen. Dit dan wel in een wat minder populaire en vooral op onderwijsonderzoek gerichte vorm dan die van de onlangs in *Kleio* besproken onderhoudende opstellenbundel *Het zoet en het zuur* van Dorsman, Jonker en Ribbens.

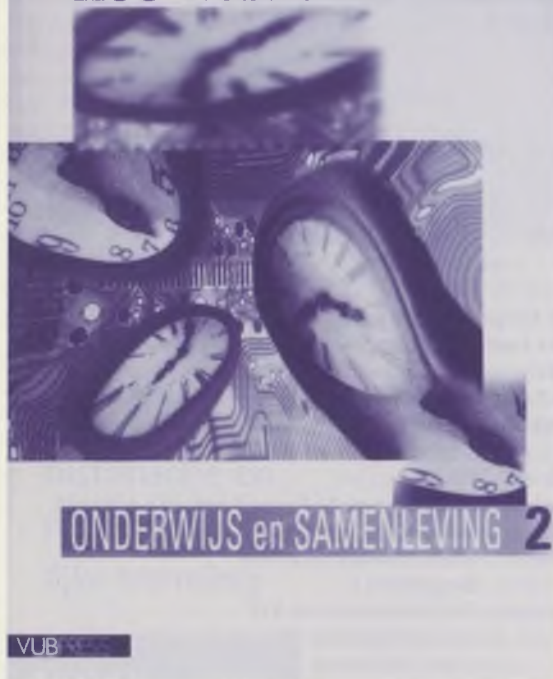


Schema op blz. 137.

Het empirisch onderzoek naar de waardedomeinen en naar historisch besef: ontwikkelingsvoorwaarden van de historische attitude.

Werner Goegebeur(eindred.), Frank Simon, Raf De Keyser,
Jos van Dooren, Paul van Landeghem

Historisch besef: hoe waarden-vol?!



In het eerste deel van de Vlaamse studie passeren, temidden van een reeks Duitse auteurs, Rüsen en von Borries, Youth and History, Voss, Wiley en Carretero, maar ook de grote Nederlandse coryfeeën uit de rijke jaren zeventig zoals Fontaine, Dalhuisen en niet in het minst ook Gieles de revue, voordat de onderzoekers komen tot hun eigen uitgangspunten en de verantwoording van hun daarop aansluitend onderzoeksinstrument. De auteurs zouden geen didactici zijn als ze hun bevindingen niet overzichtelijk hadden samengevat in een aantal kleinere en grotere schema's. Het bij deze recensie afgedrukte is het laatste uit het eerste deel van het boek en visualiseert het kader waarbinnen de auteurs kwamen tot de ontwikkeling van een onderzoeksinstrument naar de relatie tussen historisch besef en waarden.

Historisch besef kan, zo eindigt het literatuuronderzoek, behalve een universeel, naïef aspect ook een meer gecultiveerde en geschoolde dimensie hebben. Waarden, attitudes en het vermogen tot standpuntbepaling nemen (zie het schema bij deze recensie) in dit geschoolde en op maatschappelijk handelen gerichte historische besef een centrale plaats in.

Deze tegenstelling tussen naïef en geschoold is een praktisch uitgangspunt voor onderzoekers die al hun inzet en betrokkenheid gezet hebben op het geschoolde historische besef van zeventien- en achttien-jarigen. Maar het is misschien toch ook wel wat te kort door de bocht. Naïef, niet geschoold, historische besef is toch eigenlijk een nogal ongeschakeerd contrapunt voor zo'n onderneming.

Wie zelf nog wat meer zou willen lezen over de vele facetten van historisch besef kan de hiervoor genoemde bundel van Dorsman c.s. raadplegen, of Lowenthals prachtige boeken *The past is a foreign country* en *The heritage crusade and the Spoils of History*. Geschiedenis, zo maken zij duidelijk, kent een breed scala van soorten en smaken: wetenschappelijk, politiek en emotioneel, kritisch, verstrooiend, onschuldig,

ironisch, betrokken, kwaadaardig of verzuurd. In *Historisch besef: hoe waarden-vol* blijft deze rijkdom van de uitgangssituatie goddeels buiten beeld.

De vragen die het uiteindelijke onderzoeksinstrument van de auteurs vormen, zijn geconstrueerd om het 'geschoolde' historische besef bij jongeren in de eindfase van het voortgezet onderwijs nader te verkennen en in kaart te brengen. Daarbij ontwierpen zij vragen-sets gericht op politiek-maatschappelijke waarden en attitudes, op procedurele historische kennis en vaardigheden en - gegeven hun omschrijving van historische attitudes en historisch besef in het schema - uiteraard ook op actuele keuze- en spanningsvelden in het perspectief van verleden, heden en toekomst.

Goed geschoold historisch besef van zeventien- en achttien-jarige schoolverlaters is in de optiek van de Vlaamse onderzoekers beslist geen elitair luxe speeltje, niet de uitkomst van een vrijblijvend 'historie-proeven'. De conclusies en aanbevelingen waarmee zij, na ruim honderdveertig bladzijden nauwgezette bespreking en analyse van de respons op zo'n 26 items uit hun onderzoeksvragenlijst, hun studie afsluiten maken dit nog eens heel duidelijk.

Met het oog op de in de tijd van het onderzoek actuele eindtermen discussie in Vlaanderen (ook daar!) doen zij aanbevelingen om bij leerlingen te streven naar zorgvuldig opgebouwde kennis van 'coherente historische schemata' en naar systematische begripsvorming. Inzet is dat leerlingen leren relaties te leggen tussen actuele problemen en hun historische context en leren kritisch tegenover dergelijke relaties te staan: *'zodat zij de maatschappelijke spanningsvelden met een voldoende gekwalificeerd historisch besef (een voldoende onderbouwde waarde) tegemoet (zullen) treden. Vandaar het belang dat moet worden gehecht aan historische diagnostiserende en reconstituerende vaardigheden'*.

Historiciteitsbesef met als motor een historisch-kritische houding is voor zulk historisch besef een essentiële voorwaarde. Uiteindelijk *'heeft het geschiedenisonderwijs niet als opdracht waarden te propageren, maar wel ze vanuit hun historische ontwikkeling en actuele relevantie te bevragen ten einde jongeren te begeleiden naar een gefundeerd en humaan maatschappelijk engagement'*.

Met deze geëngageerde slotzin sluiten de drie ordinarissen hun gedreven onderzoeksverslag en ook een belangwekkend boek af. Het verdient geïnteresseerde lezers, ook in Nederland. Dat het hier ooit nog eens tot zulk een onderzoekscultuur mag komen!

Wie weinig kans ziet om deze toch vooral didactisch-wetenschappelijke studie te bestuderen kan, in de lijn van de aanbevelingen waarmee het boek eindigt, op het internet <http://www.vlg.org/visie7.htm>

een meer algemeen getint artikel van een van de onderzoekers lezen: W. Goegebeur: 'Het Vlaamse geschiedenisonderwijs: innoveren of scleroseren'. Misschien alvast een aardige oriëntatie voor de komende jaarvergadering van de VGN!

Bewonder dan meteen ook de prachtige site van de VVLG, de Vlaanse VGN: <http://www.vvlg.be>

Het 'Contactpunt geschiedenisonderwijs Vlaanderen' verdient een plaats in ieders 'Favorieten'.

Kees Bogaerts

Kleiookrant

ing bepij
ca-onderwij
itatie door veelheid aan opeldige

ronduit 'ongewenst' dat universi-
taire instellingen zich telkens la-
verleiden tot het creëren van
telema-

al behaalt uiteinde
een redelijk perce
de eindstreep. Bij
dingen is meer
commun

Nieuws van het

VGN

bestuur

Het bestuur van de VGN spreekt zijn waardering uit voor de investeringen die het ministerie van OC&W doet in het ontwikkelen van een vernieuwd geschiedenisonderwijsprogramma voor alle lagen van het basis- en voortgezet onderwijs. De commissie historische en maatschappelijke vorming heeft op 22 februari het eindrapport aan de staatssecretaris aangeboden.

Deze commissie, de commissie-De Rooy, heeft de moeilijke taak op zich genomen om concrete voorstellen te doen over een nieuw geheel van kerndoelen dat uiteindelijk zal resulteren in nieuwe of herziene methoden. Als blauwdruk heeft de commissie het in 1999 verschenen rapport *Het verleden in de toekomst* van de commissie geschiedenisonderwijs (commissie-De Wit) gehanteerd. De breed geaccepteerde uitgangspunten die hierin werden voorgesteld waren:

- longitudinaal leerplan voor basisschool tot en met de examens op vmbo en tweede fase,
- een identiek minimumpakket van historische overzichtskenis en vaardigheden voor alle leerlingen in het basisonderwijs en de basisvorming,
- invoering van het combi-vak geschiedenis en maatschappijleer in het algemene deel in de tweede fase met als

voornaamste doel: burgerschapsontwikkeling, - invoering van een vernieuwd concept schriftelijk eindexamen.

Bij de veldraadpleging van de SLO over de tussenrapportage van de commissie-De Rooy (oktober 2000) was over het algemeen grote waardering voor de voorstellen, hoewel er op details nog aanvullende veranderingen werden voorgesteld.

Met gerust hart durft het bestuur van de VGN de huidige rapportage voor te leggen aan de algemene ledenvergadering op 24 maart. We spreken onze waardering uit voor de volragen voorstellen voor de invulling van het combi-vak. Eindelijk is men erin geslaagd een samenhangend geheel te ontwerpen dat hopelijk breed gesteund kan worden door de docenten die het vak geschiedenis en maatschappijleer gaan geven in het algemene deel van havo en vwo.

Wij pleiten voor een vervolgtraject waarin voldoende tijd wordt gestoken in de implementatie van het vernieuwde onderwijsprogramma. Vele voorgestelde vernieuwingen kunnen pas worden ingevoerd na zorgvuldige experimenten, met name denken wij daarbij aan het nieuwe concept van het centraal schriftelijk eindexamen. Bovendien moet er tijd gegund worden aan de collega's die het nieuwe programma moeten gaan invoeren, want zij hebben hun handen vol gehad aan de invoering en ontwikkeling van de tweede fase en de invoering van het vmbo. Docenten geschiedenis en maatschappijleer moeten een aantal dagen per jaar vrijgesteld worden om

De CE-besprekingen in de verschillende regio's zullen dit jaar plaatsvinden op 30 mei. De vwo-vergadering is van 16.30 u. tot 17.45 u.; de havo-vergadering van 17.45 u. tot 19.00 u., met uitzondering van de bijeenkomsten in Kerkrade.

HAVO en VWO

Contactpersoon VGN: mw. M.E. van Vliet, 078-6351243, e-mail: mevanvliet@planet.nl.

Alkmaar	Murmullusgymnasium Bergerhout 1
Amsterdam	Gerrit van de Veen S.G. G. vd. Veenstraat 99
Ede	C.S.G. Het Streek Bovenbuurtweg 1 (afdeling Arnhem)
Nijmegen	Canisiuscollege Mater Dei Berg en Dalseweg 207
Den Bosch	Sint Janslyceum Sweelinckplein 3
Breda	Onze Lieve Vrouwe Lyceum Paul Windhausenweg 11
Eindhoven	Augustinianum Van Washovenstraat 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
(afd. Heerlen en Maastricht)	Graaf Saffenburgweg 15 16.00-17.00 uur vwo 17.00-18.00 uur havo
Hengelo	Twickel SG Woolderesweg 130
Sneek	SG Magister Alvinus Almastraat 5 (afdeling Leeuwarden)
Rotterdam	St. Laurenscollege Voorhout 100
Zeist	OSG Schoonoord Dribergseweg 10 (afdeling Utrecht)
Zutphen	Baudartiuscollege Isendoornstraat 1
Zwolle	Van der Capellen SG Lassuslaan 230

In het april/mei nummer van KLEIO zal het overzicht van plaatsen en tijden van de vmbo-vergadering worden afgedrukt; vanaf begin mei zal dit ook te raadplegen zijn op de website van de VGN.

zich door middel van een scholingstraject voor te bereiden op deze nieuwe ingrijpen- de onderwijsverandering. Wij dringen aan op spoed als het gaat om de invoering van een historisch didactisch instituut en de bijhorende leerstoel vakdidactiek. Het is evident dat zo'n instituut onontbeerlijk is voor de implementatie van deze onderwijsvernieuwing.

Drs. C. Weltevrede,
voorzitter VGN

Commissie historische en maatschappelijke vorming



Op de SLO-site www.slo.nl/vo/projecten.html vindt u alvast twee toelichten- de hoofdstukken uit het rapport:
H.1 - De samenhang in de programma's geschiedenis: algemene verantwoording en toelichting;
H.6 - Het combinatievak geschiedenis en maatschappij- leer in de tweede fase havo/vwo: verantwoording en toelichting.
Daarnaast zijn hier de beeld- merken van de tijdvakken te halen, zowel in zwart/wit als in kleur, die de commissie liet ontwerpen om de tijdsoriënta- tie van leerlingen te onder- steunen. Ze zijn ontworpen door C. Annyas en J. de Vries en zijn vrij beschikbaar voor iedereen die ze wil gebruiken bij het samenstellen van edu- catief materiaal.

Het rapport zelf is te bestel- len bij:
SLO, Afdeling Verkoop,
Postbus 2041, 7500 CA
Enschede. Tel. 053-4840 305.
Prijs f26,75.

Markten in Utrecht

Centraal Museum
17 maart t/m 30 juni

Nog steeds kent de stad Utrecht enkele bijzondere markten, de lapjesmarkt op de Breedstraat en de bloemen- markt op het Janskerkhof, alle- bei op zaterdagochtend. Het zijn restanten uit een tijd dat men voor aankopen van markten afhankelijk was. De bloeitijd van Utrecht ligt in de Middeleeuwen. De stad fungeerde toen als internatio- naal marktcentrum. Kooplieden uit Engeland, Skandinavië en de Duitse Rijnsteden verhandelden er hun waren. Door verzanding

en het opkomen van het graafschap Holland met de eigen stapelmarkt Dordrecht zakte Utrecht af tot een regio- naal centrum.

Op de tentoonstelling, voorbe- reid door o.a. oud-Kleio- auteurs Jan Brugman en Renger de Bruin, conservator stadsgeschiedenis, wordt uit de doeken gedaan hoe het marktwezen zich ontwikkeld heeft.

Centraal Museum,
Nicolaaskerkhof 10.
Toegang: sinds de verbouwing f15,-! Met museumjaarkaars gratis.

Dat is Geschiedenis

**Werkgroep Implementatie
Eindexamen Geschiedenis**

De WIEG heeft haar laatste publicatie uitgebracht. Naar iedere school in den lande is het rapport gestuurd. Heeft u



er nog geen gekregen, dan is loont de moeite om op uw school navraag te doen of om alsnog een rapport aan te vra- gen. In negen hoofdstukken geven de diverse auteurs infor- matie over de werkzaamheden en uitgaven van de WIEG in de afgelopen jaren. Met name hoofdstuk 4, 5 en 7 zijn interessant. Daarmee heeft u een goed stuk litera- tuur over toetsen in ruimere zin in handen, compleet met een leerlingproject.

WIEG

Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis



Onlangs is de bundel "Dat is geschiedenis" uitgekomen, elke school heeft twee exem- plaren ontvangen. De bundel geeft een beeld van wat de WIEG heeft beoogd en welke gevolgen daarvan op dit moment actueel zijn voor de onderwijspraktijk in geschiedenis en staatsinrichting. In dit boekje vindt u naast zicht op een recent verleden, praktische handreikingen en direct toepasbaar lesmateriaal.

Wanneer u interesse heeft in meer exempla- ren van de bundel, verzoeken we u contact op te nemen met het onderstaand adres. Er is nog een restant van de oplage en wij zien graag dat deze boekjes gebruikt worden.

Juliana van Stolberglaan 41, 2595 CA Den Haag, 070-3853669
joke@euroclio.nl

KNAG-wandeling

In de voetsporen van Jacobus Craandijk

Onlangs verscheen een boekje met een historisch-geografische wandeling in het voetspoor van de doopsgezinde predikant Jacobus Craandijk (1834-1912). Deze heeft aan het einde van de negentiende eeuw vele voettochten gemaakt en uitgebreid beschreven wat hij onderweg allemaal tegenkwam. Onder de indruk van de snelle veranderingen in zijn tijd, had hij sterk het gevoel dat hij zoveel mogelijk van de nog bestaande volksgebruiken, landschappen en bouwwerken moest vastleggen.

De route, die in de wandelgids is beschreven, wordt toegelicht met citaten uit het werk van Craandijk. Daarnaast gaat het boekje in op wat je tegen-



woordig zoal aantreft. Een fysisch-geografische inleiding geeft inzicht in de ontstaansgeschiedenis van het landschap. De wandelgids is voorzien van een uitklapbare hedendaagse topografische kaart en een historische kaart uit 1850 als pendant.

De wandeling is 21 km. lang en start op het busstation in

Wageningen. Via Renkum bereik je het eindpunt Doorwerth. Als je in Renkum begint is hij 10 km. korter. Al eerder verscheen *In de voetsporen van Jacob van Lennep*, een gids met een wandeling door het Gooi.

De fraai uitgegeven wandelgidsen zijn te bestellen bij het KNAG, 48 blz., f19,50 incl. verzendkosten. Zie voor wijze van bestellen:

www.knag.nl

Schoonheid na het werk

De Burcht op zondag

'Ter verheffing van het volk' organiseert de Burcht, het Henri Polak Instituut gevestigd in de bucht van Berlage, Henri Polaklaan 9 in Amsterdam, op de zondag activiteiten van culturele aard.

Uit het boekje met lezingen, excursies, stadswandelingen en films wil ik de aandacht vestigen op de lezing die op 8 april gehouden wordt door Rudy Kousbroek over 'de miljoenen uit Deli'. Een tentoonstelling hierover zal in de loop van dit jaar in het Vakbondsmuseum te zien zijn.

Kousbroek, geboren in Oost-Sumatra waar zijn vader onder andere een oliepalm- en rubberplantage beheerde, gaat in op de geschiedenis van de tabaksplantages van de Delimaatschappij op Sumatra, waar de arbeidsomstandigheden voor de koelies rond 1900 zeer slecht waren. Het eerste rapport over de wantoestanden zorgde in Nederland voor een schandaal en het volgende, het beruchte Rhemrev-rapport, verdween destijds in de doofpot.

U kunt een plaats reserveren. De kosten bedragen f10,-. Bel 020-624 1166. Voor inlichtingen over de andere activiteiten is er een programmaboekje beschikbaar.

Puntje op de I

In het artikel van Tom van der Geugten 'Indië' of 'Indonesië'. What's in a name?' in *Kleio* nr.1/2001 zijn twee fouten blijven zitten.

- Multatuli introduceerde zijn twee nieuwe namen voor de kolonie omstreeks 1860 in zijn zinsnede: *'Insulinde, dat is, ja, vooreerst die verzameling van prachtige landen die den evenaar omslingeren met 'n guirland van smaragd'*. (Zie Multatuli, *Verzameld Werk* XI, 195.)

- Het begrip 'Indonesië', dat geïntroduceerd werd door de Duitser Bastian, wordt toegeschreven aan de Brit J.R. Logan (1850). Bastian heeft het in zijn boek *Indonesien oder die Inseln des malayischen Archipels* (1860) opgenomen en daardoor is het in grotere kring bekend geworden.

Reis naar Sicilië

Zaterdag 28 april t/m zondag 6 mei

In de meivakantie voor heel Nederland wordt een studiereis georganiseerd naar Sicilië. Het is de bedoeling in acht dagen heel veel van het eiland te zien. U komt in contact met de klassieke tijd (Feniciërs, Carthagers, Grieken en Romeinen), het vroeg-christelijke Sicilië van de Byzantijnen, de Middeleeuwen (Arabieren, Normandiërs en Zwaben), de Renaissance gestuurd door de koninkrijken Spanje en Napels en het barokke Sicilië.

U maakt kennis met Palermo, Agrigento, Taormina, het Siciliaanse binnenland, de prachtige kusten en met de Etna.

De begeleiding is in handen van een Nederlandse gids.

De reissom bedraagt minimaal f2140,- (vlucht, goede middenklasse hotels, halfpension, aircorooms etcetera).

Voor informatie: N. Stam. Paul Rodenkostraat 1, 5103 PC Dongen. Tel/fax 0162-320856.

HISTORISCH NIEUWSBLAD



Deze maand:

■ **'I will only Duts geese'**
Nederlanders in Londen tijdens WO II

■ **Duitsland en de radicale jaren '70**

Interview met de ex-man van (RAF-) terroriste Ulrike Meinhof

■ **Het plan Manschot**
Van Boterberg tot BSE

■ **Politieke archeologie**
Graven om de Europese eenwording te rechtvaardigen

Neem een proefabonnement

3 nummers voor slechts f 10,-

Een jaarabonnement (10 nummers) kost f 99,50

☐ Ik ontvang drie nummers van Historisch Nieuwsblad voor f 10,-. Als ik daarna Historisch Nieuwsblad niet verder wens te ontvangen, laat ik dat een week na ontvangst van het tweede nummer weten.

Achternaam _____ Voorletters _____ m/v
Adres _____
Postcode en woonplaats _____
Land _____
Telefoonnummer _____ Datum _____
Handtekening _____

Deze bon in een envelop zonder postzegel sturen naar: Historisch Nieuwsblad, Antwoordnummer 9224, 1000 WZ Amsterdam. Of bel gratis 0800 0234100

NU OVERAL TE KOOP • WWW.HISTORISCHNIEUWSBLAD.NL



Toets- en oefenprogramma's. Ter voorbereiding op het eindexamen Geschiedenis 2001 zijn de volgende toets- en oefenprogramma's verschenen: *Nederland en Indonesië; vier eeuwen en Duitsland en Europa 1945-2000*. Deze programma's, die zijn gebaseerd op de CSE-stofomschrijving, bevatten een toetsgedeelte en extra oefenmateriaal (rond de 400 vragen). Beide programma's bestaan uit een havo/vwo en mavo versie. Het toetsgedeelte bevat zowel meerkeuze- als open vragen en er kan per hoofdstuk geoefend worden. Het extra oefenmateriaal bestaat uit *matching* en *begrippen*. Bij deze onderdelen wordt een aantal termen respectievelijk begrippen gepresenteerd en daaronder twee termen respectievelijk een omschrijving. De leerling kiest de bijbehorende term of het begrip. Iedere leerling krijgt de vragen in een andere volgorde aangeboden. Bij voortijdig beëindigen van een programmaonderdeel kan de leerling op een later tijdstip verdergaan alsof er geen onderbreking is geweest. Tijdens en na het oefenen wordt het resultaat vermeld. Naderhand kan de docent dit resultaat opvragen. Een uitvoerige handleiding, de teksten van de toetsvragen en van het extra oefenmateriaal worden meegeleverd op diskette. De docent kan met een bijgevoegd hulpprogramma deze teksten afdrukken.

Verder is beschikbaar het toets- en oefenprogramma Staatsinrichting. Daarnaast zijn twaalf oefenprogramma's beschikbaar over de eindexamenonderwerpen geschiedenis 1989-2000.

Themaprogramma's. Er zijn vijf themaprogramma's beschikbaar over de onderwerpen: *De U2 affaire (1960)*, *De muerij op de Zeven Provinciën (1933)*, *Conflict de Jonge-Snijders (1918)*, *Begin van de Japans-Chinese oorlog 1937 (Marco Polo incident)* en *Putsch van Hitler (1923)*. De themaprogramma's behandelen een voorval uit de geschiedenis in chronologische volgorde. Telkens wordt een fragment aangeboden, dat bestaat uit een stukje tekst, gevolgd door een of meer meerkeuze- of open vragen. Nadat een leerling een vraag heeft beantwoord, volgt commentaar op het gegeven antwoord. Daarnaast wordt meestal de mogelijkheid geboden om interviews te houden met de hoofdpersonen. Er wordt een aparte toets over het onderwerp meegeleverd.

Basisvorming. Voor het geschiedenisonderwijs in de basisvorming zijn opdrachten beschikbaar die bestaan uit toetsvragen, matching en begrippen. De leerstof is opgesplitst in drie delen, die als afzonderlijke programma's verkrijgbaar zijn. De opzet van de programma's is identiek aan die van de toetsprogramma's. **Deel 1** van de basisvorming geschiedenis behandelt het onderwerp 'Van prehistorie tot 1500'. Er zijn twee onderdelen, een oefen- en een verdiepingsgedeelte. Het oefengedeelte is onderverdeeld in zes hoofdstukken (totaal 483 opdrachten) met als onderwerpen: *Wat is geschiedenis; De prehistorie; Het oude Egypte; De Romeinen; De Middeleeuwen en De Arabieren*. Het verdiepingsgedeelte bevat uit een aantal interviews en een themaprogramma. **Deel 2** van de basisvorming geschiedenis behandelt het onderwerp 'Van 1500 tot 1900' in de vorm van een oefengedeelte. Dit oefengedeelte is onderverdeeld in zes hoofdstukken (totaal 1015 opdrachten) met als onderwerpen: *De Nederlandse Opstand, De Republiek, Absolutisme, Verlichting en Revolutie, De industriële revolutie, Naar een democratisch Nederland en Ontstaan en groei van de Verenigde Staten*. **Deel 3** van de basisvorming geschiedenis behandelt het onderwerp 'De Twintigste Eeuw' in de vorm van een oefengedeelte. Dit oefengedeelte is onderverdeeld in zeven hoofdstukken (totaal 1307 opdrachten) met als onderwerpen: *De tijd van de wereldoorlogen, De tijd van de Koude Oorlog, De opkomst van Azië, Het Midden-Oosten, Nederland en de koloniën, Nederland in de twintigste eeuw en Veranderend Europa*.

Overname door Luyben Software. Vanaf 1 januari 2001 verzorgt Luyben Software de distributie van de bovengenoemde programma's. In de loop van dit cursusjaar worden de toetsprogramma's *Nederland en Indonesië vier eeuwen, Duitsland en Europa 1945-2000, Staatsinrichting*, de themaprogramma's en de programma's voor de basisvorming omgezet in Windows door Luyben Software. Informatie over de Windowsversies en nieuwe programma's kunt u vinden op het volgende internetadres: www.luybensoftware.nl/beetsma.htm. Alle nieuwe programma's zullen alleen onder Windows kunnen worden gebruikt. Op dit moment zijn de programma's voor het eindexamenonderwerp 2002 over de Sovjet Unie in ontwikkeling, een vwo/havo-versie en een vbo/mavo-versie. Beide versies zullen in de loop van dit cursusjaar uitkomen als Windowsversies.

Informatie en bestellingen naar: Luyben Software / Beetsma Courseware; 's Gravelandseweg 166A; 1217 GB Hilversum; tel. 035 6231683; emailadres: f.luyben@chello.nl

Het nieuwe Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945 is klaar. Beleef de vrijheid!

- Enkele weken geleden voltooidde het Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945 een groots bouw- en herinrichtingsproject. De totale vloeroppervlakte van het museum is **uitgebreid met ca. 700 m²**. Dit is een vergroting van ongeveer 40%.

- In het nieuwe Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945 maakt u de opkomst van het fascisme mee, ervaart u de bezettingstijd, viert u de bevrijding, ziet u de wederopbouw van Nederland en Europa en beseft u de actualiteit van de bevrijdingsgeschiedenis.

- De nieuwe vaste expositie is een **ware belevenis**: typische jaren '40 geuren, filmbeelden, geluidsfragmenten, diorama's, toespraken, muziek en inslaande bommen brengen het verleden nabij. De bezoeker hoort het glasgerinkel van de Kristalnacht en de stem van Colijn in de jaren dertig, kan een schuilkelder tijdens het luchtalarm bezoeken, de bevrijding zien gebeuren, Nederlands-Indië ruiken, een militaire bepakking tillen, het eigen geweten en de tolerantie testen. En nog veel meer.

- Het Bevrijdingsmuseum beoogt een bevrijdingsmuseum te zijn en geen oorlogsmuseum. Mede aan de hand van de bevrijdingsactiviteiten tracht het museum een **voortdurende waarschuwing** te zijn tegen fascisme, discriminatie en intolerantie. De doelgroepen zijn daarbij in toenemende mate de jongeren aan beide zijden van de grens.

- De educatief gedocumenteerde collectie sluit volledig aan bij de laatste generatie **kerndoelen van de basisvorming Geschiedenis en Staatsinrichting**.



- De vaste presentatie sluit eveneens aan bij de nieuwe **examenprogramma's van de bovenbouw vmbo/havo/vwo**.

In overleg met onze educatieve dienst kan een op maat gesneden programma worden samengesteld.

- Het museum heeft in zijn educatieve aanbod een **adequaat evenwicht** aangebracht tussen enerzijds kennisoverdracht en anderzijds actieve kennisverwerving door de leerlingen zelf.

- Bij een schoolbezoek aan het Bevrijdingsmuseum kan voor het vervoer gebruik gemaakt worden van de **subsidierегeling** van de Stichting Februari 1941.

- De educatieve dienst organiseert naast de begeleide bezoeken in het museum ook speciale fiets- en busexcursies, de zogenaamde **Battlefieldtours**, door het Rijk van Nijmegen, langs onder meer de landingsterreinen van Market Garden.

- Het museum bevindt zich in de onmiddellijke nabijheid van twee **indrukwekkende herdenkingsites**: de Canadese begraafplaats en het Canada Netherlands Memorial Park.

- Het museum ligt op een **unieke locatie** in Nederland. De heuvels rondom, de bossen en het polderlandschap lenen zich uitstekend voor een gecombineerde dagexcursie met andere vakken, zoals aardrijkskunde en biologie. Bij het vak geschiedenis kan de aantrekkelijke combinatie gemaakt worden met het rijke verleden van de stad Nijmegen (o.a. het Romeinse Noviomagus).

Entree:

Het Bevrijdingsmuseum is alle dagen van de week geopend, is goed bereikbaar, biedt ruim parkeergelegenheid, heeft een museumcafé en kent een vriendelijk tarief voor scholieren in groepsverband: f 4,- p.p., rondleiding/begeleiding: f 30,- per groep.

Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945

Wylersbaan 4, Postbus 144,
6560 AC Groesbeek

Uw contactpersoon:

Mw. Felice van der Straeten

Tel. 024-3974404. Fax. 024-3976694