

nummer 5 juli/augustus 1998

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING

VAN DOCENTEN IN GESCHIEDENIS EN

STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (VGN)

KLEIO

**Geschiedenis,
feiten en
beeldvorming**

**Leer leerlingen
vertellen**

**Film en
geschiedenis**

**In gesprek met
Renée Vink**



Algemeen Bestuur

Kees Weltevrede

voorzitter (Onderwijs Advies Commissie, KLEIO, Euroclio-VGN, contacten met het wetenschappelijk onderwijs, KNHG, SLO, Platform VVVO 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 Gendergeschiedenis, Euroclio-VGN, stofomschrijvingen, contacten met de CEVO)
Dr. J.P. Heyelaan 4,
3818 GT Amersfoort.
Tel. 033-4657 363,
Fax 033-4657 384,
E-mail leusink@worldonline.nl

Harald Buskop

eerste secretaris (externe correspondentie, Commissie PABO, Atlantische Onderwijscommissie, contacten met de VALO)
Sportlaan 370,
2566 LP Den Haag.
Tel. 070 - 364 8946.
Fax 070 - 364 8946.

Loek Janssen

tweede secretaris (interne correspondentie, Commissie Basisvorming, contacten met de archiefwereld)
Ananasstraat 1,
6543 ZH Nijmegen.
Tel. 024 - 373 4800.

Hans Kummerer

penningmeester (financiën en administratie, Didactiek- en activiteitencommissie, contacten met historische verenigingen, omgevingsgeschiedenis)
Ockenburghpark 46,
5709 ML Helmond.
Tel. 0492-516810,
fax 0492-516805.

Herry Groothuis

(Commissie Vbo/Mavo, Commissie Staatsinrichting, contacten met het Cito)
Bollenhofsestraat 17,
3572 VH Utrecht.
Tel. 030 - 2713 204.
E-mail: h.groothuis@worldonline.nl

Renée Schreuder

(Commissie Volwasseneneducatie, Commissie Cliomatica)
Couwenhoven 46-01,
3703 EM Zeist.
Tel. 030 - 6959 506.

Ineke Veldhuis-Meester

(Intercommissie, Commissie Havo/Vwo, WIEG, contacten met lerarenopleiders van universiteiten en hogescholen)
Quintuslaan 4,
9722 RV Groningen.
Tel. 050-5270 099.

U kunt zich opgeven als lid van de VGN bij de administratie: Purmerendstraat 239,
2547 JD Den Haag.

Wilt u daarbij aangeven tot welke categorie van leraren u behoort en op welk schooltype u werkzaam bent.

Alle leden van de VGN hebben een abonnement op Kleio. Niet-leden kunnen zich abonneren.

Voor 1998 bedragen de contributies:

- Bij bezoldiging t/m HOS-schaal 10: f95,-
- Bij bezoldiging vanaf HOS-schaal 11: f115,-
- VBO/MAVO-docent met drie of meer vakken: f65,-
- Bij minder dan 16 uur: f80,-
- Kennismakingslidmaatschap (alleen voor studenten): f45,-
- Buitengewone leden (zij die niet meer in het onderwijs werkzaam zijn): f85,-
- Partnerlidmaatschap: f140,-
- een abonnement:
 - Binnenland f100,-
 - Buitenland, f125,-
 - binnen Europa
 - Buitenland, f135,-
 - buiten Europa (luchtpost)
 - Losse nummers f 15,-

In Kleio kan geadverteerd worden. Prijzen:

- 1 pagina f510,-
- 1/2 pagina f400,-
- 1/4 pagina f225,-

bijsluiters f410,-

Gebruik van steunkleur is mogelijk.

Voor informatie over andere formaten en inleverdata van de opnamemodellen kunt u zich wenden tot de eindredacteur.

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

Redactie

Jan van Oudheusden, voorzitter, Massenetstraat 21,
5144 WP Waalwijk.
Tel. 0416 - 33 74 30.

Jos Trippenree, secretaris, Vesuvius 74,
3524 WX Utrecht.
Tel. 030 - 280 05 43

Ruud Slotboom,
Hazenhof 54,
3451 LL Vleuten.
Tel. 030 - 677 40 61.

Huib Oattes,
Roerdomp 80,
3641 TK Mijdrecht.
Tel. 0297 - 28 11 97.

Harry Jansen,
Hatertseweg 463,
6533 GH Nijmegen.
Tel. 024 - 355 34 84.

Carla van Bortel,
Evieveland 6,
5422 AK Gemert.
Tel. 0492 - 36 11 36.

Hans Pols,
Van Aerssenstraat 140,
2582 JT Den Haag.
Tel. 070 - 3501 380.

Marijke Meuwissen,
Kwartelstraat 34bis,
3514 EW Utrecht.
Tel. 030 - 273 1670.

Tineke Bogaerts,
eindredactie,
Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 030 - 688 35 76
Fax 030 - 688 84 59
E-mail: c.bogaerts@consunet.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, brieven: alles betreffende het komende nummer moet naar de eindredacteur.

Van de redactie

'Gaan jullie daar nou in je geschiedenisles ook op in?', vroeg mijn vader me terloops, toen er in de maand mei een bloedige machtswisseling plaatsgreep in Indonesië. Zijn onverhoedse opmerking vatte ik op als een gewetensvraag. Jawel, eventjes, want om zo'n drama kun je niet heen. Maar bieden wij onze leerlingen nog wel voldoende stevige ondergrond, zodat zij zelf in staat zijn dergelijke actuele gebeurtenissen op hun betekenis te beoordelen? Ik stamelde nog wat over thematisch onderwijs, over gebrek aan lesuren, over basisvorming en studiehuis. Helemaal duidelijk maken kon ik het niet, waarom begrippen als dekolonisatie, Derde Wereld, Aziatische tijgers, mensenrechten, pantjasila, Oost-Timor enzovoort bij de ene docent wel, maar bij de andere niet op het vaste repertoire staan. Zal alles beter worden als de aanbevelingen van het rapport-De Wit gerealiseerd zijn? Afwachten maar.

Inmiddels is het vakantie. Voor het geval u nog ontspannende historische romans mee wilt nemen naar verre stranden, bevat dit nummer van *Kleio* enkele tips over historische detectives. Geschiedenis is tenslotte 'een vak met verbeelding'. Dat was ook de titel van de drukbezochte en inspirerende VGN-didactiekconferentie van afgelopen januari. Enkele voordrachten van toen bieden wij u hier aan. Veel leesplezier en een prettige vakantie!

Jan van Oudheusden

Op de omslag: Schoolplaat 'Buitenplaats aan de Vecht, circa 1740' van Isings.

In dit nummer



2 *Geschiedenis, feiten en beeldvorming*

De waarde van een goed verhaal

Willem Frijhoff

Geschiedenis is een vak vol beelden. Kennis wordt immers pas met vrucht opgenomen, als er een systeem in zit. De feiten zijn de kapstok, de beelden de kleding. Het resultaat van vragen naar feitenkennis kan dus nogal tegenvallen en zegt weinig over de historische kennis. En ook de beelden zijn aan verandering onderhevig en niet voor iedereen hetzelfde.

10 *Een bijzonder soort mondelinge presentatie*

Leer je leerlingen vertellen

Idzard van Manen

Wie uitleg geeft of een verhaal vertelt, gebruikt en verrijkt de eigen kennis. Ook leerlingen moeten een dergelijke mogelijkheid kunnen benutten. Hoe leer je ze dat?

14 *Kleioskoop*

De historische film

Wiel Lenders

Lesgeven met films en filmfragmenten: hoe doe je dat? In dit artikel vindt u wat aanknopingspunten.

18 *Ideetje misschien ...?*

De Romeinen in de klas

Loek Janssen

Zo gepresenteerd krijg je extra aandacht voor je vak op de Open Dag! Maar vooral enthousiaste leerlingen en goede prestaties.

20 *Boek van de maand*

Juli, de maand van de historische detective

Jos Trippenzee

Gesprek met Renée Vink over haar eigen en andere historische detectives.

En verder

24 *Het examen van 1998 (Hans Pols en Jan van Oudheusden)*

30 *Boeken*

36 *Kleiokrant*

De waarde van een goed verhaal

Januari jl. werd in Vught de jaarlijkse didactiekconferentie van de VGN gehouden, dit keer gewijd aan 'Geschiedenis: een vak met verbeelding'. Willem Frijhoff opende de conferentie met de hierna volgende lezing, waarin hij zijn gedachten liet gaan over de relativiteit van feiten en verhalen.

2

We weten allemaal dat er geen 'feiten' zonder 'beelden' zijn – beelden natuurlijk in de brede zin van het woord, als wijzen van verbeelding en beeldvorming. Voor sommige historici is het woord 'feit' zo'n beetje als vloeken in de kerk, maar zo bar wil ik het hier niet maken. Wel denk ik dat het tot de kern van elke vorm van geschiedenisonderwijs behoort te laten zien dat 'feiten' iets te maken hebben met 'beelden'.

Het welslagen van dat onderwijs kan worden afgemeten aan de vraag of leerlingen enigszins in staat zijn met historische beelden te werken: door ze te relativiseren, in een context te plaatsen of ter discussie te stellen, in elk geval door ze te ontdekken of herkennen en, in het allerbeste geval, er zelf een te vormen.

Feiten en beelden

We kunnen het ook anders zeggen: wat voor een 'feit' wordt versleten, is vaak een geselecteerd en geretoucheerd 'beeld'. Zo bijvoorbeeld het 'feit' dat Nederlanders door de eeuwen heen vrijheidslievend zijn geweest –

want om te beginnen waren ze dat alleen voor zichzelf, en bovendien ging die collectieve vrijheidszin heel goed samen met een standenhiërarchie, met een ver doorgevoerde vorm van oligarchie, en met een van de oudste gevangenisssystemen ter wereld, die andere naties tot voorbeeld gold. Zelfs chronologische feiten, zoals jaartallen, hebben slechts zin als onderdeel van een grotere kapstok of een langere tijdperk, in samenhang of confrontatie met andere jaartallen die orde scheppen en tijdsdiepte aanbrengen.

Wie wel eens heeft geprobeerd duidelijk te maken wat de Reformatie of de Revolutie betekende, zonder een contrastbeeld met het verleden te schetsen, weet wat ik bedoel.

Tenslotte krijgen 'feiten' in de zin van 'gegevens' alleen betekenis als ze binnen het globale beeld van een persoon (bijvoorbeeld een biografie), een groep, een gemeenschap of een periode worden geplaatst, dan wel binnen een ontwikkeling of een vergelijking. Wat zegt bijvoorbeeld het 'feit' dat het dagloon in de zeventiende eeuw rond de gulden lag als we niet weten hoe het kostenplaatje en het bestedingspatroon eruit zagen, hoeveel dagen in het jaar men kon werken, wat de vormen van loon of steun in natura waren,

welke kansen er waren om meer te verdienen, hoe sterk dat loon afweek van de inkomsten van anderen in hogere of lagere echelons van de samenleving, en wat men, meer in het algemeen, van het leven verwachtte?

In deze drie betekenissen van het 'feit' is het aanleren van blote gegevens onvoldoende om historisch inzicht te krijgen: zonder kapstok, zonder context of zonder verhaal blijft er niets van hangen. Kapstok, context en verhaal verwijzen alle drie naar een hulpmiddel om orde aan te brengen: zoals een boek, een video, of een leraar. Wat de leraar op de andere hulpmiddelen voor heeft, is niet alleen dat hij of zij een spannender verhaal kan vertellen dat beter op de concrete situatie van de klas en het moment is toegesneden en de beeldvorming bij de leerlingen sneller en trefzekerder kan corrigeren, ook kan hij stukken beter op het leerproces van individuele leerlingen of groepjes leerlingen inspelen door ogenblikkelijk de juiste bronnen en hulpmiddelen aan te dragen om de beeldvorming te verdiepen of te verbreden, te actualiseren of juist te historiseren. Kortom, hij kan helpen een authentieke vorm van historisch inzicht te doen ontstaan, en af en toe een echte interesse in het historisch vak.

De aard van historische kennis

Hierbij rijzen enkele problemen. In de eerste plaats gaat het erom hoe we de noodzakelijke relatie tussen feit en beeld in stand kunnen houden in een onderwijssituatie, waarin de didactische verhouding tussen leraar en leerling op de helling staat en waarin juist de interventie van de leraar aan erosie onderhevig is.

In de tweede plaats is het de vraag, hoe we de verbeelding zoals die in het voortgezet onderwijs vorm krijgt, kunnen doen aansluiten bij het wetenschappelijk onderwijs – want dat is immers een van de hoofddoelen van de invoering van het 'studiehuis'.

En eigenlijk is er ook nog een 'in de derde plaats' – want bij laatstgenoemde operatie en de invoering van de Tweede Fase lijkt het wetenschappelijk onderwijs impliciet als een onwrikbaar gegeven te worden beschouwd, waaraan het voortgezet onderwijs zich moet aanpassen. Maar het is niet duidelijk, ook gezien de ontwikkelingen die het wetenschappelijk onderwijs thans zelf doormaakt, of dit wel zo goed op de voor eerdere onderwijsfasen gewenste ontwikkelingen aansluit als vaak wordt verondersteld.

Dat geldt met name voor de geschiedenis.

Wat is namelijk de aard van de kennis-overdracht? Preciezer gezegd: *hoe* wordt historische kennis gevormd? Sluit de manier waarop dat in het studiehuis dient te gebeuren wel aan op wat de universiteit zich daarbij voorstelt?

Op die vraag hoop ik straks nog kort terug te komen.

Op het ministerie en andere beleidsinstanties leven veel onuitgesproken misverstanden over de alledaagse werkelijkheid van het onderwijs, ook en niet in het minst van het geschiedenis-onderwijs. Vele daarvan zult u zelf beter kunnen opnoemen dan ik. Eén misverstand raakt het wetenschappelijk onderwijs zelf – of misschien moet ik zeggen: de verhouding tussen het voortgezet en het wetenschappelijk onderwijs.

Dat alledaagse misverstand zou ik willen definiëren als het idee dat historische kennis cumulatief is. Dat er zoiets bestaat als een *body of knowledge* waaraan historici telkens weer nieuwe, nog



H.J. Isings op 82-jarige leeftijd. Met zijn schoolplaten en andere illustraties oefende hij grote invloed uit op de historische beeldvorming van heel wat generaties Nederlanders.

niet gekende feiten toevoegen. Dat die kennis in bestanden kan worden ondergebracht, die een objectieve geldigheid hebben en naar believen oproepbaar of toepasbaar zijn. Dat ze dus ook objectief kan worden overgedragen, zoals talen worden geleerd of wiskunde. En tenslotte dat ze autonoom, of relatief autonoom, door belangstellenden kan worden toegeëigend.

Dat misverstand leeft overigens ook her en der in het wetenschappelijk onderwijs zelf. Universiteiten profileren zichzelf als kennisfabriek, en beloven objectiveerbare 'kennis' waar ze van debatten in de wetenschap zouden moeten spreken.

Debatten in de samenleving

De getergde historicus kan de beleidsmakers verwijten dat ze niet veel van het verleden hebben geleerd. Maar misschien moeten de historici de hand in eigen boezem steken, en hebben ze, tegen de andere producenten van geschiedenis in (en dat zijn er velen, want er is geen terrein waarop elke willekeurige scribent zich zo competent voelt als op dat van het eigen verleden), niet genoeg weten duidelijk te maken dat geschiedenis vóór alles een zaak van weloverwogen beeldvorming

is. Voor de historici zelf is dat toch eigenlijk al gesneden koek.

In de afgelopen decennia zijn achtereenvolgens alle overgeleverde historische beelden ter discussie komen te staan, al dan niet onder druk van nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen: de Tweede Wereldoorlog, de dekolonisatie, de verzuiling, de immigratie in Nederland en de multiculturele samenleving (een thema dat het voordeel heeft diep de geschiedenis in te kunnen duiken), maar ook, wat verder weg, de Reformatie en het calvinistische zelfbeeld van de natie, de Gouden Eeuw en de scheiding tussen Noord en Zuid; zelfs de ooit zo versmadede Revolutietijd en de Bataafs-Franse periode hebben een herwaardering ondergaan, en zo verder.

Het is eigenlijk verrassend hoeveel thema's de afgelopen decennia hun vanzelfsprekendheid weer op de helling hebben zien zetten – niet alleen onder de vakhistorici maar, aan de hand van concrete gevallen, historische romans of media-producties, niet zelden ook onder een breder publiek.

In bijna al die gevallen hebben de discussies tegelijk duidelijk gemaakt hoezeer historische kennis ligt ingebed in groepsbeelden, al dan niet gestuurd door groepsbelangen.



LUTHER OP DE RIJKSDAG TE WORMS



Algemeen bekend: rechtsboven de slotkerk van Wittenberg, waar Luther zijn vijftien-negentig stellingen op de deur spijkerde, links de illustratie van Isings in 'Toen... en nu' van W.G. van de Hulst e.a. Onderdelen van een vaak verteld verhaal over de reformatie: 'Ik sta hier, want ik kan niet anders'.

nu' van W.G. van de Hulst e.a. Onderdelen van een vaak verteld verhaal over de reformatie: 'Ik sta hier, want ik kan niet anders'.

Het 'kennisgat'

Die discussies zijn voor een groot deel ook op de scholen gevoerd, maar het is verbazingwekkend hoe weinig daar per saldo soms bij de leerlingen van blijft hangen. Elke universitair docent kan dat getuigen. Propedeusestudenten geschiedenis lijken vaak blanco binnen te komen, alsof ze van hun leven nog niet van geschiedenis gehoord hebben, en al helemaal niet van discussies over interpretaties, van beeldvorming en -betekenisverschillen.

Voor een deel heeft dat ongetwijfeld te maken met de leeftijd, met de behoefte aan zekerheid, aan veilige kennis die een baken in het beangstigend naderende maatschappelijk leven is. In de propedeuse is dat te merken: de overvloed aan geschiedenis die studenten dan ineens over zich uitgestort krijgen, brengt bij velen onder hen een behoefte aan duidelijke, grote lijnen met zich mee. Wel discussiëren als het zo nodig moet, werken aan opdrachten of een werkstukje schrijven – maar toch wordt af en toe een woord van gezag van de docent verwacht om te zeggen hoe het nu echt was, weg van alle gerelativeer en van alle wetenschappelijke debatten.

Een probate manier om de overgang behapbaar te maken, is dan in te spelen op de concrete leefwereld van

de studenten – maar juist een universitair docent staat veelal ver van de jeugdcultuur af, en aan de universiteit komen ze uit zo veel verschillende richtingen en plaatsen bijeen dat er vaak een flinke tijd overheen gaat voordat er iets als een herkenbaar groepsleven is ontstaan. Hetzelfde vindt plaats bij de overgang tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs: ook daar verdwijnt de elementaire historische kennis die eerder was verworven ogenschijnlijk weer in het niets, om daarna met veel moeite weer te worden aangeleerd.

Ik denk dat het volgende aan de hand is. Wie vertrouwd is met de werking van het geheugen, weet dat weliswaar alle kennis in het geheugen wordt opgeslagen, doch steeds in bepaalde patronen en structuren. Om kennis te reproduceren moeten we zulke geheugenpatronen reactiveren. De probate werking van geheugensteuntjes zoals rijtjes namen, ronde jaartallen of gemakkelijk memoriseerbare schema's berust op dat beginsel. Veel kennis komt nooit meer, of eerst na vele jaren, weer te voorschijn omdat de juiste activering ontbreekt.

Toegepast op historische kennis mogen we stellen dat beelden en verhalen de visuele of narratieve patronen vormen waarin kennis wordt opgeslagen. Hoe sprekender het beeld, des te sterker het

geheugenpatroon. Maar ook: des te sterker de binding van kennis aan zo'n patroon.

In dat opzicht kan de overgang van voortgezet naar wetenschappelijk onderwijs voor de leerling gemakkelijk een kleine cognitieve ramp gaan vormen. Hij of zij is elk houvast kwijt: de referenties veranderen, en daarmee de beelden; vakdebatten nemen de plaats in van meer maatschappijgerichte vormen van historisch onderricht. Ze plaatsen kennis in nieuwe, weinig vertrouwde kaders en maken het voor de student uiterst moeilijk om oude kennis met enige zelfverzekerdheid op te roepen. Zo blijft reeds verworven kennis op achterstand, en lijken er gaten te zijn gevallen die in werkelijkheid geen gaten in de kennis vormen, maar op een geringe vertrouwde met nieuwe beelden wijzen, op onvermogen om eerder verworven kennis te operationaliseren in de nieuwe kaders waarmee de student zich in snel tempo vertrouwd moet maken.

Als deze ervaringsanalyse ook maar een schijn van didactische juistheid bezit, ligt het echte probleem van het komend studiehuis niet in het aanleren van vaardigheden, maar in de noodzaak de leerlingen te leren verstandig, kundig en zelfverzekerd om te gaan met historische beelden.

Peilingen van feitenkennis

Soms werken goedwillende lieden daarbij contraproductief, wellicht omdat ze inzicht missen in wat werkelijk aan de hand is. Een enquête als die van het *Historisch Nieuwsblad*, die een gebrek aan historische kennis bij de Kamerleden zou aantonen, getuigt naar mijn gevoel van een verkeerde geschiedopvatting die ik in geen geval zou willen bevorderen. Jaartallen en gebeurtenissen zijn daar volledig losgeweekt uit de referentiekaders, zeg maar uit de vormen van verbeelding, die ons juist helpen die kennis te reproduceren en ook maatschappelijk operationeel te maken. Geschiedenis is in die optiek niet meer dan een vrij zinloze geheugenkunst, in de geest waarin anderen feilloos de reïtintijden tussen Kopenhagen en Wladiwostok opsommen, de acht echtgenoten van Liz Taylor, of de kleuren van willekeurig welke landsvlag in Afrika.

Zelf zou ik verschillende vragen van die enquête hebben gemist. Waarom ook

niet? Wat doet het er in hemelsnaam toe te weten waar de eerste parlementaire enquête over ging? Het probleem van het geschiedenisonderwijs op alle niveaus is niet een eventueel gebrek aan kennis (daarvoor hebben we immers encyclopedieën, handboeken, woordenboeken, kalenders en atlassen, en niemand weet alles, zelfs niet van zijn eigen specialisme), maar de moeilijkheid inzicht te krijgen in de meest efficiënte manier om gegevens zo te selecteren en tot een kennispatroon te ordenen dat ze een zinvol geheel vormen.

Ik zou wel de stelling durven verdedigen dat een overdosis aan objectieveerbare kennis (zoals jaartallen) de selectie van gegevens, die wezenlijk is voor een verantwoorde beeldvorming, in de weg staat en dus in wezen een onhistorische uitwerking heeft.

Het belang van een context

Selectie en ordening geschieden steeds in functie van een voorbestaand beeld. Kennis is dan ook steeds gesitueerd: ze ontstaat in een bijzondere context en blijft alleen hangen zolang zo'n structurerend beeld intact blijft. Zo leven Opstand en Reformatie voort bij de gratie van hun koppeling aan het ontstaansbeeld van de Nederlandse natie.

Eventueel kan zo'n beeld grondig worden vernieuwd, maar de elementen ervan dienen eraan gekoppeld te blijven: het perspectief van de koloniatoren wordt thans bijvoorbeeld veelal door het perspectief van de gekoloniseerden vervangen, maar dit tast het koloniaal beeld als referentiekader niet aan. Dat geldt ook voor de herwaardering van onze houding tegens de joden in de Tweede Wereldoorlog. De waarden en de waardering veranderen, niet de beeldvormende kaders waarbinnen dat geschiedt.

Over zulke beelden gaat ons vak. In die zin is het een 'beeldig' vak: een vak vol beelden, maar ook een vak dat, mits met gevoel voor het ambacht en de didactiek beoefend, de voldoening geeft zinvolle, vaak esthetisch bevredigende en emotioneel rijke beelden over het verleden en de verhouding daarvan tot heden en toekomst aan te bieden. Zo maakt het de leerlingen rijker, en rust het ze beter toe voor hun latere leven.

Een en ander betekent allerm minst dat ik jaartallen, feitelijkheden, zeg maar

gegevens los van enige context, niet belangrijk zou vinden. Integendeel, ik deel de studenten nogal eens rijtjes jaartallen uit als kapstok om het verhaal te kunnen volgen en als het ware het groeiritm van de historische ontwikkelingen te kunnen proeven.

De vraag is echter of het veel zin heeft structuurloze rijen jaartallen uit het hoofd te laten leren. Er ligt een groot verschil tussen ongestructureerd memoriseren of reproduceren enerzijds, en de invoeging van gegevens in een beeldend verhaal anderzijds.

Om welke gegevens het dan gaat – jaartallen, bevolkingscijfers, boektitels, afbeeldingen, of economische tijdreeksen – maakt per saldo weinig uit.

Hoofdzak is dat kennis pas met vrucht wordt opgenomen, als er een systeem in zit dat in het geheugen een zinvolle plaats kan vinden.

Veranderende kaders

Een tweede enquête van het *Historisch Nieuwsblad*, in het voorjaar van 1997 mede onder een aantal vakhistorici gehouden en enkele maanden geleden gepubliceerd, heeft mij nog eens opnieuw aan het denken gezet. De vraag was onder andere welke tien data een leerling van de bovenbouw van havo/vwo minimaal zou moeten kennen op drie gebieden: de geschiedenis van Nederland, die van Europa, en die van de wereld.

De antwoorden bleken voorspelbaar: de Tachtigjarige Oorlog, de Tweede Wereldoorlog en de Franse Revolutie gooiden de hoogste ogen. Geen zinnig mens zal het goed recht daarvan betwisten. Toch bleef bij mij een knagend gevoel hangen. Jaartallen zijn niet meer dan een kapstok voor historische diepte. Zo'n minimale kapstok is noodzakelijk, maar ieder die met de geschiedenis begaan blijft, kleedt hem in de loop van zijn leven met andere gegevens aan, die voor zijn of haar beleavingswereld zinvol zijn: waar de een aan Reformatie denkt, noemt de ander op de eerste plaats het humanisme; Restauratie en romantiek vormen nog zo'n koppel waaruit de keuze niet bij ieder a priori voorspelbaar is; en zo zijn er nog vele andere alternatieven in de historische beeldvorming.

Om haar nut te blijven bewijzen moet een kapstok met de eigen kleding worden gevuld, en af en toe worden opgeschoond.

Wil een kapstok goed functioneren, dan moeten de jaartallen of gegevens

bovendien enige actuele betekenis hebben, zodat ze een gereede kans krijgen af en toe uit het geheugen te worden opgeroepen om zich er dan des te sterker weer in te kunnen nestelen. Gegevens kunnen dus van belang veranderen: sommige krijgen een sterkere positie, andere een zwakere. We zien dat duidelijk als we schoolboeken uit verschillende perioden met elkaar vergelijken. Niemand zal het goed recht van de Opstand en de Vrede van Munster op een centrale plaats in ons geschiedbeeld bestrijden, maar voor de Engelse Zeeoorlogen, ooit zo prominent in de schoolboekjes aanwezig, is dat al veel minder duidelijk, om van de Boerenoorlog in Zuid-Afrika nog niet te spreken. Reeksen moeten dus kunnen veranderen – maar ook daar geldt: geen verandering van kapstok zonder een nieuw beeldontwerp dat de nieuwe kapstok vorm geeft.

Aan gegevens moet hoe dan ook een verhaal kunnen worden opgehangen zodat ze gaan spreken en inderdaad de gewenste kapstok-functie kunnen krijgen. Ze hebben dan soms een meer symbolische dan 'reële' betekenis. Luthers 'Thesenanschlag' in 1517 is zo'n symbolische daad, waarvan de realiteit en de onmiddellijke gevolgen sterk aan twijfel onderhevig zijn, maar die ontegenzeggelijk het uitgangspunt kan vormen van een sterk en beeldend verhaal, vele malen sterker dan de publicatie van de 'Institutie' van Calvijn, een uitgeversdaad die op termijn zeker zoveel gevolgen voor de Nederlandse samenleving zou hebben. Er zijn tientallen gebeurtenissen denkbaar waarvan de symbolische betekenis op de lange termijn ver uitstijgt boven hun onmiddellijke impact op de geschiedenis: de inname van Den Briel, het rampjaar, de Aprilbeweging, de kinderwet van Van Houten, of het bombardement van Rotterdam, om er maar enkele te noemen. Juist zulke symbolische data hebben een zorgvuldige beeldvorming nodig waarbij, naar mijn gevoel, een docent niet of node kan worden gemist. Ik ben benieuwd hoe daar in het studiehuis mee zal worden omgegaan.

Kennis is relatief

Al voordat ik de uitslag kende, kwam ik dus zelf tot soortgelijke rijtjes kerndata als die welke het *Historisch Nieuwsblad* publiceerde. Toch bleef ik aanhikken tegen de paar foutjes die ik



Het standbeeld van Erasmus op de Grote Markt in Rotterdam, foto circa 1865. Vele generaties vóór en na deze foto zijn groot geworden met Erasmus en het boek. Links: Jan van Goyen, gezicht op Rotterdam met het standbeeld van Erasmus, tekening van vóór 1645.



in de eerste enquête maakte. Nu heb ik wel een klein excuus voor mijn gebrek aan kennis van de Nederlandse parlementaire geschiedenis. Ik heb namelijk niet in Nederland geschiedenis gestudeerd, maar in Frankrijk, waar de geschiedenis van Nederland buiten de Gouden Eeuw non-existent is en men zelfs al lang weer vergeten is dat wij van 1810 tot 1813 tot de Franse staat behoorden.

Ook in Frankrijk doceert men trivialiteiten, zij het weer andere dan in Nederland. Maar wat ik daar van mijn opleiding vooral heb geleerd, is dat alle kennis relatief is, gebonden aan context, en aan concreet gebruik. Ik had op het gymnasium in Nederland uitste-

kend geschiedenisonderwijs genoten, en had ook nog een vervolgstudie gedaan. Desondanks voelde ik mij in Parijs vanaf het allereerste begin van het eerste jaar een absolute nul in de geschiedenis.

Ik wist absoluut niets van zaken die voor Franse geschiedenisdocenten en -studenten zo vanzelfsprekend zijn dat er niet eens over wordt gepraat, en die bovendien telkens weer zo belangrijk blijken dat wie er niets van weet het nijpende gevoel houdt de kern van de geschiedenis te missen: de langdurige Frans-Engelse confrontatie in de middeleeuwen; de namen van de *maitresses* van de latere Franse koningen; een hele reeks kerndata van de Franse Revolutie die nooit werden gespecificeerd maar steeds als bekend verondersteld (14 juli, de nacht van 4 augustus, thermidor, 18 brumaire, om de bekendste te noemen), de voor een Nederlander, gewend aan koloniën ver overzee, vreemde situatie van het nabije Algerije, toen net onafhankelijk maar voor vele Fransen van toen eigenlijk een verlengstuk van het vaderland. Heel merkwaardig ook vond ik de voorrang van de Eerste Wereldoorlog op de

Tweede in het Franse geschiedbewustzijn: wij kregen eindeloos hoor- en werkcollege over de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog aan de hand van alle mogelijke theorieën, maar over de Tweede hoorden we vrijwel niets, op een binnen-Frans verhaal over Vichy na. Als ik thans het proces-Papon op de Franse radio volg, krijg ik niet de indruk dat daar intussen veel aan veranderd is. En het maakt misschien heel wat duidelijk over de Franse houding in Europa.

Vreemder nog was voor mij – en is nog steeds – het beeld dat in Frankrijk aan tal van historische figuren is blijven kleven: Karel de Grote als een in wezen Franse keizer (en Van Gogh als een Franse schilder); Jeanne d'Arc als een figuur van actueel politiek belang; Descartes als een shibboleth van het rationalisme dat Frankrijk zich zo graag toedicht ('la langue de Descartes'); de grote emotionele genegenheid jegens de revolutionaire voorvechters Danton en Saint-Just, en voor een leke-heilige als Jules Ferry, voorvechter van de laïciteit; Dreyfus tenslotte als de steeds weer actuele splijtzwam in de samenleving.

Een geschiedvijandig Nederland wordt door columnisten gretig vergeleken met een land als Frankrijk, waar geschiedenis een veel belangrijker rol in de samenleving zou spelen.

Ik zou zeggen: ja en nee. Als ik in enkele zinnen een tegenstelling mag construeren: Nederland denkt zichzelf niet echt als een historisch land, maar identificeert wel zijn kernwaarden als historische categorieën (het calvinisme, de tolerantie, de vrijheidszin, de consensusdemocratie); het gebruikt de geschiedenis concreet voor actuele belangen wanneer dat in zijn kraam te pas komt.

In Frankrijk ligt dat precies omgekeerd: de natie wordt er in historische termen gedacht, maar als cultuurgemeenschap handelt het land volstrekt buiten elk historisch besef om.

Geschiedenis is in Nederland op zijn best een cultureel hulpmiddel, in Frankrijk een politiek alibi. Het is goed om af en toe eens over zulke vergelijkingen na te denken, niet alleen als tegengif tegen het wensdenken van intellectuelen, journalisten en politici, maar ook om ons eigen kompas zuiver te houden.

Een culturele kapstok?

De enquête bracht me nog tot een andere vraag. Hoe komt het dat ook ik bij jaartallen vooral aan politieke data dacht, hoewel ik als cultuurhistoricus ben gevormd en in Rotterdam ook die leeropdracht had?

Kunnen we geen reeksen culturele data leren, vroeg ik me af: zoals het jaar van de stichting van de Leidse Universiteit, van de Nachtwacht, van de Toverfluit, van de eerste wolkenkrabber, van de uitvinding van de gloeilamp, de weck-fles, de televisie of de pc?

Maar, besloot ik, uiteindelijk krijgt ook een cultuurgemeenschap gestalte door staatsvorming, door politiek beleid en door maatregelen op sociaal en cultureel terrein. De politieke kapstok sluit dus per saldo de andere in.

Toch blijft daar iets wringen, temeer daar juist culturele ontwikkelingen zich pas blootgeven in het raam van duidelijke historische beelden zoals de Renaissance, de Verlichting, de Roaring Twenties, de Nieuwe Zakelijkheid, het Postmodernisme.

Cultuur is echter moeilijker te objectiveren dan samenleving, economie en politiek. Bovendien hebben ideeën, normen en waarden de neiging aan de gebondenheid van de tijd te ontsnap-

pen en een eigen leven te gaan leiden. Daar is vanzelfsprekend niets op tegen, maar het stelt de historicus wel voor een heel concreet probleem. Hoe moeten we niet-tijdgebonden waarden aan historische ontwikkelingen koppelen? In het algemeen spraakgebruik wordt de tolerante samenleving zoals we die voor Nederland wensen tot ver in het verleden teruggeprojecteerd, liefst in de Gouden Eeuw. Maar wie de tolerantie in de zeventiende eeuw bekijkt, ziet hooguit een schoorvoetend gedoogbeleid, naast de stilzwijgende afspraak dat omwille van de politieke eenheid in de openbare ruimte (de herberg, de postwagen, de trekschuit) niet over geloofszaken of politieke issues mocht worden getwist, en dat is nog heel wat anders.

Een voorbeeld: Erasmus

Bij wijze van voorbeeld check ik bij de propedeusestudenten altijd terloops de bekendheid van de naam van Erasmus – bekend als kampioen van tolerantie, en een internationaal symbool voor Rotterdam, waar ik de afgelopen jaren werkte, en trouwens voor heel Nederland. Aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam werd daar in de groep dan stevast wat lacherig over gedaan, want je moet daar natuurlijk wel als een blindeman door universiteit en stad lopen om die naam niet te kennen.

Ook nu ik in Amsterdam ben aangesteld, oogst mijn vraag een wat ongelovige glimlach – alsof ze beneden de stand van de student zou zijn. Maar is dat wel zo? Meer dan de naam van zijn geboortestad, het steekwoord 'humanisme' en wat gemompel over de *Lof der Zotheid* komt er meestal niet uit.

Dit is een constatering, geen verwijt. Erasmus stelt namelijk heel concreet het probleem van de verhouding tussen het feit van zijn bestaan en zijn werk enerzijds, en de verbeelding van zijn persoon en betekenis anderzijds. Erasmus' vaak wat nurkse, ijdele en betweterige persoonlijkheid, bij nadere kennismaking niet steeds even sympathiek, is niet echt geschikt om in spannende verhalen te verbeelden, of het moest zijn als de 'nowhere man', het verre voorbeeld van een Europees burger, een van de eersten die zijn natiegevoel met supranationaal Europees gedrag combineerde. Bovendien was hij een patente workaholic, en workaholics oogsten weinig enthousiasme onder jongeren.

Andere workaholics zoals koning Lodewijk XIV of Johan de Witt, Metternich of Thorbecke, redden hun reputatie door te schitteren op andere gebieden: als middelpunt van de hofcultuur, als strijdbaar diplomaat, briljant eerste minister, partijman of wetgever, of eenvoudig als martelaar van staat. Maar waar staat de burgerlijke intellectueel Erasmus voor? Humanisme? Christendom? Wetenschap? Maatschappijkritiek? Opvoeding? Pacifisme? Tolerantie?

Een antwoord daarop is niet gemakkelijk te geven, noch door de student noch door de docent. Zulke abstracta zijn in de tijd moeilijk te situeren en vergen eigenlijk al een complex beeld van de geschiedenis, met een duidelijke kapstok en met inzicht in sociale verhoudingen en culturele controversen, wil men er iets mee kunnen doen.

En toch: wie zou willen beweren dat Erasmus niet het boegbeeld van een bepaalde vorm van vaderlands gevoel is, van een zekere Nederlandse identiteit? De talloze naar Erasmus of zijn werk genoemde instellingen, stichtingen en prijzen laten dat ondubbelzinnig zien. Maar heeft het beeld dat wij ons collectief van Erasmus maken hoegenaamd nog wel iets met het verleden van doen, of met geschiedenis? Trouwens, hoe belangrijk is het eigenlijk dat de actuele Erasmus aansluit op de historische?





Bij de 450-jarige herdenking van Erasmus' sterfdag, nu ruim tien jaar geleden, hebben enkele leerlingen van het Erasmiaans Gymnasium te Rotterdam met een bandrecorder bij het beeld op de Grote Markt aan de voorbijgangers gevraagd of ze wisten wie dat was. Het resultaat was bedroevend vanuit het oogpunt van de historische kennis, al sloegen enkele voorbijgangers een redelijk figuur. Maar wie de antwoorden anders bekijkt, heeft niet zonder meer reden tot klagen: alle geboren Rotterdammers kennen het verhaal van de bladzijde die door Erasmus wordt omgeslagen als hij de klok hoort slaan. Dat verhaal internaliseert een bepaalde waarde: Erasmus is, om het zo te zeggen, de heilige van het boek, en die heilige is de echte stadspatroon van Rotterdam.

Erasmus' standbeeld behoort duidelijk tot de stad, en daaraan zit ondubbeltzinnig een beeld gekoppeld van een belangrijk man uit het verleden, iets in de richting van cultuur (zie het boek in zijn hand en de naam van de universiteit). De commotie over de recente val van Erasmus' beeld van zijn voetstuk en de vraag of het origineel dan wel een replica moest worden herplaatst, laat nog eens duidelijk zien hoe sterk de band tussen zo'n beeld en het stedelijk identiteitsgevoel kan zijn, helemaal afgezien van de historische inzichten zelf. Samen met Zadkine's beeld De Verwoeste Stad en de bronzen zakenman Monsieur Jacques op de

Coolsingel, vormt Erasmus een trio boegbeelden van Rotterdams identiteit. Beelden in alle betekenissen van het woord: beeldhouwwerk, beeldvorming, verbeelding. In Rotterdam althans kan omgevingsonderwijs de juiste toegang tot Erasmus vormen, echter niet vanuit het verleden, doch juist vanuit het heden, vanuit de toeëigening van zijn beeld door de stad.

De historische Erasmus is voor velen, ook buiten Rotterdam, thans niet meer dan de auteur van een boek: *Lof der Zotheid*, een paar *Dialogen*, en voor degenen onder ons die hun sociologische literatuur bijhouden is er nog het *Wellevendheidsboekje*, door Norbert Elias en Philippe Ariès uit de vergeethoek gehaald, met zijn sappige citaten over snot en lichaamshouding. Alles met de mogelijkheid tot *living history of first person interpretation*, voor wie graag die toer op wil. Ondanks zijn historische rol in de controversen met Luther, in het verzet tegen de oorlogszucht van paus Julius of de kritiek op de wandaden van de troepen van hertog Karel van Gelre, is Erasmus voor bijna niemand meer een historische figuur: hij is overgegaan naar de categorie 'schrijvers', 'geleerden', of 'intellectuelen'. De rest is boekenkennis voor geleerden. Is dat magere beeld van zo'n veelzijdig man genoeg voor onze historische kennis? Zelfs als schrijver is Erasmus geen succesnummer meer. De *Lof der Zotheid* is nog wel eens goed voor een smakelijke voordracht, maar wie er wat minder bevangen naar kijkt kan niet anders dan constateren dat Erasmus' tijd voorbij is. Het gaat over een samenleving die ons niet vertrouwd meer is, zelfs veel historici niet meer. Wat blijft er dan over? Erasmus' successen zijn voorbij, zijn zeggingskracht taant, zijn wellevendheidsregels zijn zo succesvol geïnternaliseerd dat niemand meer weet hoeveel onze omgangsvormen aan Erasmus te danken hebben, en zijn bijbeluitgaven, hoe revolutionair ook in hun tijd, zijn door de geschiedenis achterhaald. Hoe krijg ik zo'n figuur aan mijn studenten verkocht?

Beeldvorming in het onderwijs

Het probleem dat Erasmus ons stelt geldt voor veel historische figuren: ze vinden geen plaats in een gestructureerd geschiedverhaal, maar staan voor een bepaalde waarde of een bepaald type activiteit. Ze worden gemakkelijk

tot een 'type' dat niet alleen losstaat van het gangbare geschiedverhaal, maar ook van de gemeenschap waarin zij leefden en de groepen waartoe zij behoorden.

Moeten we ze dan maar naar een ander ervaringsveld verwijzen, Erasmus bijvoorbeeld naar de filosofie? Hoe belangrijk is het aan zulke personen, die nog actuele waarden belichamen, weer een geschiedverhaal te koppelen? En hoe zal dat kunnen zonder de steeds weer actieve, sturende en structurerende inbreng van de docent?

Het probleem van Erasmus' beeld stelt in alle scherpheid de moeilijkheden rond de beeldvorming in het onderwijs. Erasmus spreekt niet voor zich, zijn persoon en zijn werk staan niet als een stevig bouwwerk in onze herinnering overeind, zoals dat het geval is met de Opstand, de Franse Revolutie, de Holocaust, en zelfs nog, voor wie het smakelijk weet te maken, Luthers Thesenanslag of het vrouwenkiesrecht.

Ik heb nog een andere toetssteen voor de overdracht van kennis. Die ligt thuis. Mijn dochter, 13 jaar oud en leerlinge van de brugklas, houdt mij voorlopig bij de les. Ze vindt geschiedenis soms saai, soms ook wel grappig, een enkele maal spannend. Toen ik haar, en een vriendinnetje, ter voorbereiding op deze inleiding vroeg wat zij in de geschiedenisles interessant vinden, antwoordden ze uit één mond: video's. Daarvan zijn er een paar in de les getoond, zoals die over de veenlijken – een thema dat diep is aangeslagen, wellicht door het concrete contact met een lichaam van vroeger, dat een nog onbekende emotie oproep. Jaartallen dan? Natuurlijk niet – maar wie van ons zou ook verwachten dat iemand daar warm van wordt, quizfanaten daargelaten? Verhalen? Een aarzelend ja. Bij doorvragen bleek dat ze dan wel heel concreet moeten zijn: personen van vlees en bloed, of levend spektakel.

Ik nam onmiddellijk de proef op de som. Het thema was deze week het oude Griekenland, Mycene en Troje. Wat moeiteloos was blijven hangen waren Theseus en Ariadne, en het houten paard van Troje. Al huiswerk makend werd nog wel wat andere kennis opgenomen, maar om de een of andere reden bleek Herodotus telkens weer de plaats van Homerus in te nemen, en sloeg Odysseus nog niet

echt aan. Ook de opgravingen van Schliemann, die wel een aparte kolom in het werkboek hebben gekregen, wachten kennelijk nog op een goed verhaal. Het helpt wel – maar dan zijn we ver van het lesprogramma – als ik een beroep doe op de jonge held van het moment, acteur Leonardo DiCaprio. Zijn rol in de veramerikaanse versie van *Romeo & Juliet* spreekt aan door de transpositie van het historische verhaal naar een herkenbaar heden: wie dan weer terug wil naar Verona, vind een gewillig oor. Hetzelfde geldt, met dezelfde acteur, voor de *Titanic* die thans in de bioscopen ingaat. Door de televisieprogramma's eromheen over de 'echte' *Titanic* en de wording van de film ligt het materiaal voor het oprapen. Maar het is wel allemaal visuele cultuur. Wie met beelden werkt heeft het ook in deze vorm van geschiedenis al half gewonnen.

Beelden en bronnen

Eén ding lijkt me van fundamenteel belang. Dat is de erkenning dat héél de historische werkelijkheid een bron van historische kennis kan zijn. En als ik het over de historische werkelijkheid heb, vat ik daar ook de historische beeldvorming onder, want via die beeldvorming krijgen gegevens een zinvolle plaats in de geschiedenis, worden ze 'werkelijk'.

Wie kan nog over Willem van Oranje schrijven zonder dat de historische productie van de afgelopen eeuw daar in meeklinkt? Is de Tweede Wereldoorlog nog denkbaar zonder het dwingende, soms allesoverheersende beeld dat Lou de Jong heeft geschetst, de Holocaust zonder de echo van Presser en anderen na hem? En op een heel ander vlak: wie zou de Romeinse Tijd nog kunnen behandelen zonder dat Asterix over de schouders van de leerlingen meekijkt?

Wat geldt voor Asterix, geldt voor de historische roman, de film, het gebouw, het landschap, en alle andere wijzen van historische vormgeving in verleden en heden. Als geschiedenis in wezen beeldvorming is, betekent dit dat alle beelden voor de leerling belangrijk zijn: ook de beelden die later over de geschiedenis zijn heen gelegd, al dan niet met een baatzuchtig doel. De leerling moet ze leren herkennen, selecteren, onderzoeken, tegen elkaar afwegen, om tot een eigen, dat wil zeggen persoonlijk toegeëigend beeld te komen.

Dat lijkt een waarheid als een koe. Maar aan de universiteit krijgt de bron bijna ongemerkt een andere status, en wie zijn studenten daar niet op voorbereidt, roept problemen op. Bronnen zijn daar vóór alles primaire bronnen en in hoofdzaak geschreven bronnen, al valt daar voor steeds meer docenten ook visueel materiaal onder of fysieke resten van materiële cultuur, stedenbouw en landschapsordening – maar toch steeds duidelijk onderscheiden van latere beelden, die hoogstens secundaire bronnen zijn. Dat onderscheid is belangrijk. Het vormt de inleiding tot het historisch ambacht. Maar daarnaast is het vaak ook nog de vertaling van een wat positivistische vorm van geschiedschrijving die geen recht doet aan de plaats van de beeldvorming bij het historisch proces, en die de propedeusestudenten, aan beelden gewend, soms rauw op de maag valt.

Het studiehuis beoogt de aansluiting tussen havo/vwo en hoger onderwijs te verbeteren. Instrumenten van beeldvorming kunnen daarbij een belangrijke rol spelen maar ze moeten niet de illusie van 'objectieve' kennis wekken: een beeld is maar een beeld, zoals de student al spoedig leert. Als het studiehuis wat de geschiedenis betreft niet de mist in wil gaan, moet er meer gepraat worden over de plaats en de status van die specifieke instrumenten en over de manier waarop ze precies aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs beogen.

Begrijpt u mij goed, ik heb persoonlijk absoluut niets tegen zulke instrumenten tot beeldvorming in te brengen. Integendeel, ik probeer juist er zelf wat mee te doen, waar en wanneer het van pas komt. Ik promoot aandacht voor materiële cultuur, en tracht studenten bij gelegenheid tot actieve 'lezing' van stad en landschap, van stedenbouw, sociaal verkeer en historische processen van stadscultuur te brengen. Al zal ik niet gauw een college over Asterix geven, het stoort mij niet, en ik ben niet vies van historische romans als *De Scheepsjongens van Bontekoe*, *De Stomme van Kampen* of *De Drie Musketers*.

Het probleem is wel dat zulke bronnen – of moet ik beelden zeggen? ze gaan nu door elkaar lopen! – door de tijdsdruk en het onvermijdelijk gebrek aan voorkennis door de leerlingen eigenlijk niet goed tegen primaire bronnen kunnen worden afgezet, en dus gemakke-



Johan Fabricius

DE SCHEEPSJONGENS VAN BONTEKOE

lijk worden verabsoluteerd. De universiteit doet vervolgens weer haar best die beelden opnieuw te relativiseren, en daar andere bronnen van kennis tegenover te stellen die rechtstreeks uit archief of museum komen.

Tenslotte

Niet alleen het onderwijs, ook de vakwetenschap hoort de vraag waar geschiedenis nu eigenlijk toe dient. Een radicaal negatief antwoord op de vraag naar het nut van geesteswetenschappelijke kennis zoals dat wat J.J. Voskuil in *Het Bureau* geeft, klinkt elegant maar lost niets op. Kennis van cultuur dient nergens toe, zegt hij, want ze heeft geen waarde.

Dat is een strikt monetair en eigenlijk erg ouderwets standpunt, dat in een meer evenwichtige maatschappijvisie niet valt te handhaven. Maar het probleem blijft staan, en al zullen we het antwoord nooit definitief kunnen geven, we moeten de vraag naar de zin van de beelden die we vormen steeds weer opnieuw aan de orde stellen. Dat is een vraag die ons allemaal aangaat.

Leer je leerlingen vertellen

Wie uitlegt of een verhaal vertelt interpreteert, vat kennis samen en structureert deze. Beeldend of informatief vertellen is daarom niet alleen een vorm van kennisoverdracht, maar ook een actieve vorm van kennisverwerving.

In deze bijdrage wordt ervoor gepleit om ook de leerlingen te leren beeldend te vertellen.

10

Geschiedenis is een talig vak. De historische informatie wordt in geschreven en gesproken woord overgebracht en uitgewisseld. In de klas legt de docent uit, vertelt, stelt vragen. De leerlingen antwoorden, discussiëren, lezen.

Een van de redenen waarom docenten hechten aan de eigen uitleg is, denk ik, dat zij bij het vertellen – of het nu sterk informatief is of inlevend en beeldend – eigen kennis herschikken; verbanden zien, omdat zij gedwongen zijn het verhaal te vereenvoudigen en te systematiseren.

Docenten doen dus aan actieve kennisverwerving terwijl zij hun leerlingen een verhaal vertellen. We stellen echter leerlingen nauwelijks in de gelegenheid om die vorm van kennisverwerving te beoefenen. En dat terwijl schrijven en vertellen over geschiedenis het denken over geschiedenis zo sterk beïnvloeden, ook als het gaat om leerlingen.

Er zijn vijf redenen om leerlingen vaker uit te laten leggen en te laten vertellen. Het onderwijskundige motief – waarop ik hieronder uitvoeriger terugkom – dat leerlingen daardoor actief met de stof omgaan.

Het bij docenten zo bekende gevoel van tevredenheid dat een gelukte presentatie oplevert, waarbij je al je kennis, samengebald in tien tot vijftien minuten, hebt kunnen etaleren.

Leerlingen laten uitleggen of vertellen is een geschikte methode om te toetsen. Wie het niet goed afgaat, heeft geen overzicht over de stof die hij of zij heeft bestudeerd.

Vertellen als mondelinge presentatievorm kan ook ter afsluiting van een onderzoek in de eigen omgeving, in het museum, van een serie bronnen, of van een praktische opdracht nuttig zijn. Naarmate ons onderwijs meer gevuld wordt met zelfstandig onderzoek en zelfstandig studeren kan het vertellen van een historisch verhaal een goede vervanging zijn van het schriftelijke werkstuk. Het is ook niet voor niets dat de Raad voor Cultuur media-educatie hoog in het vaandel heeft geplaatst. Ten slotte is het het houden van een mondelinge presentatie of het vertellen van een beeldend verhaal voor een

publiek een vaardigheid waarvan leerlingen in hun toekomstige studie of werk veel profijt kunnen hebben.

De basis: leerpsychologisch onderzoek

In het hier gepresenteerde onderzoek gaat het om leerlingen in de geschiedenisles. Hoe vatten zij een opdracht op, hoe denken zij na over historische gebeurtenissen, op welke manier rangschikken zij gegevens uit bronnen, hoe komen zij tot hun producten?

Het onderzoek past in de recente belangstelling van leerpsychologen en vakdidactici voor elkaars werk. Leerpsychologisch onderzoek wordt steeds meer vakgericht uitgevoerd.

De Amerikaanse onderzoekers J.F. Voss en J. Wiley stelden een set bronnen samen over de geschiedenis van Ierland van 1800-1850.¹ Het waren dagboekfragmenten van de Engelse koning, bevolkingsstatistieken, krantenartikelen uit die tijd enzovoort. Daarbij ontwierpen ze een beoordelingsopdracht door zeventig genummerde inhoudselementen of directe citaten uit die bronnen te selecteren en te beschrijven en de

vraag te stellen: 'Hoe belangrijk is elk item als het gaat om oorzaken voor veranderingen in de bevolkingssamenstelling en de bevolkingsomvang van Ierland tussen 1846 en 1850?'.
 De leerlingen moesten elk van de zeventig nummers een cijfer tussen 1 (niet van belang) tot 10 (van groot belang) geven.

Vervolgens construeerden ze drie schrijfopdrachten. De eerste luidde: Schrijf als historicus een geschiedenis ('history') over de belangrijkste veranderingen in de Ierse bevolking tussen 1846 en 1850. In de andere twee opdrachten was het woord 'history' vervangen door respectievelijk verhaal ('narrative') en argumentatie ('argument').

Drie klassen van ieder 32 leerlingen deden aan het onderzoek mee. Uit een pretest was gebleken dat deze klassen niet noemenswaardig van elkaar verschilden in kennis en inzicht van geschiedenis in het algemeen. Elke klas in tweeën gedeeld. De ene helft ging eerst de belangrijkheid van de items aangeven en kreeg daarna de schrijfopdracht, de andere helft begon eerst aan de schrijfopdracht en deed later de beoordelingsopdracht. Een derde van elke klas kreeg de opdracht met 'history', een derde met 'narrative' en een derde met 'argument'. De producten van de leerlingen werden geanalyseerd op factoren als de structuur van het verhaal, de lengte van de tekst, de aanwezigheid van voor de vraagstelling relevante elementen en de mate van uitleg en causaliteit.

Leerlingen met de 'narrative'-taak bleken meer voor de causaliteit onbelangrijke elementen in hun verhaal op te nemen en presenteerden een minder strakke structuur. Leerlingen die een 'argument' moesten schrijven waren daar sterker in. Maar het resultaat was ook dat leerlingen die eerst de beoordelingsopdracht hadden gemaakt en daarna de 'narrative'-taak vervulden meer argumentatie in hun verhaal aanbrachten dan de groep die andersom had gewerkt. Hun teksten waren ook korter.

De beoordelingsopdracht had hun geest, zo was de redenering van Voss en Wiley, al zo op ordenen gericht, dat het opstel van de leerlingen met de schrijfopdracht met 'narrative' relatief meer ordening en causaliteit vertoonde



dan dat van degenen die de beoordelingsopdracht achteraf gekregen hadden.

Leerlingen echter die een 'argumentatie' hadden moeten schrijven nadat zij de beoordelingsopdracht hadden vervuld, vertoonden minder causaliteit in hun produkt dan de leerlingen die eerst de argumentatie hadden moeten schrijven en daarna pas de beoordelingsopdracht kregen. Je zou denken dat die leerlingen dat juist beter zouden doen, omdat ze eerst door 'de stof' heen waren gegaan met de beoordelingsopdracht.

De verklaring is, dat zowel de beoordelingsopdracht als de 'argument'-opdracht ordenende taken zijn, maar wel verschillende. Als iemand eerst het ene type ordenende opdracht krijgt bij de beoordelingsopdracht richt dat zijn aandacht al zo sterk, dat de iets anders ingerichte ordeningsopdracht van het schrijven van de argumentatie minder goed gaat.

De conclusie uit dit onderzoek is ten eerste dat leerlingen het verschil tussen 'history', 'narrative' en 'argument' goed begrijpen en daar ook naar handelen bij hun werk. Tevens kan je concluderen dat het denken en produceren van leerlingen gestuurd wordt, en dus ook gestuurd kan worden, door de aard van de opdracht.

En ten derde wordt het resultaat van een opdracht ook beïnvloed door andere opdrachten die eveneens bij dat materiaal gegeven zijn en zelfs door de onderlinge volgorde waarin die opdrachten zijn gemaakt.

Het zou interessant zijn om te onderzoeken hoe in een examen of toets een

betoogvraag wordt gemaakt, die na een aantal inleidende kennis-en-inzichtsvragen wordt gesteld, vergeleken met een die juist daaraan voorafgaat.

Waarom laten uitleggen en vertellen?

Behalve dat het geciteerde onderzoek interessant is voor wie lessen of toetsen ontwerpt waarin schrijfopdrachten een belangrijke plaats innemen, geldt het belang ervan ook voor wie leerlingen laat vertellen van, zou je kunnen zeggen, een 'history', een 'argument' of een 'narrative'.

Zelf beeldend vertellen en informatief uitleggen stimuleert denkprocessen en zet aan tot actief leren. Daarom passen deze werkvormen goed bij een activerende didactiek zoals die in de basisvorming en de vernieuwde tweede fase wordt vereist. Leerlingen vinden het echter meestal een 'crime' om voor de klas een spreekbeurt over een historisch thema te houden, laat staan om een beeldend verhaal te vertellen, waarin meer emotie en persoonlijke invulling nodig is. Een beeldend historisch verhaal vertellen is ook moeilijk, dat weet iedere docent. Immers je kunt niet alleen pas werkelijk beeldend en inlevend over geschiedenis vertellen als je er veel kennis over bezit, maar je moet ook kunnen en durven vertellen.

Wie een verhaal vertelt, al of niet met gebruik van het bord of de overhead-projector, moet het onderwerp volledig beheersen. Anders gaat het fout, want er is zoveel anders om in een les in de gaten te houden dan je verhaal alleen. Beginnende leraren kennen dat probleem heel goed. Dat is ook een van de grote verschillen tussen een

Tips voor beeldend vertellen

- 1 Het verhaal moet centraal staan, een eigen kracht hebben.
- 2 Vertel nooit te snel.
- 3 Spreek geen schrijftaal, expressie is belangrijker dan grammatica.
- 4 Als je het over iemand hebt, geef hem of haar kleur, karakter, kleding, een hobby, wat dan ook.
- 5 Maak niet teveel dramatische gebaren, laat dat vanzelf gaan.
- 6 Neem en bedenk alleen verhalen die je zelf leuk vindt.
- 7 Geef geen waardering in je verhaal, alleen impliciet: beeld een lelijk iemand zo uit zodat de luisteraar denkt: wat een lelijkerd.
- 8 Leg niet teveel uit: een beeldend verhaal is iets anders dan een informatief verhaal.
- 9 Ken je verhaal uit je hoofd, maar houd er spiekbladen bij.
- 10 Kijk je publiek aan, kijk hoe je verhaal valt, laat niemand uit de boot vallen.

beginnende en een ervaren leraar: het overzicht behouden en de kunst beheersen om tien dingen tegelijk te doen.²

Je moet 'het kunnen', wordt er dan gezegd, sommigen hebben het in zich, anderen niet.

Of: waar haal ik die verhalen vandaan, uit welke boeken of tijdschriften? Beginnende docenten weten wel waar ze de wetenschappelijke literatuur voor hun voorbereiding vandaan moeten halen, maar op De Rek of Ter Haar moeten ze worden gewezen.

Wie leerlingen wil leren vertellen kan wellicht aansluiten bij de manier waarop leraren in opleiding (lio's) aan de universiteit worden getraind.

Hoe leer ik het mijn leerlingen?

Een moderne manier van vaardighedentraining is die van de drietrapsraket 'Voordoen-Inslijpen-Overlaten'. Een docent doet eerst de vaardigheid voor en vertelt daarbij hoe het moet. Vervolgens krijgen de leerlingen de gelegenheid om de vaardigheid te trainen. Zodra ze die onder de knie hebben kan de docent alles aan de leerling overlaten.³

Wil je leerlingen een beeldend verhaal laten vertellen, dan zul je dat dus eerst zelf moeten kunnen en vervolgens moet je het ook kunnen uitleggen. Je moet dan vertellen hoe je zelf een verhaal opbouwt, dat je stiltes inlast, dat je let op kleur en geur in je verhaal, dat je personen tot leven laat komen en dergelijke.

Uit de training voor beginnende docenten van de docent-vaardigheid 'een inlevend, beeldend verhaal vertellen' aan ons instituut, het ILO (Universiteit van Amsterdam) heb ik een eenvoudige vorm gedistilleerd die in de klas toepasbaar is. In deze training zijn algemeen bekende verworvenheden uit de wereld van het vertellen, de drama-training, opgenomen.

A Vertel zelf een beeldend verhaal

Bereid je verhaal zo voor dat je aan de *Tips voor beeldend vertellen* voldoet. Vertel je verhaal voor de klas, maar verklap de tips nog niet.

B Bespreek je eigen verhaal

1 Loop, nadat je het verhaal verteld hebt, met je leerlingen je verhaal nog eens na en laat ze vertellen waarin dat nu verschilt van een informatieve uitleg.

2 Schrijf hun opmerkingen op het bord en deel daarna de gekopieerde *Tips voor beeldend vertellen* uit. Laat ze deze Tips in hun schrift plakken of in hun klapper opnemen.

3 Vergelijk wat er op het bord staat met de *Tips*.

C Oefenen in het inleven

1 Kies een verhaal uit, bijvoorbeeld een oude mythe of een sprookje en vat dat samen in tien tot veertien stukjes van ieder maximaal twee korte zinnen, waarbij je ruimte laat tussen elk fragment.

2 Kopieer dit verhaal en deel het in de klas uit.

3 Lees op neutrale toon het verhaal voor.

4 Geef de volgende opdrachten en bespreek die, nadat ze gemaakt zijn, ongeveer zoals in het schema aangegeven wordt.

Na deze oefening wordt er een rooster gemaakt, zodat iedere leerling minimaal een keer in het lopende schooljaar een kort inlevend verhaal moet vertellen over het klassikale onderwerp dat dan in behandeling is. Dit is dan de fase van het Toepassen van het geleerde.

Die toepassing gaat verder in allerlei soorten opdrachten die op een presentatie kunnen uitlopen. Bij elk verhaal geef je telkens feedback aan de hand van *Tips voor beeldend vertellen*. Wen de leerlingen er ook aan dat er altijd commentaar op elk verhaal gegeven wordt aan de hand van deze Tips.

Noten

- 1 J.F.Voss & J.Wiley, *Developing understanding while writing essays in history*. In: *The International Educational Research* 27, 3, 1997.
- 2 G.Korevaar & Th.Bergen, *Reacties van docenten op storend gedrag van leerlingen*. In: *De Toekomst meester, veranderend leraarschap, een inspirerend perspectief*. Congresboek VELON 1993 (Nijmegen 1993).
- 3 Vgl. S.Ebbens, S.Ettekoven & J.van Rooijen, *Effectief leren in de les, basisvaardigheden voor docenten* (Groningen 1996).

Methode om leerlingen te leren vertellen

Opdracht aan leerlingen	Behandeling door docent	Toelichting door docent
a Zet strepen in het verhaal, onder elk fragment waarna je een duidelijke verandering in het verhaal ziet, een breuk.	Laat ze individueel de strepen rustig zelf trekken.	Niets
b je ziet dat er nu als het ware blokken in je verhaal zijn ontstaan. Onder elke streep begint een nieuw blok. Lees het verhaal nog eens door en geef dan elk blok een kleur.	Laat ze individueel de blokken kleuren.	Kleur heeft te maken met gevoel. Wie roze zegt of hardgroen heeft daar ook wel een gevoel, een emotie bij. Zo ga je op gevoel letten in het verhaal.
c Laat duo's (bankjes naast elkaar) elkaars strepen en blokken en kleuren erbij uitleggen en verantwoorden.	Dit zal geroezemoes opleveren en dat moet ook. Zorg er wel voor dat beide leerlingen elkaar uitleggen.	Nu hebben we het verhaal in stukken gehakt, die een eigen gevoel oproepen. Je kunt, als je later gaat vertellen bij de strepen een stilte laten vallen. Zo krijg je ook een mooie eigen indeling als je je verhaal vertelt.
d Laat ze een fragment uit het verhaal -geef zelf het nummer aan- beschrijven. Ze schrijven dus het fragment uit, alsof ze het vertellen aan iemand.	Dit weer individueel. Houd het kort.	Niets
e Laat ze nu een plusje zetten boven elk bijwoord of bijvoeglijk naamwoord en een minnetje boven elk zelfstandig naamwoord of werkwoord. Leg eventueel even uit wat dat ook al weer zijn.	Er zullen leerlingen tussendoor vragen wat een bijwoord ook al weer is of iets dergelijks. Het gaat weer individueel.	Bijwoorden en bijvoeglijke naamwoorden geven vaak het beeldend verhaal kracht. Een <i>kromgebogen boom</i> zegt iets meer dan <i>een boom</i> . Het was erg <i>warm</i> en de hemel was <i>blauw</i> .
f Tel je minnetjes eens op en ook je plusjes.	Dit moet snel gaan.	Wie heeft er meer plusjes dan minnetjes en omgekeerd? Kort bespreken. leg uit dat er kleuren en geuren in een verhaal thuis horen en dat dat vaak via dit soort woorden gebeurt. Ze moeten in het vervolg letten op geur en kleur.
g Beschrijf een ander fragment, maar doe dat door je in een van de personen uit het verhaal te verplaatsen die achteraf, als hij of zij thuis komt, dit stukje uit het verhaal aan iemand anders vertelt. Er komt dus telkens <i>ik</i> in je stukje voor. Let nu goed op bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden. Maak er meer dan bij je vorige schrijfpoging en let speciaal op geur en kleur.	Laat ze niet te lang schrijven. Die ommekeer van de verteller naar een van de personen uit het verhaal die achteraf vertelt moet wellicht nog eens individueel toegelicht worden.	Niets
h Geef je verhaaltje aan je buurman en lees elkaars werk. Vertel aan elkaar wat je er van vindt.	Laat daarna enkele fragmenten voorlezen. Aardig is om leerlingen te vragen welke buurman een leuk stukje had en dat dan te laten horen.	Nu zijn jullie in het verhaal gekropen. Dat heet inleven. Ook heb ik meer geroken en meer kleuren gezien dan daarvoor.
i Bedenk een mooie beginzin van je verhaal en een mooie slotzin.	Laat dat individueel doen en laat ook ieder zijn begin- en slotzin oplezen.	Sluit deze oefening af door de Tips voor Beeldend vertellen erbij te nemen. Kom daarbij weer terug op enerzijds de oefening, anderzijds je eigen verhaal als docent, waarmee je de les begonnen bent.

Kleioskoop

Wiel Lenders

De historische film

14

- *Kundig en kritisch omgaan met elektronische media heeft meer te maken met cultuur dan met techniek.*
- *Leerlingen moeten niet alleen leren omgaan met geschreven taal maar ook met beeldmateriaal en audiovisuele taal.*

Het vorig jaar organiseerde de Raad voor Cultuur in het Amsterdamse Paradiso een landelijk debat, met als doel de discussie over media-educatie te verbreden. Sprekers en genodigden waren afkomstig uit kringen van onderwijs, cultuur, wetenschap, politiek, overheid en bedrijfsleven. Het debat werd gedragen door de twee statements hiernaast. Zonder enige amendering zouden deze deviezen overgenomen kunnen worden in een pleitrede voor een vaste plaats van de film in het geschiedenis-onderwijs.

Hiervoor zijn meerdere argumenten aan te voeren. De belangrijkste is, dat de huidige generatie leerlingen opgroeit in een wereld met een overvloed aan audiovisuele media. Deze media worden door grote delen van de bevolking betrouwbaar geacht en massaal geconsumeerd. Vooral de historische speelfilms bepalen voor een belangrijk deel de voorstelling die miljoenen hebben van personen, gebeurtenissen en tijdvakken. Columbus zullen velen zich moeilijk anders kunnen voorstellen dan met het hoofd van Gérard Depardieu. Sissi is Romy Schneider en de Duitse concentratiekampen kunnen er niet anders hebben uitgezien als in *Schindler's List*. En kan men zich het Italiaanse fascisme nog indenken zonder de beelden van *Una Giornata Particolare*?

Visuele geschiedenis levert, zo betogen de mediahistorici C. Vos en F. van Vree, een fascinerende illusie van de historische werkelijkheid, die een nauwelijks te evenaren zeggingskracht heeft.

In dit licht is het verbazingwekkend dat de verbeelding van het verleden in de historische speelfilm voor een groot deel plaatsvindt buiten de professionele geschiedwetenschap en het geschiedenisonderwijs. Toch zijn er de afgelopen decennia enkele belangrijke stappen gezet die de speelfilm dichterbij de wetenschappelijke en educatieve instellingen hebben gebracht. In de jaren zeventig werden door enkele historici en vakdidactici de grondslagen gelegd voor een speciale filmdidactiek voor het schoolvak geschiedenis. Het ging daarbij enerzijds om 'filmvaardigheden' die leerlingen dienden te beheersen en anderzijds om formules waarmee docenten speelfilms op geschiktheid voor het geschiedenis-onderwijs konden beoordelen.

Hoe baanbrekend en veelbelovend dit werk ook is geweest, het bewegende beeld in het algemeen en de speelfilm in het bijzonder heeft in het geschiedenislokaal nog steeds niet de plaats gekregen die het verdient. Leraren- en academische opleidingen geschiedenis zijn nog steeds zeer tekst-georiënteerd. Dit heeft als gevolg dat het audiovisuele materiaal in geschiedenislessen vaak alleen maar gebruikt wordt als een illustratie of kleine verdieping van de behandelde stof of als een aardigheid voor de afwisseling.

Het indelen van historische films

Voor een goed begrip van de problematiek is het allereerst noodzakelijk om films vanuit geschiedwetenschappelijk en onderwijskundig standpunt te rubriceren.

Wiel Lenders was tot voor kort studie-leider aan de Lerarenopleiding VO te Nijmegen en is nu directeur van het Bevrijdingsmuseum 1944 in Groesbeek.

• *Geschiedeniswetenschappelijk*

Ten aanzien van deze rubricering steunen we op de klassieke indeling van K. Fledelius en L. Dalhuisen, hiernaast grafisch weergegeven.

De horizontale 180 graden-as verbeeldt de historische werkelijkheid. Links staat de fictie en rechts de non-fictie. Naarmate we verder van de as omhoog geraken, komen we verder van de historische werkelijkheid af te staan. Opvallend is in deze grafische voorstelling, dat zowel fictie- als non-fictiefilms gelijkelijk grenzen aan die werkelijkheidsas. Dit wijst erop, dat er volgens deze voorstelling geen eenzijdige nadruk meer wordt gelegd op het authenticiteitsgehalte van de beeld-documenten. Tot aan de jaren zeventig gebeurde dat wel, en dat leidde ertoe dat de speelfilm automatisch in de verdachte hoek terecht kwam.

Het schema gaat ervan uit dat beide genres interpretaties zijn van het verleden en aldus onderzoeks- of onderwijs-*'fähig'*. De idee dat de speelfilm volledig tegengesteld is aan bijvoorbeeld de documentaire is geërodeerd; de antithese *'fictie of non-fictie'* opgeheven.

• *Onderwijskundig*

De rubricering van films naar onderwijskundig uitgangspunt is tamelijk eenvoudig en alom bekend. Films kunnen in het geschiedenisonderwijs ingezet worden voor:

1. Het wekken van belangstelling,
2. Inleiving,
3. Kennisoverdracht,
4. Vaardigheden en benaderingswijzen.

Deze indeling impliceert in zijn volgorde een opklimmende moeilijkheidsgraad.

Met de juiste intuïtie en neus voor het vak en voor de leerling weten we als docenten wel de juiste speelfilm te kiezen als het gaat om de categorie 1 en 2. Bij categorie 3 en zeker bij 4 ligt het daarentegen heel wat moeilijker.

De praktijk

Aan de hand van enkele voorbeelden van speelfilms worden hierna een aantal bestaande lesprocedures besproken, die doorgaans in de klas worden toegepast, om daarmee vervolgens het contrast duidelijk te maken met de nieuwe mogelijkheden in het Studiehuis.

De opzet is in telegramstijl en schema-



tisch weergegeven. In de praktijk zijn natuurlijk vele mengvormen mogelijk. Gelet op de nieuwe examenprogramma's Geschiedenis en Staatsinrichting in de Tweede Fase, waarin een adequaat evenwicht tot stand is gebracht tussen enerzijds kennisoverdracht en anderzijds actieve kennisverwerving, is dat zelfs wenselijk.

Lesprocedure 1: Mededelend-Aanbiedend

De film *Apocalypse Now*.

Aanpak:

- Docentgericht.
- Kennisoverdracht staat voorop.
- Ter illustratie of verdieping van de leerstof; de leerlingen beschikken al over enige voorkennis.
- Passend bij Tweede Fase-subdomein 'Internationale betrekkingen en oorlogvoering'.

Docent laat fragmenten zien of de film in zijn geheel. Hij geeft vooraf of tussen de fragmenten door toelichting.

Inhoudselementen die aan de orde worden gesteld:

- Materieel overwicht Amerikanen.
- Psychologische oorlogvoering (muziek van Wagner).
- Oorlogsleed burgers en militairen.
- Grootste verliezen onder zwarte militairen.
- Californische surfcultuur overgeheveld naar Vietnam.
- Het ondergeschikt maken van de Vietnamese cultuur aan de Amerikaanse waarden en normen.

Overigens: deze film zou zich ook uitstekend lenen om vaardigheden en

benaderingswijzen te oefenen (zie hiervoor *Geschiedenis in de Klas*, no. 28, jrg. 9 1988).

Lesprocedure 2: Geleid-Ontdekkend

De film *Daens*.

Aanpak:

- Leerlinggericht.
- Bedoeld om vaardigheden en benaderingswijzen te oefenen.
- De leerlingen beschikken al over enige voorkennis.
- Passend bij Tweede Fase-subdomein 'Levensonderhoud en sociale verhoudingen'.

De docent laat fragmenten zien of de film in zijn geheel. Hij formuleert voor de leerlingen de volgende kijkopdrachten:

- Lijken de hoofdpersonen je realistisch?
- Welk beeld geeft de film over de burgerij?
- Welk beeld geeft de film over de arbeiders?
- Welk beeld geeft de film over de R.K. kerk?
- Worden bepaalde personen geheroïseerd?
- Welke visie heeft de regisseur?

Overigens: deze film zou zich ook uitstekend lenen om kennisoverdracht te oefenen.

Lesprocedure 3: Zelfontdekkend (Zelfstandig lerend)

De in het Studiehuis geboden perspectieven van zelfstandig leren en media-

Geraadpleegde literatuur

M.C. Carnes (ed.), *Past Imperfect. History according to the movies* (New York 1995).

L.G. Dalhuisen, 'Film als historische bron in het geschiedenisonderwijs', in: L.G. Dalhuisen e.a. (red.), *Geschiedenis op school* dl. 2 (Groningen 1983) 185-212).

K. Fledelius e.a. (red.), *History and the Audiovisual Media* (Kopenhagen 1979).

'Kleioskoop', o.a. *Kleio* no. 4, 1995 (pp. 29-35) en no. 7, 1995 (pp. 18-25).

Speelfilm en geschiedenis, het gebruik en de studie van speelfilm in historisch onderzoek en onderwijs (Vereniging Geschiedenis, Beeld en Geluid, Amsterdam 1989).

C. Vos, *Het verleden in bewegend beeld. Een inleiding in de analyse van audiovisueel materiaal* (Houten 1991).

F. van Vree, 'De kolonisatie van de historische verbeelding', in: *Groniek* nr. 121, jrg. 26, 1993 (51-65).

gebruik geven nieuwe kansen aan het gebruik van de historische speelfilm in het geschiedenisonderwijs. In alle onderdelen van het examen-dossier (toetsing, praktische opdrachten, profielwerkstuk en handelingsdeel) kan de film aan de orde worden gesteld. De zelfontdekkende procedure kan, naast de reguliere verwerking in de toetsing, als volgt in de praktijk worden gebracht:

1. *De praktische opdrachten (afhankelijk van de omvang van het historisch onderzoek; zie examenregeling)*
Voorbeeld: de leerling schrijft zelf een recensie van een historische speelfilm. Een praktische opdracht heeft in het schoolexamen een omvang van 10 tot 20 uur; dus dat moet kunnen. De leerling maakt hierbij gebruik van informatie- en communicatietechnologie (bijv. cd-rom of Internet).

Voorbeeld van een recensie (toe te snijden op hoofd- en deelvragen of hypothese(n):

– Algemene informatie over de film: o.a. regie, soort film (speelfilm / compilatie, etc.).



- Beschrijving maatschappelijke context van tijdvak waarin film werd gemaakt.
- Totstandkoming idee (bijv. voortgekomen uit literair of historisch medium?).
- Korte beschrijving van de inhoud van de film.
- Beoordeling van de film op de historische juistheid: overeenkomst geschiedschrijving en film, de waarden die worden uitgedragen, betrouwbaarheid, etcetera.
- Geraadpleegde literatuur.

2. Profielwerkstuk

De leerling vergelijkt enkele speelfilms over hetzelfde onderwerp.

Voorbeeld: Vietnam.

Vergelijking *Apocalypse Now*, *The Deerhunter* en *Born on the fourth of July*.

Bij deze vergelijking worden enkele boeken betrokken, zoals *Dispatches* van Michael Herr, *Heart of Darkness* van Joseph Conrad, het autobiografische werk van Ron Kovic en een van de vele documentaires over Vietnam. De combinatie dient gezocht worden met een of meerdere vakken.

3. Handelingsdeel.

Voorbeeld: de leerling bezoekt in het kader van zijn onderzoekopdracht de voortreffelijke bibliotheek van het Nederlands Filmmuseum in Amsterdam.

Het analyseschema hiernaast is met kleine aanpassingen met oog op de doelgroep, leraren, overgenomen van Wiel Lenders, die het maakte voor een studieopdracht aan studenten.

Bronnen: L.G. Dalhuisen, 'Film als historische bron in het geschiedenisonderwijs', in: *Geschiedenis op school* deel 2' (Groningen 1983) 186-209; C. Vos, 'Het verleden in beeld' (Houten 1991) 106-109.

Analyseschema voor historische films

1. Zoek de volgende algemene informatie over de film op:
 - a. Titel
 - b. Jaar/plaats van productie
 - c. Regie
 - d. Skript
 - e. Muziek
 - f. Belangrijke rollen
 - g. Duur
 - h. Soort film: documentaire/speelfilm/compilatie
2. Geef een korte schets van de algemene maatschappelijke context van het tijdvak waarin de film gemaakt werd:
 - a. Welke issues beheersen het tijdvak?
 - b. Welke strijdpunten maken deel uit van de publieke agenda?
 - c. Kenschets het mentale klimaat.
3. Hoe kwam het idee tot stand?
 - a. Afkomstig uit de literatuur?
 - b. Wie bracht het in?
 - c. Sluit het aan bij de bovenstaande algemene maatschappelijke context?
4. Geef een beschrijving van de inhoud van de film.

Daarbij is het van belang in elk geval die delen van de film die voor het geschiedsonderwijs het meest interessant zijn, uitvoerig te beschrijven en eventueel essentiële uitspraken uit de film letterlijk te noteren.

Plaats het onderwerp van de film in de algemene historische context van het tijdvak waarin het verhaal speelt.
5. Beoordeel de film op historische juistheid. Let daarbij op de volgende zaken.
 - a. Welke informatie verstrekt de film over het betrokken onderwerp?
 - b. Komt de inhoud in grote trekken overeen met wat geschiedschrijvers over het onderwerp vertellen?
 - c. Wijkt de film er op onderdelen vanaf?
 - d. Wordt ten onrechte iets weggelaten dat misschien essentieel is voor een goed begrip van het onderwerp?
 - e. Welke interpretatie geeft de filmmaker? Wat ligt (vermoedelijk) aan die interpretatie ten gronde?
 - f. Wat beoogde(n) de maker(s) van de film?
 - g. Zijn er gegevens beschikbaar om de vraag te beantwoorden in hoeverre het doel is bereikt?
 - h. Welke waarden worden door de film uitgedragen?
 - i. De betrouwbaarheid van een documentaire/compilatie:
 - Wordt er gebruik gemaakt van gereconstrueerde scènes zonder dit te melden?
 - Suggereert het commentaar of geluid iets anders dan wat er te zien is?
 - Wordt bepaalde informatie die wel bij het onderwerp hoort niet gegeven, waardoor er een onjuist beeld ontstaat?
 - Wordt het authentieke beeld of geluid geweld aangedaan?
 - Worden beelden die niets met elkaar te maken hebben in een nieuw verband met elkaar gecombineerd?
 - Worden oude journaalfragmenten als nieuwe gebruikt?
 - Worden fragmenten uit speelfilms als authentiek materiaal gepresenteerd?
 - Wordt er misbruik gemaakt van de mogelijkheid eigen commentaar over het oorspronkelijk geluid heen te spreken?
 - j. De betrouwbaarheid van een speelfilm:
 - Heeft de maker bepaalde informatie (vermoedelijk) niet uit de bronnen kunnen halen en noodgedwongen moeten verzinnen?
 - Heeft het de maker aan geld en/of goede wil ontbroken om de beschikbare bronnen te raadplegen?
 - Heeft de maker misschien met het doel om meer publiek te trekken het geschiedverhaal op een of meer punten gewijzigd?
 - Heeft de maker misschien op grond van vooroordelen een onjuist beeld van het verleden gevormd?
 - Heeft de maker misschien uit propagandistische overwegingen het verleden anders voorgesteld dan het vermoedelijk was?
 - Heeft de maker zich schuldig gemaakt aan anachronismen?
6. De didactische kwaliteiten:
 - a. Is de film geschikt voor het wekken van belangstelling, het inleven in een periode uit het verleden of voor kennisoverdracht? Voor welk schooltype/welke klas?
 - b. Is de film geschikt voor het oefenen van vaardigheden? Welke?
 - c. Is de film geschikt voor het bijbrengen van een bepaalde houding? Welke?
 - d. Bedenk hoe je ermee omgaat in de les of daarbuiten.

Tips voor film-onderzoek door leerlingen

Literatuur

M.C. Carnes, *Past imperfect. History according to the movies* (New York 1995).
J. Guldentops, *Internet en geschiedenis* (Leuven/Amersfoort 1996).
R. Hofman, *Beste films aller tijden* (Haarlem 1993).
R. Hofman, *Speelfilmencyclopedie* (Haarlem 1992).
B. Hogenkamp, *Klassieke propagandafilms* (Amsterdam 1995).
J.H.Th. Jansen e.a., *Nederland 1940-1945 in filmdocumenten* (Amsterdam 1995).

Diverse nummers van *Geschiedenis in de klas* (vanaf de eerste jaargangen).
Diverse nummers van *Kleio* (rubriek 'Kleioskoop', sedert 1995).
VPRO-gids (zie wekelijkse rubriek 'Geschiedenis & Politiek').
De historische speelfilm krijgt veel aandacht in de methoden *Sprekend Verleden* en *Toen voor Straks*.

Instellingen

Nederlands Audiovisueel Archief te Hilversum.
Nederlands Filmmuseum te Amsterdam.
Teleac NOT te Hilversum.

Multimedia

CD-ROM: *Cinemanía 98*.

INTERNET: (met dank aan Marion de Graaff, Bibliotheek Nederlands Filmmuseum), een kleine selectie:

Library of Congress
<http://lcweb.loc.gov/homepage/1chp.html>
filmafd. : <http://lcweb.loc.gov/film>

CineMedia Databases
<http://www.afionline.org/>

Universal Studio
<http://univstudios.com/universal.html>

Berlijn Festival
<http://filmfest-berlin.de>

Tijdschrift Bright Lights
<http://www.crl.com/~gsamel/bright.html>

American Film Institute
<http://www.afionline.org>

London International Film School
<http://tecc.co.uk/lifs/index.html>

Nederlands Filmmuseum!
<http://www.dds.nl/~nfm/index.html>



Ideetje misschien ...?

Loek Janssen

Romeinen in de klas

18

Trouwe lezers van 'Kleio' zullen de kop boven dit artikel nog wel kennen: 'Ideetje misschien ...?', een rubriek met handige tips en nuttige zaken uit de dagelijkse schoolpraktijk van een paar jaar geleden. Van Loek Janssen kregen we de hier afgedrukte opdracht. Een nieuwe start van een nuttige reeks? We houden ons aanbevolen voor uw tips en ideeën.

We kennen het inmiddels allemaal wel: de Open Dag (of Dagen?) van de school. Vol trots presenteert iedere school, iedere sectie, iedere docent zich in de hoop...

Als docent geschiedenis laat je dan niet alleen het boek en werkboek zien, maar het liefst ook producten van de leerlingen. Werkstukjes bijvoorbeeld. Want dat weten we allemaal: die worden gretiger bekeken en hoger gewaardeerd door de bezoekende 8e en 7e-groepers én hun ouders!

Min of meer toevallig, onder andere om de 'sleur' van boek, werkboek en nakijkboek te doorbreken, ben ik enkele jaren geleden het thema Verenigde Staten in de tweede klas gaan uitwerken met behulp van een stripverhaal. Het idee was nog vrij simpel, maar het sloeg enorm aan! Daarop voortbordurend is een opdracht ontstaan voor de brugklassers rondom het thema de Romeinen.

Stripboeken over de Romeinen (Asterix, Alex, Suske en Wiske en waarschijnlijk nog wel enkele meer) zijn er voldoende. De opdracht is geschikt voor elk niveau, van vbo tot en met vwo. Ook kost de opdracht niet veel tijd; twee, drie lesuren hooguit. En tenslotte: de leerlingen hebben er erg veel plezier in.

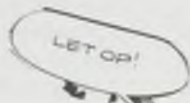
Volgend jaar zal ik de instructie op enkele onderdelen herzien. Ik wil absoluut niet pretenderen dé instructie geschreven te hebben. En ik weet, dat geschiedenisdocenten bij uitstek prima in staat zijn instructies ten behoeve van hun specifieke leerlingen bij te stellen. De gedachte achter de opdracht is wel duidelijk, neem ik aan. Mij gaat het er

vooral om, dat de leerlingen een beperkt onderzoekje verrichten, daar bronnen bij gebruiken en dit dan duidelijk en in eigen woorden kunnen uitleggen (onderdeel I). Maar wat zo'n opdracht, zeker in het eerste jaar, erg leuk maakt - het 'foute' plaatje (II) en de verzorging (III)- telt ook nog stevig mee. In een herziene instructie zal overigens onderdeel I nog meer benadrukt worden.

Deze opdracht was een start. In de tweede klassen zijn we ermee verdergegaan bij het thema Verenigde Staten (ik gebruik bijvoorbeeld Lucky Luke). Daarvoor gelden dezelfde voordelen, die hierboven al genoemd zijn. Maar het onderdeel I is hier uitgebreid naar twee afbeeldingen en de eisen die aan de toelichting worden gesteld, zijn zwaarder.

Het gevolg? Zo mogelijk nog mooiere, leukere, betere eindproducten dan in het eerste brugjaar. Enthousiaste leerlingen, enthousiaste collega's in de sectie, hoge punten (een probleem?). En (last but not least?): extra aandacht voor ons vak tijdens de Open Dag!

Loek Janssen is docent geschiedenis en staatsinrichting aan de SG Groenewoud in Nijmegen.



Je gaat je de komende lessen op een heel andere manier bezighouden met de geschiedenis van de Romeinen. We besteden aandacht aan de omvang van het Romeinse rijk door middel van een kaartopdracht. En we verdiepen ons in een stripverhaal met een 'Romeins jasje'. Je kunt hier de lessen na de toets van 10 februari a.s. aan werken. De kaartopdracht krijg je apart uitgereikt, de opdracht bij het stripverhaal volgt hieronder.

1. Misschien heb je al een idee over welk Romeins onderwerp jij wat meer wilt vertellen: Julius Ceasar, gladiatoren-gevechten, het badhuis, het Romeinse leger, de kleding van de Romeinen, enz., enz., enz. Maar misschien weet je het nog niet. In alle gevallen gebruik je een stripverhaal als start.
2. Je kiest een stripverhaal uit, dat je wat vertelt over de tijd van de Romeinen en de Romeinen zelf. Vervolgens ga je het verhaal lekker lezen!
3. Uit het door jou gekozen stripverhaal haal je twee afbeeldingen:
 - a. eentje die jou iets vertelt over de Romeinen
 - b. eentje die volgens jou echt niet kan, een geschiedvervalsing dus.
4. Wanneer je die twee afbeeldingen gekozen hebt, voer je bij allebei een opdracht uit:
 - a. je kopieert/tekent na/trekt over de door jou gekozen afbeelding, die je informatie geeft over de Romeinen; over het onderwerp van de afbeelding zoek je extra informatie die je uit een of twee andere bronnen moet halen - noteer er wel bij waar je de informatie hebt gevonden! wanneer je voldoende informatie hebt gevonden zet je die, samen met de afbeelding, netjes op papier; dit zal ongeveer 1 pagina worden
 - b. je kopieert/tekent na/ trekt over de afbeelding die volgens jou echt niet kan; je legt natuurlijk duidelijk uit waarom die niet kan, waarom het een geschiedvervalsing is; ik denk dat je hiervoor een 1/2 pagina nodig hebt.
5. Bij het nakijken let ik op de volgende zaken:
 - I heb je de afbeelding die klopt goed en duidelijk uitgelegd (10 punten)
 - II heb je duidelijk uitgelegd waarom die andere afbeelding niet kan (5 punten)
 - III heb je het netjes verzorgd (5 punten)

Je mag het alleen of met z'n tweetjes doen. Inleveren kan vlak voor of vlak na de voorjaarsvakantie. Veel succes!



Jos Trippenzee

Juli, de maand van de historische thriller

In het zomernummer van vorig jaar besprak Anton van Hooff de historische detectives van Steven Saylor, een Amerikaanse auteur, die zijn speurder

Gordianus moorden laat oplossen in de nadagen van de Romeinse Republiek. Ook dit jaar heeft Kleio weer zo'n leestip voor de vakantiedagen, de boeken van Renée Vink.

'Floris V en de Schotse Troon',
'De laatste dagen van Floris V' en
'De wreker van Floris V'
(Uitgeverij Conserve, Amsterdam
1995, 1996 en 1997)
prijs van ieder deel f34,95.

20



Er is in Nederland een kleine uitgeverij, Conserve, die nu drie series historische detectives van Nederlandse oorsprong op de markt heeft gebracht. De omvangrijkste reeks heeft de zeventiende-eeuwse Amsterdamse waterschout Willem Lootsman als hoofdpersoon.

Tot nu toe zijn er negen delen over zijn activiteiten verschenen. De auteur, Ashe Stil, is een historicus die geen vaste baan kon vinden en toen maar detectives is gaan schrijven. Ook Marian de Haan is iemand uit het vak. Zij werkt bij de Archiefdienst voor Kennemerland en heeft onlangs haar debuut gemaakt met *Een Hondenbaan*, een moordverhaal dat zich anno 1377 afspeelt. En de derde nationale trots op het terrein van de historische detective is Renée Vink, die nu drie boeken heeft gepubliceerd. Ze spelen in de tijd van Floris V.

In een gesprek met Renée Vink ging *Kleio* wat dieper in op het verschijnsel van de historische detective, hoe dit genre is ontstaan, wat de kenmerken ervan zijn en hoe je het kaf van het koren kunt scheiden.

De keuze voor Renée Vink als gesprekspartner was niet willekeurig, want niet alleen schrijft ze historische misdaadromans, ze verzamelt ze ook.

Renée Vink is Scandinaviste en heeft een vertaalbureau. Zij debuteerde in 1990 onder het pseudoniem R. Ditmar met *De Runen van de Dwergenkonink*, een verzameling fantastische verhalen uit de Scandinavische Middeleeuwen.

Een Eco-hausse

Hoewel historische detectives niet echt een nieuw verschijnsel zijn, is er vanaf de jaren tachtig sprake van een hausse aan boeken in dit genre en dan voornamelijk in het Angelsaksische taalgebied.

In 1976 kreeg de Engelse schrijfster Edith Pargeter een boek onder ogen over de geschiedenis van Shrewsbury. Onder haar eigen naam was zij bekend als auteur van historische romans en onder het pseudoniem Ellis Peters schreef zij detectiveverhalen. De geschiedenis van Shrewsbury bleek een grote bron van inspiratie en zorgde ervoor dat mevrouw Pargeter haar beide schrijfvormen combineerde. De twaalfde eeuwse monnik-speurder Cadfael was geboren en zou twintig delen lang de ene moord na de andere oplossen.

Hoe kijkt Renée Vink tegen de plotselinge populariteit van het genre aan?

'Ellis Peters is niet onmiddellijk doorgebroken met haar eerste boeken; de aandacht voor de historische detective is zeker ook te danken aan Umberto Eco's 'De naam van de roos', een boek dat dankzij een uitgekende reclamecampagne overal ter wereld een succes werd en ook als film roem vergaarde. Dat daarna juist in Groot-Brittannië en Amerika het genre zo succesvol is geworden, komt onder meer doordat men daar wat speelser omgaat met het verleden dan in Nederland gebruikelijk is. Zeker in Engeland is men dol op theoretiseren over het verleden, hoe het in elkaar heeft gezeten, en men wordt maar niet moe om zich met dit soort historische spelletjes bezig te houden. In Amerika speelt misschien ook wel mee dat het verlangen naar een verder verleden, dat men zelf niet heeft, extra interesse in de Europese geschiedenis opwekt. Er is in Amerika nu zelfs een 'Historical Mystery Appreciation Society' opgericht.'

Net als de historische roman is de historische detective fictie die zich in het verleden afspeelt. En net als de historicus houdt de schrijver van historische fictie zich bezig met bronnenonderzoek. Niet altijd is bij de voorbereiding duidelijk of het eindresultaat een wetenschappelijke studie zal worden of een roman/detective. Maar op een gegeven moment lopen de werkzaamheden toch uiteen. We vroegen aan Renée Vink wanneer dat moment is.

'Je probeert uiteraard wel zoveel mogelijk te weten te komen over je onderwerp, je zorgt voor voldoende achtergrondinformatie. Maar het resultaat is fictie; je kent de historische feiten, maar geeft er een eigen interpretatie aan; je hebt zo je redenen om de historische werkelijkheid aan te passen aan jouw thema. En dat thema is het oplossen van een misdrijf, het detective-element is cruciaal. Je begint dus al anders als je een historische detective schrijft. Ga je meer boeken schrijven, dan creëer je een hoofdpersoon die steeds weer terugkeert. In een historische detective moet die hoofdpersoon, degene die de misdaden oplost, eigenlijk niet helemaal in de historische tijd thuishoren. De lezer moet zich met de hoofdpersoon kunnen identificeren en daarom is die hoofdpersoon een soort intermediair tussen het verleden en het heden.'



Renée Vink:

Ook bij een historische detective is het thrillerelement cruciaal, maar de lezers met belangstelling voor geschiedenis eisen tevens dat het historisch kader klopt.

De hoofdpersoon

De hoofdpersoon van Renée Vink noemt zich Folkert Crepel en is in dienst van graaf Floris V als speelman en klerk. Maar eigenlijk heet hij Folke Valdemarsson en is hij de buitenechtelijke zoon van de afgezette koning van Zweden. Hij heeft in een klooster gezeten en spreekt zes talen. Door zijn achtergrond is hij dus een buitenbeentje aan het hof van Floris en in zekere zin superieur aan zijn medespelers in de boeken. Hoe is Renée aan haar hoofdpersoon gekomen en aan de inspiratie voor het onderwerp Floris V?

'Ik was door de bekende schoolplaat van Isings geïnteresseerd geraakt in de figuur van Floris V. Dat ging zover dat ik op een gegeven moment P.C. Hooft's "Gerard van Velzen" in het Engels heb vertaald. Ik heb zelfs een toneelstuk over Floris V geschreven. Een tijdlang was ik bezeten van dat onderwerp. Daarna is Floris heel lang op de plank blijven liggen. Op een gegeven moment kwam ik in contact met Kees de Bakker van uitgeverij Conserve omdat ik een Deense historische detective wilde vertalen en laten uitge-



Floris V wordt door de edelen gevangen genomen, 1296. Schoolplaat van Isings.

ven. Daar was geen interesse voor, De Bakker was druk bezig met een boek over Floris V dat moest verschijnen rond de herdenking van Floris' dood in 1996. De schrijver van dat boek kwam te overlijden en toen werd mij verzocht om iets met Floris V te doen. Het leek mij veel leuker om dan een historische detective te schrijven en zo kwam ik bij een figuur uit waar ik al mee bezig was geweest, Folke Valdemarsson. Door hem aan het hof van Floris V te plaatsen had ik èn een speurder als hoofdpersoon èn mijn boek over Floris.'

Het thema

Het eerste boek van Renée Vink over Floris, *Floris V en de Schotse troon* verscheen in 1995 en speelt zich voornamelijk in Schotland af. Na de raadselachtige dood van de Schotse troonopvolgster, de zevenjarige Margareta uit Noorwegen, verschijnen er vele pretendentes bij de Engelse koning Edward I om hun aanspraken op de troon te bewijzen en te verdedigen. Hoewel Edward zich opwerpt als onpartijdige scheidsrechter, wil hij in werkelijkheid alleen een kandidaat steunen, die hem als soeverein erkent.

Floris V is een van die troonpretendentes, alleen de akte die het bewijs moet leveren van zijn rechten op de Schotse troon is verdwenen.....

'Het verhaal over de strijd om de Schotse troon is zo'n voorbeeld van een historisch raadsel waar de Engelsen zo gek op zijn. De Schotse troon was vrij omdat de Schotse koning Alexander III onder verdachte omstandigheden van de rotsen was gestort. Over zijn dood heeft de Engelse auteur P.C. Doherty een detective geschreven ('Crown in Darkness'). In mijn boek lost Folkert Crepel onder meer de doodsoorzaak van zijn kleindochter Margareta op. Zij was de dochter van de Noorse koning Eirik Magnusson en zijn vrouw Margaret, de dochter van Alexander III. Het was de bedoeling dat zij zou trouwen met de zoon van de Engelse koning. De Noorse prinses vertrok per schip naar Schotland maar stierf voordat het schip aankwam. Overigens heb ik een kort verhaal geschreven waarin het raadsel van haar dood een hele andere oplossing kent dan in het boek over Floris V. Dat verhaal zal waarschijnlijk verschijnen in een Engelse bloemlezing 'The Mammoth Book of

Royal Whodunnits', waarin trouwens ook een verhaal over de dood van Lady Diana is gepland.'

Dat de historische detective in Nederland veel minder succesvol is dan in de Angelsaksische landen komt waarschijnlijk mede doordat de Nederlander meer geïnteresseerd is in het waarheidsgehalte van het behandelde onderwerp dan in een spannend verhaal. Een genre als 'fantasy' slaat bij ons niet echt aan. Zo stond laatst in de NRC in het kader van de kinderboekenweek dat kinderen historische jeugdboeken wel leuk vonden, maar er op tegen hadden dat het verhaal niet echt waar was.

Verder doen historici hun uiterste best om de mythevorming rond Floris V te verwijderen, wat in ieder geval tot gevolg heeft dat een eeuwenoude traditie van speculatie rond zijn gewelddadige dood aan het verdwijnen is. Dat vind ik jammer en ik heb dan ook geprobeerd in mijn tweede boek 'De laatste dagen van Floris V' die traditie nieuw leven in te blazen door bewust af te wijken van de jongste onderzoeksresultaten.'

Onbekend maakt onbemind

Hier zijn we aangekomen bij het grote probleem van de historische detective, zij hinkt op twee gedachten. Weliswaar gaat het om een detective, maar het genre wordt voornamelijk gelezen door mensen die in geschiedenis geïnteresseerd zijn. In Nederland is die doelgroep blijkbaar zo klein dat het werk van auteurs van eigen bodem vaak niet in de boekhandel verkrijgbaar is en dientengevolge ook slecht verkocht wordt.

"Ik verkoop alleen maar goede boeken meneer", zei de enige boekhandelaar in een grotestad van 70.000 inwoners die niets van Vink en Stile had liggen. Waarschijnlijk bedoelde hij 'bekende boeken', boeken van auteurs die zich al in het buitenland bewezen hadden, Eco dus en Ellis Peters.

Ook in de pers wordt er weinig aandacht aan de historische detective besteed.

Speelt dat hinken op twee gedachten hier soms parten?

'In het blad van de Historical Mystery Appreciation Society wordt de band met de historische roman benadrukt en niet die met de moderne thriller of politieroman. Maar je wordt wel gerecenseerd in vergelijking met harde thrillers die spelen in het heden. De kritiek in Nederland op de historische detective is dan ook voornamelijk dat het plot niet zo flitsend is en dat het verhaal traag leest. Een deel van die kritiek is ook wel terecht, want in een historische detective moet veel worden uitgelegd.

Het genre verschilt juist met de moderne thriller in tempo. In de historische detective moet steeds de situatie worden aangeduid, de actie moet in de historische context worden geplaatst. Het goede van een auteur als Steven Saylor is dat hij meestal die historische gegevens in het verhaal weet in te passen. Maar ook hij lag hier al snel in de opruiming.

Overigens lukt het ook een schrijfster als Ellis Peters niet altijd om het plot vaart



mee te geven. Omdat in zo'n geval het historisch gegeven interessant genoeg is voor mensen die van geschiedenis houden, blijft de lezer toch geboeid. Maar die groep lezers is hier blijkbaar erg klein. Het Engelse taalgebied is nu eenmaal veel groter dan het Nederlandse, en blijkbaar zijn er mede daardoor hier te weinig afnemers voor deze historische mysteries. Waarschijnlijk ga ik me daarom zelf meer met de passieve kant van het lezen en verzamelen bezighouden dan met het schrijven. Het ordenen van de gegevens kost zoveel tijd dat mijn echte werkzaamheden als vertaalster in het geding komen. Weliswaar heb ik nog genoeg ideeën en is nu juist de tijd na Floris V de moeite waard om over te schrijven, want daar houdt voor veel mensen de geschiedenis weer even op. Maar als er geen

markt voor is, moet het maar bij het bedenken van de verhalen blijven.

Het zou jammer zijn als Renée Vink zou stoppen met schrijven. Zeker haar derde boek *De wreker van Floris V* smaakt naar meer. Het is een verhaal vol vaart waarin Folkert Crepel een flink aantal raadsels moet oplossen. Wat is er toch met die jonge meisjes aan de hand - als ze niet verdwijnen, verdrinken ze, of worden aangerand. Ook de speculaties rond de dood van Floris V gaan onverminderd verder. De schedel van moordenaar Gerard van Velzen wordt zelfs als kolfbal gebruikt! En voor de doorgewinterde historicus is er zelf ook detectivewerk te verrichten: naar welke negentiende eeuwse mystificatie verwijst het gegeven van dit boek?



Het examen van 1998

HAVO

In het algemeen kan gezegd worden dat het havo-examen dit jaar geen schoonheidsprijs verdient. Toch zullen de meeste kandidaten geen onoverkomelijke moeilijkheden met dit examen ondervonden hebben.

De havo-collega's beoordeelden het onderdeel Nederland als het moeilijkste; Europa en de buitenwereld werd wat makkelijker gevonden.

24

Sommige vragen sprongen er wat moeilijkheid betreft echt uit. Andere waren onduidelijk geformuleerd. In opdracht 7 wordt gevraagd naar de door Van Hogendorp gewenste verhouding tussen vorst en Staten-Generaal. In het antwoord moet een combinatie van twee artikelen uit de grondwet (bron 5) verwerkt worden. Volgens het antwoordmodel moet iedere gegeven machtsdeling tussen koning en parlement goed gerekend worden, daarentegen mogen maar twee combinaties als goed beoordeeld worden. Dat is natuurlijk onzin; Van Hogendorp wilde een sterke vorst, om dat duidelijk te maken zijn meer dan twee combinaties van de gegeven grondwetsartikelen mogelijk.

Gebruik bron 5

De bron geeft informatie over de door Van Hogendorp gewenste verhouding tussen vorst en Staten-Generaal. 7. Licht dat in eigen woorden toe. Verwerk in je toelichting een combinatie van twee verschillende artikelen.

Antwoordmodel: maximumscore 4

Uit het antwoord moet blijken dat Van Hogendorp vindt:

– dat er een machtsverdeling moet zijn tussen de koning aan de ene en de Staten-Generaal aan de andere kant het-

geen blijkt uit een combinatie van:

- artikel 13: de vorst krijgt een sterke monarchale/wetgevende macht, en;*
- artikel 29: de Staten-Generaal krijgen het budget recht, of;*
- artikel 3: de regeringsmacht/de rechten en bevoegdheden van de vorst is/zijn afgebakend in de grondwet/de koning legt de eed op de grondwet af, en;*
- artikel 31: de Staten-Generaal zijn in het leven geroepen om te controleren/adviseren over alle door de koning voorgestelde wetten.*

De stelopdracht (vraag 8) was voor de kandidaten die met het maken van der-

gelijke opdrachten geoefend hadden, zeker te doen. Alleen als gevraagd wordt, bij het beschrijven van de ideeën van de patriotten die de doopsgezinde Menno Nauta hebben aangehouden, diens achtergrond te betrekken, zullen vele examinandi het hebben laten afweten. De meeste kandidaten zullen niet hebben geweten wat een doopsgezinde is. In het antwoordmodel staat dat hij zich door de godsdienstige tolerantie aangesproken zal hebben gevoeld.

Bij vraag 11A moesten de kandidaten het onderschrift bij een prent (Het

bron 5

Enkele artikelen uit een schets voor een staatsregeling van Van Hogendorp, 1812

artikel 3: De soevereine vorst legt, bij het aanvaarden van de regering, in de vergadering van de Staten-Generaal de volgende eed af: Ik zweer, dat ik eerst en voor alles de grondwet van de Verenigde Nederlanden zal onderhouden en handhaven (...)

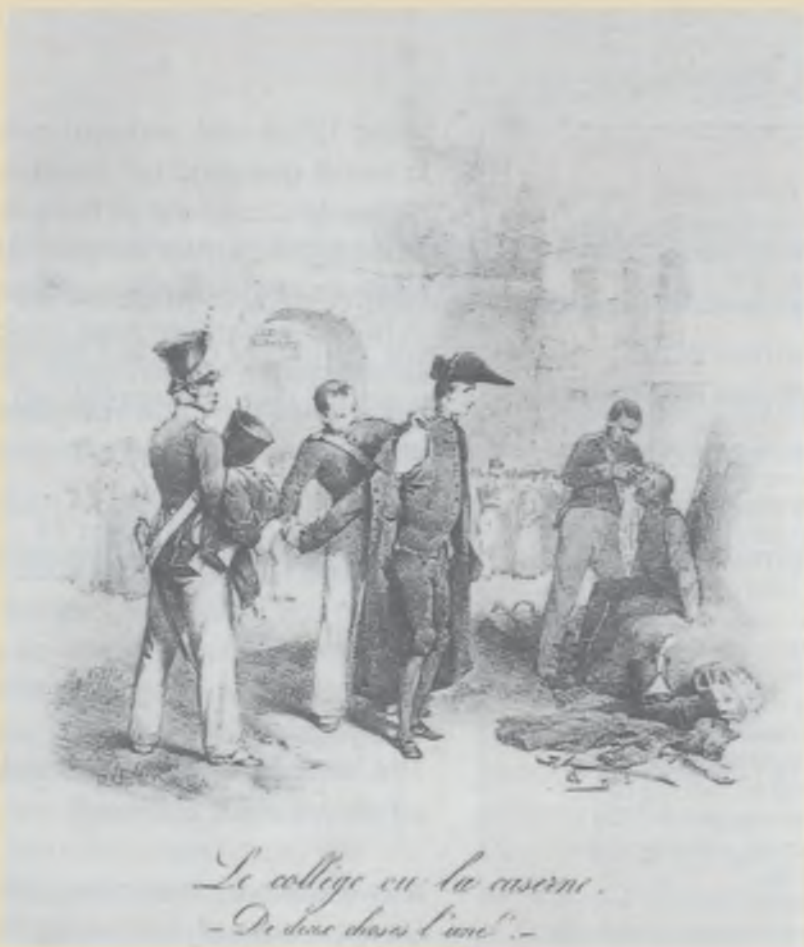
artikel 13: De soevereine vorst heeft het recht om wetten voor te dragen aan de Staten-Generaal, evenals om de wetten, hem door de Staten-Generaal voorgelegd, goed of af te keuren.

artikel 21: De Staten-Generaal vertegenwoordigen het gehele Nederlandse volk.

artikel 29: De Staten-Generaal geven hun toestemming voor alle uitgaven, op voorstel van de soevereine vorst. Zij wijzen vervolgens aan, waar de middelen voor deze uitgaven gevonden moeten worden.

artikel 31: De Staten-Generaal vergadert over alle wetten, hun door de soevereine vorst voorgelegd (...)

bron: G.W. Bannier, Grondwetten van Nederland. Zwolle 1936, pag. 615-620



Le Collège ou la Caserne, de deux choses l'une?

vertaling: Het Collegium (Philosophicum) of de kazerne, één pot nat?

Collegium (Philosophicum) of de kazerne, één pot nat) toelichten. Op de prent was te zien hoe jonge mannen van hun burgerkleding en hun haren werden ontdaan en in een uniform werden gestoken. Het goede antwoord zal door weinigen gegeven zijn. Daarvoor was het verband tussen priesteropleiding, leger en staatsgezag te onduidelijk. De meeste kandidaten zullen een antwoord in een andere richting hebben gezocht. Geen goede vraag.

Antwoordmodel: maximumscore 1

Uit het antwoord moet blijken dat:

– het onderschrift: Het College of kazerne, één pot nat? aanduidt dat de oprichting van het Collegium Philosophicum tot doel zou hebben de vooropleiding tot priester – net als het leger – te onderwerpen aan streng staatstoezicht.

14p 8 □ Lees eerst de volgende inleiding bij deze opdracht.

Hoop en Teleurstelling, de herinneringen van een doopsgezinde patriot.

Menno Nauta is afkomstig uit een doopsgezinde, welgestelde familie uit Hoorn. Zelf droomt hij er van nog eens een belangrijke rol in de politiek te gaan spelen, maar als oudste zoon is hij voorbestemd de boekhandel van zijn vader over te nemen. Na de Latijnse school gaat hij in de zaak van zijn vader werken. In de eerste helft van de jaren 80 – Menno is dan ongeveer 30 jaar oud – komt hij in contact met de ideeën van de patriotten. Hij ontwikkelt zich in die jaren tot een vurig patriot. Na de Orangistische overwinning in 1787 vlucht hij naar Frankrijk, maakt daar de Franse Revolutie mee, komt in 1795 terug in de Republiek en wordt in 1796 gekozen als lid van de Nationale Vergadering. Twee jaar later wordt hij vanwege zijn denkbeelden gedwongen de Nationale Vergadering te verlaten. Hij keert terug in de boekhandel en volgt de politieke ontwikkelingen, maar op afstand. Zijn zoon Simon is buitengewoon geïnteresseerd in de levensloop van zijn vader. Hij heeft daar ook een heleboel vragen over. Daarop probeert zijn vader in een brief (het is 1806) antwoord te geven.

Opdracht: Maak, aan de hand van de aanwijzingen A tot en met F, het begin van deze brief af. Probeer je in te leven in de persoon van Menno Nauta. Gebruik daarom de *ik-vorm* en neem bij het schrijven *steeds de cursief geschreven regels over*.

Hoorn, november 1806

Beste Simon,

Je vraagt je af hoe ik, na alles wat er is gebeurd, nu tegen de Bataafse Revolutie en de periode daarna aankijk? Ik zal je dat uitleggen. Om die vraag te kunnen beantwoorden moet ik terug naar de eerste helft van de jaren 80 van de vorige eeuw.

A. Beschrijf aan je zoon (Simon) twee ideeën van de patriotten die jou – gezien de hiervoor beschreven afkomst – hebben aangesproken.

In de roerige jaren 1786 en 1787 speelde ik een actieve rol in de patriottische beweging. Na de Pruisische inval zocht ik mijn toevlucht in Frankrijk.

B. Leg aan Simon uit dat je tijdens je Franse ballingschap zowel positieve als negatieve ervaringen hebt opgedaan. Beschrijf er van beide soorten één.

Het vertrek van de prins van Oranje in januari 1795 stemde mij hoopvol. Ik had echt het gevoel dat er nu een betere samenleving opgebouwd zou worden. Achteraf heb ik daarover wel een bedenking.

C. Leg aan Simon uit waaruit deze bedenking bestaat.

Nadat ik in 1796 gekozen was in de Nationale Vergadering, raakte ik betrokken bij de discussies over de nieuwe grondwet.

D. Leg aan Simon uit waarom de hele gang van zaken rondom de totstandkoming van de nieuwe grondwet (1796-1797) jou somber stemde over de toekomst van het vaderland.

In 1798 moest ik noodgedwongen de Nationale Vergadering verlaten. Ik meende op dat moment dat de Bataafse Revolutie mislukt was. Toch werd ik nog eenmaal politiek actief door mee te werken aan de totstandkoming van de Nationale Schoolwet.

E. Maak aan Simon duidelijk waarom die medewerking paste bij je patriottisch verleden.

Nu ik in 1806 de zaak nog eens overzie, heb ik een genuanceerd oordeel.

F. Blik terug op de periode 1798-1806 en verwerk daarin drie kort toegelichte punten – waaronder negatieve en positieve – die jou tot een genuanceerd standpunt brengen.

bron 10

Willem van Rubroek reist naar de Mongolen met een brief van de Franse koning Lodewijk IX aan de Mongoolse vorst Sartak. Deze vorst zendt van Rubroek door naar zijn vader Batoe (die hoger staat in de Mongoolse hiërarchie) en die zoekt het nog hogerop en stuurt Van Rubroek naar de groot-khan Mangoe. Een klerk van Batoe begeleidt hem naar Mangoe. Willem schrijft later aan de Franse koning een verslag van zijn reis. Hieronder volgt een gedeelte daaruit

- 1 Het was eveneens op dit deel van de reis dat de klerk ... me vertelde over de brief van
- 2 Batoe aan Mangoe. Hij zei me dat U (de koning van Frankrijk) aan Sartak een leger vroeg
- 3 en hulp tegen de Saracenen. Dat was iets wat me erg verbaasde en me tegelijk bezorgd
- 4 maakte. Ik kende immers de inhoud van uw brief en wist dat er niets van dien aard in
- 5 stond; behalve dat U hem (Sartak) verzocht een vriend te zijn van alle christenen en voor
- 6 de glorie van het kruis te werken en een vijand te zijn van alle vijanden van het kruis. Ik
- 7 was nog meer bezorgd omdat de vertalers, die Armeniërs waren uit Groot Armenië en
- 8 heftige tegenstanders van de Saracenen, misschien opzettelijk de brief te eenzijdig volgens
- 9 hun wensen vertaald hadden uit haat en met de bedoeling om hun vijanden te schaden. Ik
- 10 zweeg evenwel en gaf niet het minste teken van instemming of afkeuring want ik vreesde
- 11 Batoe tegen te spreken en zodoende, zonder reden, als een lasteraar beschouwd te worden.
- 12 Zo bereikten we die dag het hof. ... We werden ontboden en lang ondervraagd in verband
- 13 met de reden van onze komst. ... Ze vroegen of U met hen vrede wilde sluiten. ... Ik
- 14 antwoordde: „... Wat betreft het sluiten van vrede kan ik alleen maar zeggen dat hij (de
- 15 koning van Frankrijk) u nooit enig onrecht heeft aangedaan. Mocht hij toch iets gedaan
- 16 hebben wat voor u een reden tot oorlog is, dan zal hij als een rechtschapen man alles
- 17 vergoeden en zich inzetten voor vrede. Als u zonder reden hem en zijn volk zou aanvallen,
- 18 dan vertrouwen wij erop dat God die rechtvaardig is hem zal bijstaan.”
- 19 Zij stonden verstomd en herhaalden steeds maar: „Als u niet gekomen bent om vrede te
- 20 sluiten, waarom dan wel?” Zij zijn er immers, in hun verwaandheid, van overtuigd dat de
- 21 hele wereld met hen vrede wil sluiten.

bron: C. Dawson, *The mongol mission*. Londen 1955, pag. 149, 150

bron 11

Een afbeelding van Mongolen uit een Europees handschrift rond 1250



bron: G. Berings, e.a., *En toch was ze rond ...* Middeleeuws mens- en wereldbeeld (tentoonstellingscatalogus) Brussel 1990, pag. 124

Vraag 19 zal vaak verkeerd gelezen zijn. Er wordt gevraagd het beeld van de Mongolen, zoals dat in twee verschillende bronnen naar voren komt, met elkaar te vergelijken. Kandidaten zullen in hun antwoord de twee beelden vaak samenvoegen tot één beeld. Anders geformuleerd was de vraag beter begrepen.

Gebruik de bronnen 10 en 11

Het beeld van de Mongolen dat uit het verslag van Willem van Rubroek blijkt is niet hetzelfde als het beeld van de Mongolen zoals in het handschrift is weergegeven.

19A. Welk beeld van de Mongolen blijkt uit elk van beide bronnen?

Antwoordmodel: maximumscore 2

Uit het antwoord moet blijken dat:

Bron 10 Mongolen weergeeft als een volk waar je, rekening houdend met hun cultuur, in redelijkheid mee om kunt gaan terwijl bron 11 Mongolen weergeeft als kannibalen.

De laatste vraag (27) was weer van zo'n onthutsende eenvoud dat daardoor kandidaten op het verkeerde been zijn gezet; zo makkelijk kan een vraag toch niet zijn? Maar dat was hij wel.

27. Gebeurtenissen in Europa stonden een verdere toenadering tussen Europa en de Arabische en Aziatische wereld rond 1350 in de weg. Noem één gebeurtenis.

Antwoordmodel: maximumscore 2
aangegeven moet worden (één van de volgende):

- de Zwarte Dood/de pest
- de Honderdjarige Oorlog

Hans Pols

Er moest weer veel met bronnen worden gewerkt bij geschiedenis. Een kandidaat zei na afloop van het vwo-examen: 'Dat is punten scoren zonder veel te moeten leren'. Een ander constateerde tot zijn vreugde, dat er maar weinig kennis nodig was om het examen te kunnen maken. Dit lijkt me koren op de molen voor de commissie-de Wit, die meer evenwicht bepleit tussen feitenkennis en vaardigheden! Moeten de examenmakers zich dit soort uitlatingen niet aantrekken? Geschiedenis dreigt anders in de hoek terecht te komen van softe vakken, waarvoor een minimum aan inspanning een maximum aan punten kan opleveren.

De eerste bron was van de hand van ene Armidia Amazone, een achttiende-eeuwse feministe, van wie de ware identiteit niet bekend is. Zij fulmineert tegen de mannenmaatschappij, die voornamelijk gebaseerd is op spierkracht. Past deze tekst goed in de Verlichting? luidde de vraag. Een gemakkelijke binnenkomer. Ja natuurlijk! Zij pleit voor vrijheid en verstand, en hecht waarde aan een goede opvoeding. Net als de verzonnen situatie van de joodse publicist Samuel Koch. Stel, jij bent Koch. Waarom is het dan vanuit je achtergrond logisch dat je je aansluit bij de patriotten? Een goede toetsing van de vaardigheid 'inleving'.

Gelukkig wordt ook in dit examen – evenals vorig jaar – weer het gekunstelde begrip 'standplaatsgebondenheid' gemeden door de examenmakers.

Kunnen we dit begrip nu eens eindelijk begraven, en afspreken voortaan steeds gewoon te spreken van 'je eigen achtergrond'?

Meer discutabel waren de cijfers van aantallen binnengekomen zeeschepen in Amsterdam, gerelateerd aan belastingopbrengsten. De tabellen waren (te) letterlijk overgenomen uit Brugmans' *Paardenkracht en mensenmacht*. Veel kandidaten gebruikten ze als een grabbelton, waarmee je, linksom of rechtsom, altijd wel kon aantonen of het gevoel van economische achteruitgang tijdens de Bataafse Republiek terecht of onterecht was.

Gebruik bron 5

In 1805 bestaat bij tijdgenoten het algemene gevoel dat sinds het begin van de Bataafse Republiek de Nederlandse handel achteruit gaat.

8. Licht toe dat – als het om de stad

Amsterdam gaat – de cijfers uit de bron dit gevoel enerzijds bevestigen en anderzijds nuanceren.

Van ernstiger aard was de vraagstelling in vraag 5 en 7, twee vragen die elk maar liefst vier punten opleverden. Er stond: *In hoeverre is het merkwaardig dat...; in hoeverre stemden ideeën overeen*. Welke kandidaat komt dan op het idee dat hier een dubbel antwoord vereist is, namelijk: enerzijds dit, anderzijds dat? Niemand toch, ook al had menig gewetensvol docenten zijn leerlingen voor deze valstrik gewaarschuwd. (Zie bladzijde 19)

Het betoog (vraag 9 en bron 6) moest gaan over de grondwet van 1814 als mijlpaal naar nationale eenwording. Het was een soort hinkstapsprong door de patriotse, Bataafse en Npooleontische tijd naar 1814 toe, waarbij de kandidaat moest uitmaken of '1814' logisch uit het voorafgaande voortvloeide. Onduidelijk bleef, welke eisen aan de conclusie gesteld dienden te worden (onderdeel E), omdat het antwoordmodel hier de docent het bos instuurde. Aangezien die conclusie voor maar liefst vier punten meetelde, sloop hier duidelijk een element van willekeur binnen.

Het gedeelte over 'Europa en de Buitenwereld' bleek voor de meeste kandidaten minder lastig. De aard van de stofomschrijving bracht dit waarschijnlijk met zich mee. De bronnen, onder meer van Willem van Rubroek en Jan van Mandeville, boden de kandidaten de nodige opstapjes en geheugensteuntjes. Merkwaardig was, dat het antwoordmodel verzuumde om voor de hand liggende begrippen als Pax Mongolica en christianitas expliciet te noemen, waar die wel aan de orde waren.

bron 5 Aantallen aangekomen zeeschepen en opbrengsten van plaatselijke belastingen in de stad Amsterdam uit zee- en landhandel; gegevens over 1785-1789 en 1797-1805. Over de tussenliggende periode ontbreken de gegevens

Jaren	Aantal aangekomen zeeschepen Tessel en Vlie*	Belastingopbrengsten Amsterdam (x f 1000)**
1785-1789	gemiddeld 2559	466
1797	1799	395
1798	939	356
1799	121	426
1800	1433	363
1801	1620	417
1802	2967	567
1803	1970	445
1804	2189	545
1805	1277	456

*) Schepen die Texel en Vlieland aandoen met een lading bestemd voor Amsterdam

**) Deze belastingen betreffen niet alleen de zeehandel maar ook de binnenlandse en buitenlandse handel via de binnenvaart en landroutes.

ontleend aan: I.J. Brugmans, *Paardenkracht en mensenmacht, Sociaal-economische geschiedenis van Nederland 1795-1940, Den Haag en Leiden 1961, pag. 24*

14p 9 □ *Gebruik bij onderdeel D bron 6.*
Schrijf, overeenkomstig de aanwijzingen, een *samenhangend* betoog waarin je de volgende stelling verdedigt of nuanceert:

De grondwet van 1814 vormde een mijlpaal in het proces naar nationale eenwording.

Aanwijzingen:
Rond 1780 leefde er onder patriotten een behoefte aan nationale saamhorigheid.
A. Geef een drijfveer voor deze behoefte. Verwerk in het antwoord een voorbeeld.

Rond 1790 werd, onder invloed van gebeurtenissen in het buitenland, aan het denken over nationale saamhorigheid een nieuwe betekenis toegevoegd.
B. Licht dat toe.

De Napoleontische tijd (1810-1813) heeft een eigen rol gespeeld in het proces van nationale eenwording.
C. Onderbouw deze uitspraak aan de hand van twee voorbeelden.

Gebruik bron 6.
Ook in de grondwet van 1814 kwam het streven naar nationale eenheid tot uitdrukking.
D. Beredeneer dat voor twee verschillende artikelen uit de grondwet.

E. Verdedig of nuanceer de stelling uitgaande van de door jou onder A tot en met D beschreven aspecten. Zorg dat in het antwoord aan de orde komt of je de grondwet van 1814 moet zien als een mijlpaal -een opvallend punt- of toch eerder als een niet meer dan logisch gevolg van de voorafgaande ontwikkelingen.

bron 6 *Enkele artikelen uit de Grondwet voor de Vereenigde Nederlanden van 1814*

artikel 1: De Souvereiniteit der Vereenigde Nederlanden is en blijft opgedragen aan Zijne Koninklijke Hoogheid Willem Frederik *Prins van Oranje-Nassau*, om door Hem en Zijne wettige nakomelingen erfelijk te worden bezeten (...)

artikel 28: De Souvereine Vorst legt, bij het aannemen der regering, in de vergadering der Staten-Generaal, den volgenden eed af: 'Ik zweer, dat Ik eerst en bovenal de grondwet van de Vereenigde Nederlanden zal onderhouden en handhaven, en dat ik voorts de onafhankelijkheid van de Staat, de vrijheid en de welvaart van deszelfs ingezetenen, met al mijne krachten bevorderen zal. *Zoo waarlijk helpe mij God Almachtig.*'

artikel 52: De Staten-Generaal vertegenwoordigen het geheele Nederlandse Volk.

artikel 73: Er zullen zijn Staten van de Provinciën of Landschappen.

artikel 74: Derzelver zamenstelling wordt, naar aanleiding van deze grondwet, geregeld door den Souvereinen Vorst (...).

bron: G.W. Bannier, Grondwetten van Nederland, Zwolle 1936, pag. 258-277

Gebruik bron 9.
Stel: Je wilt een schematische weergave geven van de kennis van een ontwikkelde Italiaan rond 1300. Je beschikt over een schematische weergave rond 1200 (bron 9).

4p 19 □ A. Welke twee gegevens aan de rand van de buitenste ellips handhaaf je en waarom?
B. Welke verandering breng je in het schema aan en waarom?

bron 9 *Moderne weergave van de geografische kennis van een ontwikkelde Italiaan omstreeks 1200 gebaseerd op elementen van observatie en op elementen van geloof, overtuigingen, geruchten en fantasieverhalen*

Legenda:
■ kennis gebaseerd op observatie
■ kennis minder sterk gebaseerd op observatie en meer op geloof, overtuigingen, geruchten en fantasieverhalen

Hyperboreën: een mythologisch volk dat binnen de poolcirkel leeft
Atlantis: naam van een mythologisch rijk dat in zee is gezonken

bron: ontleend aan A. Verrycken, De middeleeuwse wereldverkenning. Leuven 1990, pag. 56

Een struikelblok werd gevormd door de moderne weergave van de geografische kennis van een ontwikkelde Italiaan omstreeks 1200, gebaseerd op observatie, geloof, overtuigingen, geruchten en fantasieverhalen; een aardige bron, ontleend aan A.Verryckens *De middeleeuwse wereldverkenning*. Een goede vraag ook. Uit de formulering van deze vraag valt – net als in het eerste deel van het examen – te constateren, dat de examenmakers structuurbegrippen als ‘standplaats-gebondenheid’ en ‘continuïteit en discontinuïteit’ blijkbaar niet meer in hun vocabulaire hebben!

Helaas was de ellipsvormige verbeelding te letterlijk overgenomen uit het boek van Verrycken, zodat niet duidelijk was, wat bijvoorbeeld met de ‘witte’ ruimte aan de buitenkant werd bedoeld. Daardoor kon de docent wel erg veel antwoorden goed rekenen.

Een heel aardig voorval was het oorlogje tussen Pisa en Tunis in 1201, waarbij de Arabische zakenlieden aan hun Italiaanse handelspartners schreven: *Business as usual*, en de handel komt er met Gods wil wel weer bovenop. Ik blijf met je bevriend, want ik heb nog geld van je tegoed. Een leuke bron! Alleen voelden veel kandidaten niet aan, dat een gewapend conflict ook een vorm van ‘contact’ kan zijn. Zij noemden dus ‘handels- en vriendschappelijke contacten’ als antwoord op de vraag, welke contacten er precies tussen Pisa en Tunis bestonden, en dat konden we nog goedrekenen ook.

Tenslotte

In hoeverre was dit een goed examen? De algemene indruk van dit vwo-examen was, dat het redelijk te maken was. De resultaten vielen niet tegen. Wel is te hopen dat de examenmakers de volgende keer duidelijker vermelden, wanneer er een enerzijds-anderzijds-antwoord vereist is.

Jan van Oudheusden

4p 5 ☐ In hoeverre is het merkwaardig dat de patriotten rond 1787 zo op Frankrijk georiënteerd waren?

Gebruik de bronnen 3 en 4.

Bron 3 bevat kritiek die Van Hogendorp in 1782 heeft op de staatsstructuur van de Republiek. Bron 4 bestaat uit fragmenten van de staatsregeling die Van Hogendorp in 1812 ontwerpt.

4p 7 ☐ Ga na, door een vergelijking van de twee bronnen, in hoeverre zijn ideeën op beide momenten overeenstemmen.

bron 3

G.K. van Hogendorp schreef in 1782

1 Ik geloof dat het stadhouderschap ongetwijfeld nodig is om de fouten van onze regering te
2 corrigeren en dat een goede stadhouder ruggengraat geeft aan de staat, die hij anders niet
3 hebben zou; ik zou slechts een gelijkmatiger evenwicht wensen tussen de twee machten in
4 plaats van een gevaarlijke onzekerheid over ieders rechten, die altijd de machtigste, dat is
5 dus de afgod van het volk, ertoe brengt inbreuk te maken op de rechten van de ander.

vertaald uit: *H.L.T. de Beaufort, G.K. van Hogendorp. Rotterdam 1948, pag. 47*

bron 4

Enkele artikelen uit „een Schets voor een staatsregeling” van Van Hogendorp, 1812

artikel 3: De soevereine vorst legt, bij het aanvaarden van de regering, in de vergadering van de Staten-Generaal de volgende eed af: Ik zweer, dat ik eerst en voor alles de grondwet van de Verenigde Nederlanden zal onderhouden en handhaven (...)

artikel 13: De soevereine vorst heeft het recht om wetten voor te dragen aan de Staten-Generaal, evenals om de wetten, hem door de Staten-Generaal voorgelegd, goed of af te keuren.

artikel 21: De Staten-Generaal vertegenwoordigen het gehele Nederlandse volk.

artikel 29: De Staten-Generaal geven hun toestemming voor alle uitgaven, op voorstel van de soevereine vorst. Zij wijzen vervolgens aan, waar de middelen voor deze uitgaven gevonden moeten worden.

artikel 31: De Staten-Generaal raadplegen over alle wetten, hun door de soevereine vorst voorgelegd (...)

bron: *G.W. Bannier, Grondwetten van Nederland. Zwolle 1936, pag. 615-620*

Gebruik bron 11.

De bron geeft inzicht in de contacten tussen de steden Tunis en Pisa.

- 7p 23 ☐ A. Welke twee soorten contacten komen uit de brief naar voren?
B. Toon met een gegeven uit de bron aan dat – gemeten naar onze huidige maatstaven – er sprake is van een *bijzondere* relatie tussen kooplieden uit Tunis en uit Pisa.
C. Deze bron geeft inzicht in de denkwereld van de Arabische koopman Hilal ibn Khalifat al-Jamunsi (regel 6). Toon dit aan de hand van een redenering van de Arabische koopman aan.

bron 11

Schepen uit Pisa overvallen in 1201 voor de haven van Tunis (in Noord-Afrika) verscheidene schepen. De kooplieden uit Pisa die in Tunis zijn, moeten overhaast vluchten. Al hun goederen worden in beslag genomen. Hieronder volgen delen uit een brief die een Arabische koopman uit Tunis schrijft naar een Italiaanse collega in Pisa

- 1 Tunis 1201
2 In de naam van de genadige en barmhartige God!
3 Aan de weledele, zeer vereerde Sjeik (Heer) Pace te Pisa; Moge God zijn aanzien
4 beschermen, hem in genade aannemen, en hem leiden en helpen de goede weg te
5 bewandelen!
6 Hilal ibn Khalifat al-Jamunsi, uw toegenegen vriend, doet aan u, die de goede weg
7 bewandelt, met de beste wensen de groeten en wenst u de genade en zegen van God.
8
9 Na u Gods genade toegewenst te hebben, mijn beste vriend, wil ik teruggaan naar uw
10 vertrek op de dag van de gebeurtenis (de overval door de schepen van Pisa) die plaats
11 vond naar besluit en plan van de Allerhoogste God, tegen Wiens wil men zich niet kan
12 verzetten, tegen Wiens oordeel men niets kan ondernemen; en u liet in Tunis zowel uw
13 goederen als uw schulden achter.
14 Door tussenkomst van 'Abd-Allah al-Zagag had ik aan Greco, Tegrino en Ildebrando
15 (drie kooplieden uit Pisa) 1031 huiden verkocht. De totale prijs bedroeg 165 dinar zodat ik
16 nog tegoed heb van Tegrino 100 dinar en $3\frac{1}{2}$ dirham.³⁾
17 Verder laat ik u weten, mijn beste vriend Pace, dat ik nog geld tegoed heb van de mensen
18 die het staal binnen smokkelden, onder wie Sabi⁴⁾ die mij nog 70 dinar schuldig is.
19 Daarom vraag ik u om informatie in te winnen over deze mensen; wie is dood en wie is
20 nog in leven? Wat Sabi betreft, als hij niet langer in leven is zou hij (voor zijn dood) u per
21 brief gemachtigd kunnen hebben om zijn schuld te regelen.
22 Op al uw goederen hier is beslag gelegd. Niemand heeft er iets van genomen, en de sultan
23 heeft ons verboden er aan te komen tot de eigenaars komen.
24
25 Aan hem die de goede weg volgt doe ik de groeten en wens ik de genade en zegen van God.

bron: ontleend aan *R.S. Lopez en I.W. Raymond, Medieval trade in the mediteranean world. Illustrative documents translated with introductions and notes. New York 1955, pag. 384-386*

Boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

Bij uitgeverij Acco verscheen *Internationale politiek 1815-1945* door Paul van de Meersche, een overzicht van de voornaamste feiten en gebeurtenissen in deze periode. Tevens nuanceert de auteur de gebeurtenissen door de diverse interpretaties en controverses aan te geven. Een nuttig boek voor iedereen die in de vakantie haar of zijn kennis wil opfrissen. (Acco, 331 blz., f73,50, ISBN 9033439395.)

Voor degenen die deze zomer naar Italië gaan is Henk Th. van Veen's *Cosimo de Medici, vorst en republikein* een absolute aanrader, want het boek is ondermeer een prachtige cultuurgeschiedenis van Toscane in de zestiende eeuw. (Meulenhoff, 320 blz., f49,90, ISBN 9039055316.)

Zij die wat lichtere kost over Italië willen hebben, kunnen terecht bij de historische detectives van Hélène Nolthenius over de Franciscaanse minderbroeder Lapo Mosca. Als Singel Pocket is *Babylon aan de Rhone* (1991) herdrukt, een boek dat speelt in Avignon. (182 blz., f15,-, ISBN 9041300201).

Nu we toch in de Middeleeuwen zijn beland: er zijn twee boeken verschenen die een docent op vakantie warm kunnen maken voor nog een jaar 'Europa en de buitenwereld'. Ze sluiten mooi op elkaar aan. Willem Wilmink schreef *Mijn middeleeuwen*, een zeer persoonlijke beschrijving en beknopte cultuurgeschiedenis. (Bert Bakker, 128 blz., f25,90, ISBN 9035119606.)

Het tweede is een studie over de aantrekkingskracht van heldenverhalen op middeleeuwse dichters en hun publiek: Josef D. Janssens e.a., *Op avontuur. Middeleeuwse*

epiek in de Lage Landen. (Prometheus, 389 blz., f55,-, ISBN 9053336753.)

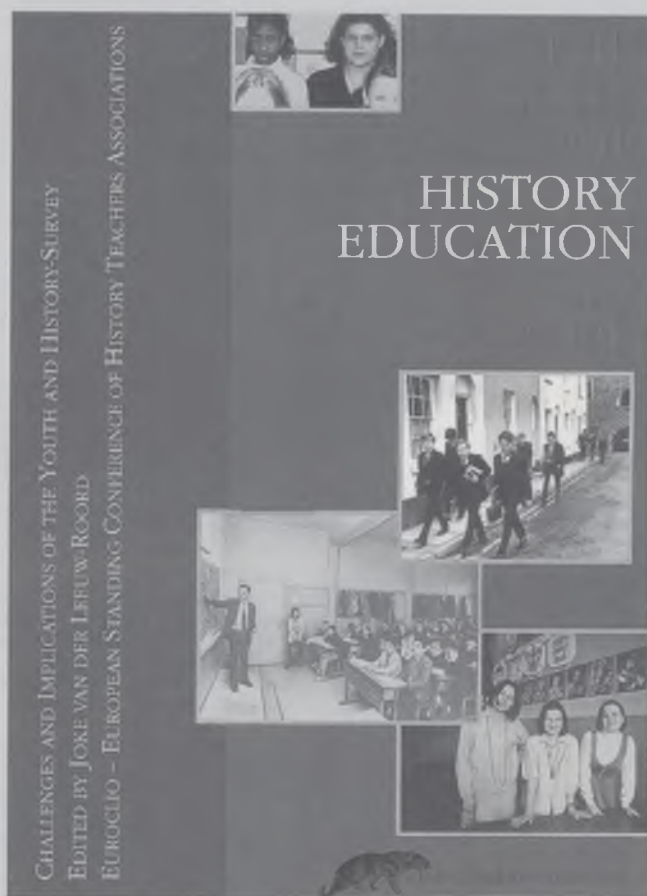
Onlangs werd de Gouden Uil toegekend aan Leonard Blussé voor zijn boek *Bitters bruid. Een koloniaal huwelijksdrama in de gouden eeuw*. Blussé doet verslag van de strijd tussen twee echtgenoten in Batavia en uiteindelijk ook in de Republiek om de bezittingen van de vrouw. (Balans, 208 blz., f35,-, ISBN 9050183530.)

Bij de KörberStiftung in Hamburg verscheen, in het Engels, *The State of History Education in Europe. Challenges and Implications of the 'Youth and History' - Survey*, een bundel artikelen onder redactie van Joke van der Leeuw-Roord. Een aantal deskundigen gaat in op de uitkomsten van het onderzoek 'Youth and History', dat vorig jaar werd gepubliceerd. (ISBN 3 89684009 6, voor informatie over prijs en bestellen: Euroclio-secretariaat, Louise Henriëttestraat 16, 2595 TH Den Haag. Tel & fax 070-3853669.)

Tenslotte is er, voor de enthousiastelingen die zich

alvast willen voorbereiden op het nieuwe eindexamenonderwerp, een proefschrift beschikbaar over vrouwelijke studenten en docenten aan de Universiteit van Groningen 1871-1919. In deze studie wordt het gangbare beeld van Aletta Jacobs behoorlijk genuanceerd. Inge de Wilde, *Nieuwe deelgenoten in de wetenschap* (Van Gorcum, 376 blz., f49,50, ISBN 9023233697.)

Jos Trippenree



HISTORISCHE JEUGDLITERATUUR

Robbert Jan Swiers, *Kinderen van de Grote Berg*, en Leo Janissen, *Als een rat in de val*, (Kok Educatief, Kampen 1998) resp. 87 blz. en 126 blz., prijs per deeltje f17.50.

Deze twee boekjes zijn verschenen in *Ridderspoor*, een serie historische leesboeken voor de bovenbouw van het basisonderwijs (AVI-niveau 6-9+).

Historische verhalen vormen een uitstekende mogelijkheid om geschiedenislessen te verlevendigen. Ze leveren een bijdrage aan de beeldvorming van het verleden, doordat leerlingen zich inleven in een identiteitspersoon. Die identiteitspersoon moet dan natuurlijk wel wat beleven, met andere woorden, zo'n historisch verhaal moet naast realistisch, ook spannend zijn. Aan die eis voldoen beide boekjes beslist. Er zijn zowel voor meisjes als jongens in de leeftijdsgroep van circa tien tot veertien jaar voldoende inlevingsmogelijkheden en beide verhalen boeien tot op de laatste bladzijde.

Kinderen van de Grote Berg speelt in de prehistorie in de Oostenrijkse Alpen, de tijd van boeren en jagers, zo'n 5300 jaar geleden. Twee jonge mensen, Hartaga en Kardiyas, leiden hun stam in een strijd tegen vreemde krijgers, die hun vredige dorp aanvallen. Het is een verhaal, waarin trouw, vriendschap en liefde een grote rol spelen. Hartaga en Kardiyas zijn in het begin van het verhaal nog kinderen, maar onder invloed van de gebeurtenissen moeten zij al snel verantwoordelijkheid gaan dragen, waardoor ze aan het slot van het verhaal de leiding van het dorp overnemen.

In het voorwoord beschrijft Robbert Jan Swiers hoe hij gefascineerd is door 'Ötzi', de man die in 1991 in het grensgebied tussen Italië en Oostenrijk boven het Ötztal werd gevonden. Gegevens uit het onderzoek van zijn lichaam en uitrustingsstukken vormen het uitgangspunt van het verhaal, waarmee de auteur een kijkje wil geven in de wereld van Ötzi, die in het boekje overigens een andere naam gekregen

heeft. Dat laatste is hem zonder meer gelukt.

Als een rat in de val speelt zich heel wat jaren later af, namelijk aan het begin van de twintigste eeuw in een dorpje aan de Waal in de Ooijpolder bij Nijmegen. Het is 1923. Voor veel mensen een tijd van armoede. Ook voor Herm en zijn familie. Alles zit tegen. Herms zusje Nellie is verlamd geraakt door een ongeluk. Herm wil niet werken op de steenfabriek, waar zijn vader ook werkt, maar hij lijkt geen keus te hebben. Nellie en Herm dromen van doorleren, van een rijk leven, maar er lijkt niets van terecht te komen.

Het is ook een tijd van grote veranderingen: in de Ooijpolder doet het elektrisch licht zijn intrede. De kinderen zijn er getuige van dat het eerste transformatorhuisje in gebruik genomen wordt. Maar de volgende dag zijn de stroomdraden doorgeknipt. Toontje de petroleumhandelaar wordt verdacht, maar Herm gelooft niet dat Toontje de schuldige is en hij denkt ook dat hij het kan bewijzen. Voor het zover is raakt hij behoorlijk in de problemen.

Ook hier is de auteur er goed in geslaagd een doorkijkje te geven naar de wereld van gewone mensen, die leefden in een tijd die in vele opzichten totaal anders was dan onze hedendaagse werkelijkheid.

De illustraties van Kelvin Wilson (*Kinderen van de Grote Berg*) en Elgan Jelsma (*Als een rat in de val*) vormen een goede bijdrage tot de beeldvorming. Bij de geschiedenislessen in de bovenbouw van het basisonderwijs zijn deze boekjes zeker bruikbaar. De leerkracht of een leerling zou er een fragment uit kunnen voorlezen, waardoor andere leerlingen misschien gestimuleerd worden het boek zelf te gaan lezen. Of een leerling die het boek al gelezen heeft kan als inleiding van de geschiedenisles een korte presentatie houden over de inhoud.

De boekjes verdienen in ieder geval een plaats in de leerlingenbibliotheek.

Marjan de Groot-Reuvekamp

HET JAAR 1000

Ton van Doorn, *Apocalyps Toen! Een geschiedenis van het jaar 1000* (De Walburg Pers, Zutphen 1997) 192 blz., f34,50.

Het probleem waar dit essay, aldus de woorden van de auteur, journalist en historicus, mee worstelt, is of de middeleeuwen of een deel van hen in 999 millenaristen waren. Nagegaan wordt dus of het jaar duizend samenviel met een opvallende ervaring van de in de Middeleeuwen overigens altijd latent aanwezige eindtijdverwachting, hetzij in de voorstelling van wederkomst en Laatste Oordeel, hetzij in de verwachting van de komst van een duizendjarig vrederijk.

Als men de centrale vraag van dit boek scherp afbakt, dan luidt ze dus niet of er omstreeks het eind van de tiende eeuw, zoals in vrijwel elke eeuw gedurende de Middeleeuwen, een eindtijdbesef leefde, maar of dat besef zijn grond vond in speculaties in verband met het jaar 1000. Zo geformuleerd is de beantwoording van de vraag een weerbarstige materie, want contemporaine gegevens waaruit zo'n directe relatie zou blijken, zijn schaars.

Nu circuleerden er in de Middeleeuwen allerlei speculatieve schema's, en Van Doorn bespreekt ze uitvoerig, met behulp waarvan het verloop van de eindfase van de geschiedenis nader was ingevuld en chronologisch bepaald, maar geen daarvan geeft aanleiding een speciale betekenis toe te kennen aan het jaar 1000. De traditionele indeling bij voorbeeld in zes aetates (perioden) van elk duizend jaar naar analogie van de scheppingsdagen in combinatie zowel met het bijbelse gegeven dat voor God één dag is als duizend jaar als met de datering van de schepping plaatst de voltooiing van het zesde millennium in 800 na Christus; de periodisering van de vier wereldrijken op basis van het bijbelboek Daniël biedt evenmin specifieke aanknopingspunten, behalve dan dat men in het laatste rijk (de voortzetting van het Romeinse Rijk) of de laatste aetas leefde, die aanving met de geboorte van Christus. Wat resteert is de betrekking van de in de Apocalyps en in de evangeliën door Christus genoemde eindtijdtaken op de eigen tijd en daarin was de tiende eeuw niet uitzonderlijk.

Dit alles neemt niet weg dat Van Doorn materiaal aan-draagt dat er op wijst dat er rond 1000 toch wel wat aan de hand was. Zo noemt hij onder meer de kroniekschrijver

Rodolfus Glaber (980-1050) die in de discussie rond 'l'an mil' als kroongetuige geldt. Naast de vermelding van een aantal eindtijdekenen zoals politieke onrust, natuurrampen en vreemde hemelverschijnselen, dus in dit opzicht opererend binnen het traditionele patroon, beschrijft hij als significant gebeuren een massale pelgrimage naar Jeruzalem in 1033 - dus 1000 jaar na de dood van Christus - en dat wijst inderdaad op een relatie met het jaar 1000 omdat de wederkomst van Christus daar zou plaatsvinden, maar anderzijds is het in Rodolfus' (heilshistorische) interpretatie nog niet meer dan een voorfase omdat zo de antichrist, de 'zoon der verleiding' die eveneens in Palestina zal verschijnen, een toebereide akker zal vinden voor zijn verleidingswerk.

Ook andere gegevens die Van Doorn in zijn argumentatie betreft, zoals de Godsvredeweg in het laatste kwart van de tiende eeuw en de gelijktijdige opleving van het heremietendom met Romualdus van Salerno als inspirator zouden met enige goede wil inderdaad in verband gebracht kunnen worden met de eindtijdverwachting rond het jaar 1000, maar de schakels blijven zwak en geven niet de overtuiging dat de elfde eeuw in vergelijking met de daarop volgende eeuwen 'should be singled out as an era of especially fervent hopes of the End of the world'.

Dit algemene kader van de eindtijdverwachting rond het jaar 1000 vormt het eerste deel van dit essay. Daarop volgen er nog twee, waarin de leiders van de toenmalige 'cristianitas', paus Silvester II (Gerbert van Aurillac) en Otto III, keizer van het Duitse Rijk, worden behandeld. Die beide delen vormen een vlot geschreven biografisch tweeluik, waarin door de uitvoerigheid de relatie met de eindtijdproblematiek uit het zicht dreigt te raken.

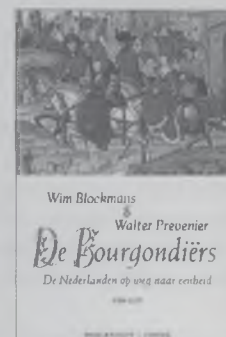
Interessant in dit verband is de hypothese van Otto III als 'eindkeizer'. Dit thema vormde een vast bestanddeel van het middeleeuwse eindtijdsceario en werd opgevat enerzijds als een prelude van de komst van de antichrist, anderzijds als een (tijdelijk) uitstel daarvan, omdat het verschijnen van de eindkeizer immers de continuatie van het vierde en laatste rijk betekende. Nu is Otto's politiek van 'renovatio imperii' (herstel van het rijk) in het voetspoor van Karel de Grote als voorbeeld inderdaad opvallend, maar het blijft hypothetisch, zoals de auteur overigens zelf ook toegeeft, of Otto's handelen door dit eindkeizermotief werd ingegeven.

Hoewel van Doorns antwoord op de centrale vraag mij dus niet heeft overtuigd, heeft zijn zoektocht naar de oplossing wel geleid tot een boek waarin en passant vanuit het adagium dat 'alles met alles samenhangt' de lezer op allerlei 'faits divers' wordt getrakteerd die bij elkaar een uiterst levendig en onderhoudend geschreven beeld schetsen van de middeleeuwse samenleving aan het eind van het eerste millennium.

Tom Hage

LATE MIDDELEEUWEN

Wim Blockmans en Walter Prevenier, *De Bourgondiërs. De Nederlanden op weg naar eenheid 1384-1530* (Meulenhoff Amsterdam / Kritak Leuven 1997), 288 blz.



Het huwelijk van Filips de Stoute met Margareta van Vlaanderen in 1369 vormde de intro voor een van de merkwaardigste staatkundige scheppingen in de Europese geschiedenis, de vorming van het Bourgondische Rijk. De hoogleraren Blockmans (Leiden) en Prevenier (Gent), experts op dit terrein, publiceerden er in 1983 een studie over (*De Bourgondische Nederlanden*), waarvan de juistverschenen Meulenhoff/Kritak-uitgave - naar de lezer mag vermoeden - een bewerking is.

Met grote mate van nauwgezetheid beschrijven de auteurs het proces van staatsvorming. Stap voor stap bouwden de Bourgondische hertogen een personele unie op van vele vorstendommen. Onder Filips de Stoute (hertog van 1363 tot 1404) en Jan zonder Vrees (1404-1419) was dit proces als zodanig nog moeilijk herkenbaar. Zij stuurden nog niet bewust aan op afscheiding van Bourgondië van het moederland Frankrijk. Het waren de hertogen Filips de Goede (1419-1467) en Karel de Stoute (1467-1477) die uitgesproken dynastieke en koninklijke ambities koesterden. Onder Filips de Goede, die in wezen een behoudende politiek voerde, bloeide de welvaart. Karel de Stoute was ambitieuzer dan zijn vader en droomde hardop van herstel van het Karolingische middenrijk. Hij streefde dus naar gebiedsuitbreiding; de erflanden moesten één aaneengesloten geheel gaan vormen, van Zwitserland tot de Noordzee.

Dit betekende oorlog en crisis. Hij had zijn goudsmit al de opdracht gegeven om een kroon en een koninklijke scepter te smeden, toen zijn ambities in januari 1477 plotsklaps begraven werden in het besneeuwde slagveld voor Nancy, alwaar men zijn lijk pas dagen later herkende. Meteen daarna pikte Frankrijk het eigenlijke hertogdom Bourgondië in. Met kunst en vliegwerk wisten Maria van Bourgondië en haar kersverse echtgenoot Maximiliaan van Habsburg de kerngebieden in de Nederlanden, de zogenaamde 'landen van herwaarts over', onder hun gezag te houden. Onder Filips de Schone en het regentschap van Margareta van Oostenrijk beleefden de Bourgondische welvaart en cultuur nog een krachtige nabloei.

Na 1530 was de Bourgondische identiteit volgens de auteurs niet meer duidelijk herkenbaar. De Nederlanden werden door Karel V betrokken in diens desastreuze confrontaties met de Franse koning en met de lutherse en calvinistische ketteren.

Met royale penseelstreken, maar met oog voor detail, beschrijven Blockmans en Prevenier het proces van Bourgondisering van de Nederlanden. Langzaam maar zeker werd het verzet van steden en lokale heersers gebroken en groeide er loyaliteit tegenover de dynastie. In diverse hoofdstukken zijn de resultaten van primair onderzoek door de auteurs verwerkt. Zo hebben zij onderzocht hoeveel gewestelijke delegaties het hof te Mechelen bezochten in een willekeurige maand van het jaar 1493. Uit die cijfers blijkt het contrast tussen de geurbaniseerde gewesten zoals Vlaanderen,

die heel vaak kwamen klagen of smeken, en de rurale gewesten zoals Luxemburg, die slechts zelden de lange reis naar het hof ondernamen. Creaties als die van de Staten-Generaal en van de Orde van het Gulden Vlies waren tekenen van de toenemende samenhang tussen de gewesten.

De auteurs leggen bijzondere nadruk op de financieel-economische en culturele aspecten. De groei van de welvaart bleek uit alles. De betekenis van Brugge en Gent, en later van Antwerpen, de Vlaamse textielnijverheid, de belastingpolitiek en de levensstandaard worden goed beschreven. Wist u dat het woord 'beurs' is afgeleid van de Brugse makelaarsfamilie Van der Beurse, in wier herberg Venetianen en Hanzekooplieden verbleven? De auteurs maken aannemelijk, dat de generatie die de 1440 tot 1470 in Vlaanderen leefde, het materieel beter had dan de voorgaande en alle volgende generaties tot 1800.

Uiteraard besteedt het boek ook ruim aandacht aan de culturele prestaties van Bourgondië, zoals de Mozesput van Sluter, het Lam Gods van de gebroeders Van Eyck, het Laatste Oordeel van Rogier van de Weyden en diverse voorbeelden van Brabantse gotiek. Helaas krijgt de lezer door het bescheiden formaat van het boek en de geselecteerde zwart-wit-illustraties absoluut geen goede voorstelling van dit soort culturele aspecten.

Dezelfde overdosis soberheid die de auteurs zich blijkbaar hebben opgelegd, speelt hen ook parten wanneer zij de meer dramatische momenten in de Bourgondische geschiedenis moeten beschrijven. De tragische dood van Maria van Bourgondië na een val van het paard in 1482, of de geheimzinnige manier waarop Filips de Schone in 1506 aan zijn eind kwam, worden haast terloops vermeld. Ruimte hiervoor, en ook voor een meer uitbundige beschrijving van de schitterende hoffeesten en de pracht en praal van Bourgondische banketten hadden de auteurs kunnen vinden, als zij enkele dubblures hadden weten te vermijden. Nu staat bijvoorbeeld de onderwerping van Jacoba van Beieren zowel op pagina 90 als op pagina 114 te lezen en pas op laatstgenoemde bladzijde wordt deze gebeurtenis geduid met de bekende term 'Zoen van Delft'.

Ondanks deze kritische opmerkingen vormt *De Bourgondiërs* een welkome uitgave, die onze blik op deze vaak gemystificeerde en geromantiseerde periode weer eens op scherp stelt.

Jan van Oudheusden

STADSCULTUUR

Herman Pleij, *De sneeuwpoppen van 1511. Stadscultuur in de late Middeleeuwen* (Prometheus, Amsterdam 1998) 439 blz., prijs f34,90.

De winter van 1510 was erg streng. De vorst zette al vroeg in en hield lang aan. Begin 1511 gaf de aanhoudende koude in Brussel aanleiding tot het bouwen van een groot aantal sneeuwpoppen. In de loop van de maand januari werden verspreid door de hele stad zo'n honderdtien poppen gesignaaleerd. Ze werden niet allemaal op hetzelfde moment gebouwd. Sommige stonden maar drie dagen, terwijl andere het drie weken of langer uithielden. Na 12 februari was het afgelopen. De inzettende dooi maakte een einde aan het leven van de nog resterende bouwsels.

Dit sneeuwpoppenfestival trok in Brussel en omstreken

sterk de aandacht. De stadsdichter Jan Smeken deed er in een 408 verzen tellend strofisch gedicht verslag van. Hij beschrijft een wandeling langs de verschillende poppen. Zijn tekst werd nog datzelfde jaar uitgegeven door de Brusselse drukker Thomas van der Noot. Het gaat daarbij om een simpel pamfletachtig boekje dat slechts acht blaadjes telt en dat helaas geen illustraties en geen titelversiering bevat. Waarschijnlijk bestond de doelgroep van dit werkje vooral uit mensen die de poppen zelf gezien hadden. Het lijkt bedoeld als een soort souvenir, een middel om het gebeuren later nog eens aan vrienden en familie te kunnen vertellen. De oorspronkelijke oplage zal zo'n duizend stuks hebben geteld. De boekjes waren niet bedoeld om lang bewaard te blijven. Met het verdwijnen van de herinnering aan de sneeuwpoppen van 1511 verloren ze immers al snel hun functie. Het is dan ook alleen aan een gelukkig toeval te danken dat er één exemplaar bewaard is gebleven. Het is te vinden in de Koninklijke Bibliotheek in Den Haag.

De tekst van dit boekje is nagenoeg de enige bron over het Brusselse sneeuwfeest. Er is daarbij geen sprake van een objectief ooggetuigenverslag. Smeken paste namelijk allerlei literaire procédés toe. Hij laat de sneeuwpoppen bijvoorbeeld tot leven komen door hen allerlei handelingen te laten verrichten. Bovendien interpreteert hij wat hij ziet op een erg vrije en eigenzinnige wijze. De dichter geeft vaak ook allerlei commentaar op de beelden.

Herman Pleij neemt in *De sneeuwpoppen van 1511* de tekst van Smeken als uitgangspunt om de stadscultuur van die tijd te beschrijven. Hij wil achterhalen wat burgers toen bezighield en bezielde. Hij ordent daartoe de sneeuwpoppen rond bepaalde thema's. Allereerst besteedt hij aandacht aan het even angstaanjagende als ontregelende fenomeen van de extreme koudegolf zelf. Streng winters leidden in die tijd nogal eens tot tekorten aan brandstof en voedsel. De levens van velen konden daardoor direct gevaar lopen. Daarna wordt stilgestaan bij het stedelijk beschavingsoffensief dat in de steden in de Zuidelijke Nederlanden al vanaf de veertiende eeuw aan de gang was. De afwijzende houding van Smeken ten aanzien van een aantal boerse figuren onder de sneeuwpoppen past hier in. Er wordt aangegeven waaruit de nieuwe opvattingen bestonden en hoe ze werden verspreid.

Een tweede gedeelte van het boek gaat over de inwerking van deze beschavingsbeweging op een aantal gebieden van het maatschappelijk leven. Deze wordt geïllustreerd aan de hand van de sneeuwpoppen. Enkele afgebeelde liefdesparen geven zo bijvoorbeeld aanleiding tot een hoofdstuk over 'Liefde, huwelijk en gezin'. Op deze manier wordt een uitgebreid overzicht gegeven van onder de Brusselse burgerij op de drempel van de Nieuwe Tijd levende opvattingen op velerlei gebied.

Het boek is iedereen aan te raden die meer wil weten over deze periode uit onze geschiedenis. Het geheel is levendig geschreven en bevat zeer veel interessante details. Voor wie Smekens verslag zelf wil lezen is de volledige tekst ervan, voorzien van woordverklaringen, als bijlage opgenomen. Bovendien is naast de uitgebreide literatuuropgave, het notenapparaat en het register, een index van alle door Smeken in zijn tekst besproken sneeuwpoppen te vinden. In een woord vooraf worden kort de ontwikkelingen besproken die op dit onderzoeksgebied hebben plaatsgevonden sinds de eerste druk van dit boek in 1988.

Jo Beckers

HET NUTSDEPARTEMENT KAMPEN

S. Horchner, *En nooit wordt hij van weldoen moe! Uit de geschiedenis van het Departement Kampen van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* (Kampen z.j. -1997-) 286 blz., f24,90.

In het Frans Walkate archief te Kampen bevinden zich enkele meters archief van het in 1791 opgerichte Nutsdepartement Kampen. Kampen voegde zich bij de vele andere steden en dorpen die eind achttiende eeuw een lokale afdeling van het genootschap de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, het Nut, wenselijk en nodig achtten. In 1800 telde het Nut al zo'n 52 departementen en in 1819 wel 124.

Het Nut was in 1784 in Edam opgericht met als doel 'de gemeene man' deugd en beschaving bij te brengen. Opvoeding en onderwijs vormden dan ook speerpunten in het beleid van de maatschappij. Het was een burgerinitiatief waarbij vooral dissenters, zoals doopsgezinden, een belangrijke rol speelden.

In Kampen bekleedde de lutherse dominee W. Goede een voortrekkersrol bij de totstandkoming van het plaatselijk Nutsdepartement. In 1794 ging het alweer ter ziele, om pas in 1819/1820 nieuw leven ingeblazen te krijgen. Volgens Horchner had de teloorgang in 1794 veel te maken met de persoon van dominee Goede. Hij was het Kampener Nut, een situatie waar de overige leden niet blij mee waren.

In de negentiende eeuw zaten de leden van de nieuwe afdeling Kampen niet stil. Opgericht werden de Nutsspaarbank (1820), de bibliotheek (1821), de Zondagsschool of Herhalingschool (1824), een ziekenfonds en een begrafenisfonds (1838) en later in de eeuw een aantal scholen.

Niet alle activiteiten liepen even goed. Elke keer weer bleken de resultaten achter te blijven bij de goede bedoelingen. Dit had deels te maken met onvoldoende financiële middelen en deels met de benaderingswijze van het departement en de animo van 'de gemeene man'. Wellicht zijn er nog meer redenen te geven voor het welslagen danwel mislukken van de projecten van het Kampener Nut, maar die zijn niet of slecht terug te vinden in dit boek.

Hiermee komen we aan het probleem van deze weergave van het ruim tweehonderdjarig bestaan van het Nutsdepartement Kampen. Ten eerste behandelt de auteur alleen de periode tot de twintigste eeuw en maakt dus de sloeg tussentweehonderd-jaar-geschiedenis verre van waar. Ten tweede leidt de thematische aanpak tot een warrig geheel, dat nog eens versterkt wordt door het ontbreken van een conclusie en register. Ten derde is onduidelijk op welke lezers gemikt is, ik neem aan dat de opdrachtgever, het Nutsdepartement Kampen, een volwassen lezerspubliek voor ogen had: leken, geïnteresseerd in de geschiedenis van de stad en van het Nut. De auteur zwakt echter heen en weer tussen een stijl geschikt voor het beoogde publiek en een voor jongere mensen die niets van het onderwerp weten. Dit maakt het boek geenszins geschikt voor gebruik in het onderwijs. Een gemiste kans.

Angelie Sens

GLOBALISERING EN BELEID

Wil Hout en Monika Sie Dhian Ho (red.), *Aanpassing onder druk? Nederland en de gevolgen van de internationalisering* (Van Gorcum, Assen 1997) 240 blz., prijs f 49,90.

"Premier moet buitenlands beleid gaan coördineren voor vergroting van de slagkracht in de internationale politiek", aldus minister van Defensie Voorhoeve onlangs in *NRC-Handelsblad*. Een dergelijk bericht maakt duidelijk dat Nederlandse beleidsmakers door de enorme toename van een groeiend aantal uiteenlopende internationale instellingen, individuen en organisaties, op het (economisch) internationale vlak geconfronteerd worden met ingrijpende veranderingen. Dit fenomeen wordt vaak aangeduid met de termen internationalisering en globalisering.

In *Aanpassing onder druk?*, een studie die ontstond op instigatie van enige politicologen uit Leiden na een conferentie over het fenomeen internationalisering in de Verenigde Staten, gaan veertien auteurs onder de redactie van Wil Hout en Monika Sie Dhian Ho in op de wijze waarop diverse belangrijke Nederlandse beleidssectoren op genoemd verschijnsel hebben gereageerd. De rode draad van het boek is de worsteling van de overheid en de verschillende departementen in het bijzonder, een eenduidige beleidsreactie op de internationalisering te geven. Er bestaat een stevige beleidsconcurrentie tussen diverse ministeries en de eenheid van internationaal beleid wordt ook gedwarsboomd door ambtelijke en politieke starheid.

Alvorens deze problematiek aan de hand van casestudies te illustreren, worden in het eerste gedeelte van dit zestien hoofdstukken tellende boek de economische internationalisering en diverse hieraan gekoppelde theorieën in kaart gebracht. Daarna komen de beleidsproblemen aan bod.

Illustratief voor de beleidsconcurrentie tussen diverse departementen en belangengroepen in hun antwoord op de internationalisering is hierbij de bijdrage van Leo van der Mey over het milieubeleid. Het draait in dit hoofdstuk om het grensoverschrijdende karakter van vele milieuvraagstukken. Deze problemen vereisen een verhoogde inzet op zowel nationaal als internationaal niveau. Nederland is immers te kwetsbaar ('zinkpunt' van Europa) met zijn hoge bevolkingsdichtheid en concentratie van veel milieubelastende economische activiteiten. De beleidsmakers voelen zich echter vooralsnog genooddaakt mee te gaan in de wereldwijde concurrentiestrijd door betere uitgangspunten te scheppen voor de economische sectoren van hun land. Hierdoor krijgt de uitvoering van het milieubeleid slechts gedeeltelijk zijn beslag. De voortslepende discussie over de uitbreiding van Schiphol is van dit laatste een duidelijk voorbeeld.

Deze sombere teneur over de beleidsaanpassing komt in de meeste casestudies terug en stemt pessimistisch.

Koen Koch lijkt, bij wijze van uitzondering, de nationale overheid enige hoop te bieden zich nog ooit effectief aan te kunnen passen, door op een historisch gegeven te wijzen. Staten hebben in het verleden namelijk nooit volledige autonomie op economisch terrein gekend en konden niet redelijkerwijs verwachten dat elk gewenst beleid met succes bekroond zou worden. Het huidige proces van economische internationalisering stelt staten derhalve niet voor fundamenteel nieuwe problemen.

HET BINNENHOF, POLITIEK INTERACTIEF DOOR DE POLITIEK

CD-ROM uitgegeven door NIB software.

Prijs f. 69,90

geschikt voor Macintosh of PC met

- 486 processor of hoger

- MS-Windows 3.1/95

- CD-ROMspeler, VGA, geluidskaart

Korte inhoud

De CD-ROM "Het Binnenhof" heeft tot doel een breed publiek meer inzicht te geven in de manier waarop Nederland bestuurd wordt en wie er invloed hebben. Dit onderwerp wordt speels aangepakt. Je kunt je verplaatsen in diverse personen die actief zijn in politiek en bestuur.

Daarnaast bevat de CD-ROM ook een naslagwerk, waarin diverse begrippen, informatie over politieke partijen en hun programma opgenomen zijn.



Wanneer de CD-Rom is gestart volgt een vrij lange gesproken inleiding over wat politiek is en wie daarbij betrokken zijn.

Vervolgens kun je kiezen voor :

- de kiezer
- een lid van de Eerste Kamer
- een lid van de Tweede Kamer
- een minister
- een krantenjongen
- een actiegroep

Na de keuze van één van deze figuren volgt een informatielijn; bijvoorbeeld bij de kiezer hoe je kunt stemmen, wie mogen stemmen en op welke politieke partijen;

Volg je de lijn van de krantenjongen, de minister of actiegroep dan staat een (fictief) plan over het dempen van het IJsselmeer en de aanleg van een Nederlandse Silicon Valley centraal. Daarmee verweven is informatie over de rol van de krant, die van het kabinet en actiegroep bij de besluitvorming.

De wat sombere strekking van het boek wordt door de redacteuren op gepaste wijze afgesloten door in de conclusie op diverse gevaren te wijzen die internationalisering en globalisering met zich mee brengen voor het democratisch stelsel. De verplaatsing van de besluitvorming over diverse belangrijke thema's naar niet-representatieve internationale lichamen en organisaties zoals de EU, en het gebruik van de 'elektronische snelweg' als vluchtroute door criminelen bij



Alle figuren en veel situaties (een zitting van de Eerste Kamer, een kabinetsberaad) worden als animaties getoond. Er is veel gesproken tekst toegepast.

Bij iedere persoon, betrokken in het politieke proces, wordt achtergrondinformatie aangeboden in de vorm van een bibliothecaresse die boeken aandraagt over onderwerpen als kabinetsformatie, politieke stromingen. Daarnaast is apart op alfabet een lijst van politieke begrippen opgenomen. De meeste worden vrij summier toegelicht.

Op diverse punten in de CD-ROM is de mogelijkheid aantekeningen te maken en deze uit te printen.

Bruikbaarheid

Positieve punten:

- aantrekkelijke vormgeving; aardige animaties;
- de mogelijkheid je in een persoon betrokken in de politiek in te leven;
- concreet maken van een abstracte zaak als een politieke visie; de gebruiker heeft bijvoorbeeld de keuze te kiezen voor het (gesproken) oordeel van een links kabinet of een rechts kabinet over de IJsselmeerkwestie.

Negatieve punten:

- het geluid (in de vorm van gesproken teksten) speelt een essentiële rol. Computers zijn op veel scholen niet uitgerust met een geluidskaart;
- de "casus" van het dempen van het IJsselmeer wordt wat fragmentarisch uitgewerkt. Het is een actueel voorbeeld zonder historische achtergrond;
- echt inzicht in het besluitvormingsproces en de rol van de diverse personen ontstaat niet door de wat fragmentarische informatie over de rol van de diverse personen.

De CD-ROM kan ingezet worden bij lessen over politieke besluitvorming in de basisvorming. Leerlingen kunnen zelfstandig opdrachten doen naar bijvoorbeeld de rol van de Eerste Kamer en Tweede Kamer.

Cunera Klein

transacties om zo onder de rechtswerking in nationale democratische staten uit te komen, worden hierbij aangehaald.

Aanpassing onder druk? kan daarom als tegenwicht dienen voor de vaak enthousiaste geluiden waarmee het fenomeen globalisering gepaard gaat en stemt tot nadenken. Of het boek zich hierdoor leent voor het onderwijs, is evenwel de vraag.

Anselm J. van der Peet

Kleiokrant

36

Het VGN-jubileum

Dit jaar bestaat de VGN veertig jaar. We laten dit jubileum niet onopgemerkt voorbijgaan.

Zaterdag 21 november wordt het heuglijke feit in Dordrecht, de oudste stad van Holland, feestelijk (en leerzaam!) gevierd.

's Ochtends is er een ontvangst ten stadhuijze door de loco-burgemeester en een toespraak door de voorzitter van de VGN, Kees Weltevrede. Daarna zal prof.dr. Jan van Herwaarden een lezing verzorgen over de geschiedenis van Dordrecht. Hij heeft hierover onlangs een boek gepubliceerd. 's Middags is er gelegenheid om onder deskundige leiding een wandeling te maken door deze handelsstad met haar rijke historie. Bezocht kunnen worden: de Grote Kerk (waarbij de toren wordt beklommen), het archief, het Hof met de Statenzaal, het Dordrechts Museum en de bodemvondsten van de stadsarcheoloog. De dag wordt afgesloten met een diner in restaurant De Pontonnier, gevestigd in een voormalig arsenaal, grenzend aan de Grote Kerk en de haven.

Omwille van de logistiek willen we alvast weten op hoeveel personen gerekend kan worden. In ieder geval zullen alle oudvoorzitters van de VGN uitgenodigd worden.

De deelname aan de dag is kosteloos en alleen voor VGN-leden. Het aantal deelnemers is beperkt.

U kunt zich nu al opgeven door een berichtje te sturen naar Johan Raven, Didactiek- en activiteitencommissie VGN, Kinkhoarn 8, 9051 MJ Stiens.

In het septembernummer volgt nadere informatie.

Nieuws van het

VGN

bestuur

De CE besprekingen

Een ongelukkige samenloop van omstandigheden heeft ertoe geleid dat er een verkeerde datum voor de CE-besprekingen voor havo/vwo in *Kleio* vermeld stond.

Vele collega's roken onraad en belden naar *Kleio*, het bestuur of de Commissie Havo/Vwo om de juiste datum te vernemen. Sommige mensen zijn echter voor niets op reis gegaan.

De Commissie Havo/Vwo en het VGN-bestuur betreuren dit ten zeerste. Onmiddellijk bij het verschijnen van *Kleio* is een brief gestuurd naar alle scholen voor havo/vwo met de correcte datum van de CE-besprekingen. Deze brief blijkt u niet allen op tijd bereikt te hebben.

Een vervelende zaak.

De datum zal de volgende keer, mét weekdag, goed in *Kleio* staan.

Theun Dankert en Ineke Veldhuis-Meester

Oproep

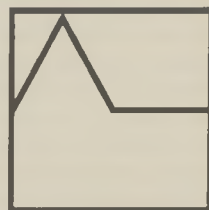
Zoekt u een vakoverstijgend project voor de brugklas?

Staat er een oude kerk in de buurt?

Dan is hier een mooi aanbod!

De Stichting Oude Groninger Kerken heeft in samenwerking met het veld in het Groningse een vakoverstijgend project rond een oude kerk ontwikkeld. Het Samenwerkingsverband Oude Kerken wil er een landelijk toepasbaar pakket van maken rond 'De oude kerk en zijn omgeving'. Er wordt gezocht naar enkele proefscholen in het land, met en zonder religieuze achtergrond.

Het pakket bestaat uit drie introductielessen en acht vaklessen met opdrachten. Het gaat om vaklessen tekenen, biologie, geschiedenis, godsdienst, handvaardigheid, muziek, Nederlands en techniek. In de introductielessen komen algemene vaardigheden als samenwerken en onderzoek verrichten aan de orde. Bij elke les hoort een docentenhandleiding. Het pakket kan zowel geheel als ingekort gebruikt worden. Wat tijdsinvestering betreft



gaat het om ruim een week of enkele dagen. Het onderwerp komt gedurende die tijd in de reguliere lessen aan de orde; er wordt gestart met een introductiedag(-middag) en afgesloten met een projectdag op locatie en een presentatie.

Het is de bedoeling dat de proefscholen het materiaal uitproberen in de loop van de herfst of begin 1999.

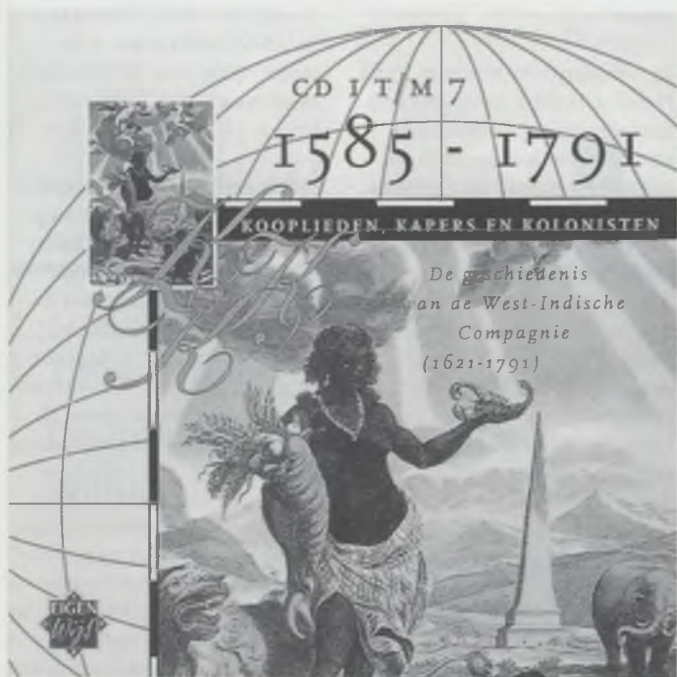
De deelnemende scholen worden uiteraard gevraagd om een reactie op het pakket. Indien u belangstelling heeft, neem dan liefst voor 1 augustus, contact op met: Bernardine Beenackers-Heeren, Admiraal Helfrichstraat 10, 9801 EM Zuidhorn. Tel. 0594-503365.

VPRO CD

Kooplieden, kapers en kolonisten

De geschiedenis van de West-Indische Compagnie (1621-1791) was aan het begin van dit jaar onderwerp van een lange serie op de radio, uitgezonden in het programma OVT.

Voor dat programma reisden de samenstellers, Kees Slager en Gerard Leenders, diverse locaties af, die belangrijk waren voor de WIC, en spraken met vele deskundigen. De afleveringen van de radio-serie zijn nu verkrijgbaar op zeven cd's. Het doosje bevat tevens een paskaart van het



WIC-gebied en informatieboekjes met een beschrijving van de inhoud van de verschillende cd's en een artikel over de totstandkoming van de serie, de lijst van deskundigen die aan het woord komen en literatuur.

De cd-box kan besteld worden bij de VPRO Publieksservice te Hilversum, postgiro 444600 - o.v.v. 'De geschiedenis van de WIC', en kost tot eind augustus f65,-.

Vanaf september is het pakket verkrijgbaar bij de betere boek- en platenzaken.

WIEG

Werkgroep Implementatie
Eindexamen Geschiedenis

Cursus omgaan met lesmateriaal in de Tweede Fase

SLO heeft in opdracht van de WIEG en het Nationaal Comité 4 en 5 mei een nieuw schoolonderzoekkatern ontwikkeld, *Grondrechten: gelijke rechten voor iedereen? De verhouding burgeroverheid in Nederland vanaf 1814 tot nu.*



Het katern behandelt de ontwikkeling van en de discussie over grondrechten in Nederland vanaf 1814 tot nu.

Het thema van de uitgave is gericht op het nieuwe eindexamenprogramma voor geschiedenis en staatsinrichting in de Tweede Fase. Het voldoet aan alle eisen, die aan het schoolexamen worden gesteld en past in het domein 'staat, natie en politiek'. Het volgt het subdomein 'politiek systeem en politieke cultuur in Nederland'.

De leerlingen worden door dit materiaal gestimuleerd om zelfstandig te werken en te leren.

Elk hoofdstuk is opgezet rondom een hoofdvraag en enkele deelvragen. Na het lezen van de vragen kunnen de leerlingen zelfstandig de opdrachten maken. Daarbij moeten stukjes tekst en diverse bronnen gebruikt worden.

De opdrachten sluiten aan bij de CE-examens van de afgelopen jaren.

In oktober en november organiseert de WIEG enkele cursussen ter introductie van het katern:

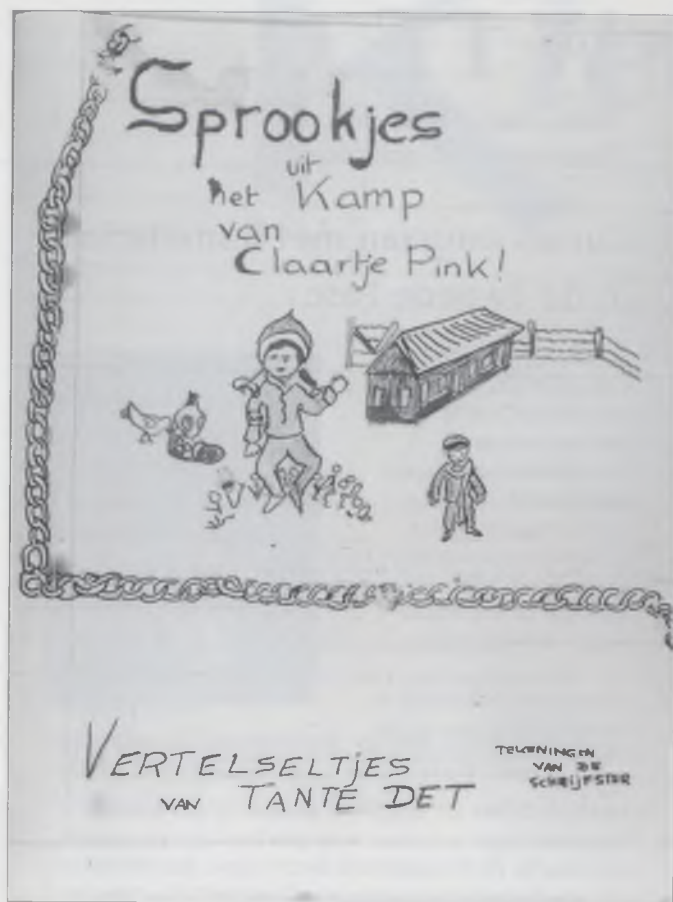
- donderdag 1 oktober in Herinneringscentrum Kamp Westerbork;
- dinsdag 10 november in het Anne Frankhuis in Amsterdam (onder voorbehoud);
- donderdag 12 november in het Friesch Verzetsmuseum in Leeuwarden;
- donderdag 19 november in het Verzetsmuseum Zuid-Holland in Gouda.

Tijdens de cursus zal er een lezing gegeven worden door een vakhistoricus en workshops door de auteurs, Peter Wester en Jannet van Drie.

De musea zullen hun collectie presenteren in relatie tot de vragen die in het boekje gesteld worden.

Voor opgave: secretariaat van de WIEG, Louise Henriëttestraat 16, 2595 TH Den Haag. Tel&fax 070-385 3669.

Jannet van Drie en Peter Wester, *Grondrechten: gelijke rechten voor iedereen?* (Nijgh Versluys) 96 blz., prijs f15,-. ISBN 90 425 06 636



Herinnerings- centrum Kamp Westerbork

Sprookjes uit het Kamp van Claartje Pink!

Al jaren heeft men in Kamp Westerbork te maken met het feit dat er ook veel jonge basisschoolkinderen op bezoek komen. Ook zij moeten zinvolle informatie krijgen, aangepast aan hun leeftijd. Er worden dus speciale activiteiten ontwikkeld voor jongere groepen. Een hiervan is de recente uitgave van *Het dagboekje van Detje Pinkhof*, waarin opgenomen *Sprookjes uit het kamp van Claartje Pink*.

Dagboek en sprookjes zijn geschreven en getekend door de destijds 18-jarige Adèle Louise (Detje) Pinkhof, deels in Amsterdam en deels in Westerbork.

Na haar eindexamen in 1942 ging Detje werken in de joodse Fröbelschool. Zij hield daar een paar maanden een dagboek bij. In het najaar van

1942 kwam de familie Pinkhof - vader, moeder, vier dochters - in Westerbork terecht waar Detje een sprookje schreef als cadeautje voor haar zieke jongere zusje Claartje. Het gaat over de aankomst van een familie stadskabouters in het heikamp en het leven daar. Het tweede, over de terugkeer naar huis, maakte zij in Amsterdam. Door een speling van het lot - haar vader, een vooraanstaand bioloog, was voorlopig onmisbaar voor de Hortus in Amsterdam - kwamen ze allemaal na drie weken weer vrij.

Detje plakte thuis een boekje in elkaar en het is daar gebleven toen de familie voor de tweede keer werd afgevoerd. Alleen haar zus Esther overleefde de oorlog en nam de overgebleven familiebescheiden mee naar Israël. Het boek van Detje maakt nu deel uit van de collectie van het museum van de kibboets Beit Lohamei Haghetat.

Aan het verschijnen van de integrale uitgave van dit boekje is een tentoonstelling gekoppeld, die nog tot 14 september te bezoeken is.

Er is een ingerichte woonbarak te zien, zoals Detje die beschreef in haar sprookjes; verder is er informatie over de familie Pinkhof. In een aparte zaal speciaal voor kinderen worden de sprookjes live of op video voorgelezen. Ook kunnen kinderen ze zelf lezen.

Herinneringscentrum
Kamp Westerbork
Oosthalen 8
9414 TG Hooghalen

Maritiem Museum Rotterdam

Nederlanders in Nagasaki Japanse prenten uit de 19e eeuw

In het Maritiem Museum Prins Hendrik is tot 1 november een tentoonstelling te bezoeken van houtsneden die in Japan gemaakt werden van Deshima en de Nederlandse kooplieden, die verbleven op dit eilandje in de baai van Nagasaki. Aanleiding tot de tentoonstelling is het vertrek in juni 1598 van het schip *De Liefde* uit Rotterdam. Van de vloot bereikte het als enige in 1600 Japan en daarmee begon een periode van vier eeuwen Nederlands-Japanse betrekkingen. Vanaf 1641 verbleven de kooplieden op Deshima en dreven als enige westerlingen handel met de Japanners.

De houtsneden geven een goede indruk van de Japanse kijk op deze vreemdelingen. Voor thuis is er een cd-rom verkrijgbaar met beelden van het dagelijks leven op Deshima.

Maritiem Museum Prins Hendrik,
Leuvehaven 1, Rotterdam

Drents Museum Assen

Verkeerd geleerd De prehistorie in schoolboeken

Herinnert u zich ook nog uit de geschiedenisles van een aantal jaren geleden de hunebed- en koepelgrafbouwers? De koepelgrafbouwers hebben nooit bestaan; die theorie werd al rond 1930 door prof. van Giffen afdoende weerlegd. Maar toch hoorde je er jaren en jaren na de Tweede Wereldoorlog nog van op school.

En zo zijn er heel wat 'feiten' niet juist. In Assen laten ze dat zien op een tentoonstelling gewijd aan de hoofdstukken in schoolboeken vanaf de jaren vijftig over de hunebedbouwers en hun tijdgenoten tussen 3400 en 2100 v. Chr.

Het is een amusante expositie geworden, vol met niet kloppende romantische verhalen over de 'klederdracht' van onze oer-overgrootvaders en -moeders, het lendendoekje; het eten van vossenvlees om er slim van te worden; de prehistorische kip, die vanaf de Romeinse tijd in onze streken voorkomt; en het oprichten van reusachtige stenen door een man of vijf met een touw, maar ze waren wel heel gespierd uiteraard.

Kortom, het hele scala aan vooroordelen, fantastische verhalen en inhoudelijke fouten van mensen met een beperkte of verouderde prehistorische achtergrondkennis wordt uit de doeken gedaan.

Een goede les voor de leraar: draaf niet teveel door in je enthousiasme!

Bevoegd lesgeven in de bovenbouw?

Eerstegraads lerarenopleidingen in deeltijd voor
tweedegraads bevoegde docenten in de vakken:

- Arabisch, Engels, Frans en Nederlands
- wiskunde
- algemene economie, bedrijfseconomie,
geschiedenis, maatschappijleer en theologie

duur van de opleiding: drie jaar
colleges in de namiddag en avond

De opleiding wordt verzorgd door het universitair
Instituut voor de Lerarenopleiding en de Educatieve
Faculteit Amsterdam, een samenwerkingsverband van de
Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool Holland.

Open dag op woensdag 26 augustus

van 19.30-21.30 uur op de leslocatie Wibautstraat 2-4
te Amsterdam.

Bel voor meer informatie naar het onderwijsbureau
van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de UvA,
telefoon 020 - 525 12 95 (MARIKE DOKTER).

Efa

EDUCATIEVE FACULTEIT AMSTERDAM



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

1898 - 1998

De inhuldiging van koningin Wilhelmina

Op 31 augustus 1898 werd
koningin Wilhelmina 18 jaar
en op 6 september daaropvol-
gend werd zij ingehuldigd als
Koningin der Nederlanden.
Deze zomer wordt dit gebeu-
ren op diverse plaatsen en
manieren herdacht.

Amsterdam: Nieuwe Kerk

Hier is een reconstructie te
zien van het feestelijk ver-
sierde interieur tijdens de
inhuldiging. Schilderijen, film-
beelden en foto's vullen het
beeld nog verder aan.
Ook de gouden koets, die
Wilhelmina toen kreeg
aangeboden, is aanwezig.

Rotterdam: Historisch Museum De Atlas van Stolk

Nicolaas van der Waay (1855-
1936) schilderde destijds het
hele gebeuren in de Nieuwe



Portret van Wilhelmina op
achtienjarige leeftijd door
Hélène Schwarze.

Kerk. Dit schilderij en de voor-
studies ervan zijn te bewonde-
ren in Rotterdam.

U kunt dan tegelijk zien wie er
aanwezig waren op de
inhuldiging.

Het verleden blijft actueel Lees de *Knipselkrant der Geschiedenis*

U, als leraar geschiedenis, bent vrijwel
dagelijks bezig met het verleden.
Daardoor weet u heel goed dat
'geschiedenis' niet een dode discipline
is. Telkens verschijnen in verschillen-
de tijdschriften artikelen over gebeur-
tenissen in het verleden. Sommige
ervan leest u in uw eigen krant of
vaktijdschrift. Maar tijdschriften
selecteren soms op een onbegrijpelijke
wijze het nieuws. U mist dan belang-
wekkende informatie!
Daarom presenteren wij de
Knipselkrant der Geschiedenis.

In deze krant vindt u artikelen uit
diverse tijdschriften.

Voor uw gemak gerubriceerd; de
rubrieken zijn: Prehistorie, Egypte, De
Grieken, De Romeinen, Religie,
Contemporaine Geschiedenis, De
Tweede Wereldoorlog, Nederland en
Varia.

De artikelen hebben wij gescand voor
het leesgemak. U krijgt dus geen vel-
len met gekopieerde krantenknipsels.
Nee, alle artikelen hebben dezelfde
opmaak. Uiteraard ontbreekt een dui-
delijke bronvermelding niet.

Maak nu kennis met de *Knipselkrant
der Geschiedenis*.

De volgende nummers kunnen wij
leveren:

1. Dossier Maurice Papon (20 blz.)
22,50.
2. Dossier het Nazi-goud (57 blz.)
35,00.
3. Knipselkrant eerste kwartaal 1997
(41 blz.) 27,50.

Alles inclusief verzendkosten

In voorbereiding zijn:

4. Knipselkrant eerste kwartaal 1998
5. Knipselkrant tweede kwartaal 1998
6. Dossier het Liro-archief

Zoekt u knipsels over een speciaal
onderwerp? Schakel onze hulp in!

Bureau voor Historische Activiteiten
De Winter & Luttikhuisen v.o.f.,
Prins Frederiklaan 410,
2263 HN Leidschendam.
Tel. 070-327 5613,
email historie@wxw

Nascholing in Tilburg en Sittard Najaar 1998

Cursus 1: Studiedag CE-onderwerp "Nederland 1880-1919"

- Inhoud:** Deze studiedag zal volgens het intussen succesvolle recept worden uitgevoerd in Tilburg én Sittard. In lezingen zal chtereenvolgens inhoudelijk commentaar worden gegeven op de stofomschrijving en zal uitgebreid worden ingegaan op het thema "Emancipatie en modernisering als motoren in het proces van natievorming". Vervolgens wordt het Fontysanalyse rapport 1998 van alle CE-katernen gepresenteerd en verstrekt. Na de lunch is er een inleiding over "Beeldbronnen over het Nederlandse stadsleven anno 1900" waarna deelnemers tijdens een computerpracticum kennismaken met het leerlingenprogramma "Nederland 1880-1919; symboliek op affiches en prenten", een speciale Fontysproductie op CD-rom waarvan elke deelnemer een exemplaar ontvangt. In de wandelgangen zullen uitgevers hun producten exposeren.
- Plaats en tijd:** Tilburg: 9u30-16u00 op vrijdag 20 november; Sittard: 9u30-16u00 op woensdag 25 november.
- Kosten:** f 170,- (inclusief koffie/thee, lunch, conferentiemap en CD-rom)

Cursus 2: Geschiedenis en staatsinrichting in het studiehuis

- Inhoud:**
- bijeenkomst 1: leraar, leerling en het vak in het studiehuis; ontwikkelingen op de eigen school; voorbeelden uit de praktijk.
 - bijeenkomst 2: gevarieerd omgaan met media; mediatheekpracticum met computer, internet, cd-rom (ICT).
 - bijeenkomst 3: eindtermen, thema's, lesmateriaal en studielast; oefenen met studiewijzer bij themavoorbeeld.
 - bijeenkomst 4: reflectie, controle, beoordeling, cijfers en roosters; de opbouw van een bovenbouwprogramma.
- Plaats en tijd:** Tilburg 15u30-18u00 op vier dinsdagen: 15 september, 6 (o.v.) en 27 oktober en 17 november.
- Kosten:** f 300,- (inclusief koffie/thee en cursusmateriaal)

Cursus 3: Geschiedenis en staatsinrichting in het vernieuwde vbo/mavo (vmbo)

- Inhoud:**
- bijeenkomst 1: de herziene voorschriften voor onder- en bovenbouw (kerndoelen en eindtermen) vbo en mavo; voorbeelden van nieuw lesmateriaal; sociale en communicatieve vaardigheden (leren communiceren).
 - bijeenkomst 2: gevarieerd omgaan met media; mediatheekpracticum met computer, internet, cd-rom (ICT); elementaire vaardigheden (leren uitvoeren).
 - bijeenkomst 3: onderzoek in eigen omgeving in samenhang met aardrijkskunde en economie; strategische vaardigheden (leren leren).
 - bijeenkomst 4: opbouw van een gedoseerd onder- en bovenbouwprogramma.; regulerende vaardigheden (leren reflecteren).
- Plaats en tijd:** Tilburg 15u30-18u00 op vier dinsdagen: 22 september, 13 oktober (o.v.), 3 en 24 november.
- Kosten:** f 300,- (inclusief koffie/thee en cursusmateriaal)

Cursus 4: Vakgerichte ondersteuning op maat

De vakgroep Geschiedenis van Fontys ondersteunt en begeleidt vaksecties van diverse scholen "op maat" bij de ontwikkeling van hun schooleigen onderwijsprogramma's. In de afgelopen jaren kwamen met name aan de orde: het opzetten van een gedoseerd en doelgericht basisprogramma voor de onderbouw, onderzoek in eigen omgeving in samenhang met aardrijkskunde en economie, zelfstandiger leren en ICT in onder- en bovenbouw, ondersteuning bij invoering nieuwe methode, praktisch anticiperen op vernieuwingen.

Inhoud, plaats, tijd en kosten: in nader overleg te bepalen.

Alle cursussen zijn praktisch en gericht op de dagelijkse onderwijspraktijk. Ze vinden plaats in Tilburg in het Fontysgebouw Mollerinstituut, Pyreneeweg 3 en in Sittard in het Fontysgebouw Oude Markt 5. Meer informatie en inschrijfformulieren voor bovengenoemde cursussen kunt u aanvragen bij Contractenbureau (postbus 90900, 5000 GA Tilburg, tel. 013.5394413). Voor inhoudelijke informatie kunt u terecht bij cursusleiders drs. T.F. van der Geugten (tel. 013.5394475 of 013.5704227) en drs. R. Verstaen (tel. 046.4599543).

Faculteit der Letteren Universiteit Utrecht



Op zaterdag 10 oktober 1998 organiseert het Instituut Geschiedenis van de Universiteit Utrecht een nascholing over het examenonderwerp

"Een Nieuwe Eeuw, Nieuwe Verhoudingen?"

Nederland 1880-1919, op het breukvlak van twee eeuwen".

PROGRAMMA

9.30-10.00 uur ontvangst met koffie

10.00 uur dr. D. Damsma: het gezin in een tijdvak van verandering;

11.00 uur drs. F. Dieteren en prof.dr. M. Schwegman: vrouwen in een woelige tijd;

12.00 uur lunch

13.00 uur dr. B. Reinalda: arbeiders op de drempel van een nieuwe eeuw;

14.00 uur prof.dr. J.A. Righart: de confessionelen en de overheid.

Na de lezingen is er een ruime mogelijkheid tot discussie en het stellen van vragen.

Er zal een map worden uitgereikt met literatuur en korte bronfragmenten die in de les gebruikt kunnen worden.

De kosten bedragen f 195,- (inclusief koffie, lunch en studiemateriaal). Aanmelding geschiedt door het overmaken van het cursusbedrag op gironummer 564085 t.n.v. Faculteit Letteren UU KNG 46 o.v.v. "nascholing geschiedenis".

De nascholing vindt plaats in het centrum van Utrecht, op 10 minuten van het station.

Locatie: Sweelinckzaal, Drift 21 te Utrecht.

Voor nadere informatie kunt u contact opnemen met drs. Linda Westerink, Instituut Geschiedenis, Kromme Nieuwegracht 66, 3512 HL Utrecht, telefoon 030-2537869.

41

Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?

Verandering en continuïteit in studiehuisperspectief

RuG

CE-onderwerp Nederland 1880-1919

Op het breukvlak van twee eeuwen

Doelgroep

Leeraren vwo-havo-mavo-vbo

Inhoud

Rond de hoofdvragen en de casus worden inleidingen gegeven en bronnenpakketjes verstrekt met verwerkingsopdrachten. Op de eerste avond wordt ingegaan op de emancipatie van de arbeiders. De tweede behandelt de liberale en confessionele groepen en de overheidszorg. Tijdens de derde avond staat de emancipatie van vrouwen centraal.

Er wordt deze keer geen algemene inleiding gehouden. Voor de meeste docenten is de basisstof een bekend terrein. In drie langere avonden willen we thema's uit de stofomschrijving direct verbinden met de didactische verwerking ervan in een casus of in personen.

Cursusleiding: mw. I. Veldhuis-Meester

De cursus start om 17.00 uur met een inleiding op het thema van de avond door een deskundige:

– Dr. H. te Velde over 'Liberale burgers en confessionele massa. Veranderingen van politiek rond 1900';

– Drs. H. Wedman 'Van werkmans tot proletariër.

De Nederlandse arbeiders rond 1900'

– Drs. M. Wilke 'Rond 1900 - andere vrouwen, andere gezinnen?'

Vervolgens krijgt u een maaltijd.

Van 19.00-21.30 uur is er tijd voor de uitgewerkte casussen in praktische opdrachten. Koffie in de zaal houdt u bij de les.

Data: drie dinsdagen in oktober vanaf 8 oktober, de herfstvakantie uitgezonderd.

Plaats: Harmoniegebouw Groningen

Kosten: ongeveer f375,-

Voor meer informatie: coördinator mw. S. Mondria-de Vries (tel. 050-3637279)
en mw. N. Meijer-van der Kooi (tel. 050-3635858).

Nascholingsdag voor geschiedenisleraren

In samenwerking met de Opleiding Geschiedenis van de Rijksuniversiteit Leiden, organiseert de Sectie Nascholing van het ICLON te Leiden

op zaterdag 19 september 1998 een studiedag over

Nederland 1880-1919: Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?

Deze studiedag biedt u de gelegenheid om thuis te raken in het CE-onderwerp voor 1999: "Eennieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919. Op het breukvlak van twee eeuwen." Twee centrale lezingen plaatsen het onderwerp in de context van de tijd, terwijl vier workshops deelonderwerpen behandelen en concreet materiaal aanleveren voor de opzet van lesprogramma's. Sprekers van verschillende universiteiten belichten de deelonderwerpen, terwijl de praktijk-



seminars u de mogelijkheid bieden om zelf met de eindexamenstof bezig te zijn aan de hand van authentieke lied- en cabaretteteksten.

De kosten voor de studiedag bedragen f 120,- per persoon. Hierbij is inbegrepen een lunch, koffie/thee en de syllabus. Leden van de VGN krijgen f 10,- korting en betalen dus f 110,-.

Na 1 augustus zijn de inschrijvingskosten respectievelijk f 145,- en f 135,-.

Programma:

- 9.30 - 10.00: Ontvangst, inschrijving & koffie
- 10.00 - 10.05: WELKOMSTWOORD door **prof.dr. R.T. Griffiths** (Voorzitter van het Instituut voor Geschiedenis, Rijksuniversiteit Leiden)
- 10.05 - 11.00: • **Prof.dr. P. de Rooy** (Universiteit van Amsterdam)
"EEN NIEUWE EEUW, NIEUWE VERHOUDINGEN?"
- 11.00 - 11.30: Koffie
- 11.30 - 12.30: *KEUZELEZINGEN:*
- **Prof.dr. J.Th.M. Bank** (Rijksuniversiteit Leiden)
CONFESSIELE GROEPEN OP HET BREUKVLAK VAN TWEE EEUWEN
 - **Dr. B. Altena** (Erasmus Universiteit Rotterdam)
DE ARBEIDERSBEWEGING
- PRAKTIJKSEMINAR:*
- **Drs. J.L.M. Walhain** (ICLON, Rijksuniversiteit Leiden)
DE EEUWWISSELING VERBEELD IN CABARET, CHANSON EN STRIJDLIED
- 12.30 - 13.30: Lunch
- 13.30 - 14.30: *KEUZELEZINGEN:*
- **Prof.dr. M.J. Schwegman** (Rijksuniversiteit Utrecht / Maastricht)
DE POSITIE VAN DE VROUW IN DE NEDERLANDSE SAMENLEVING ROND DE EEUWWISSELING
 - **Dr. M.P. Bossenbroek** (Rijksuniversiteit Leiden)
PROSTITUTIE-BELEID EN PROSTITUTIE-PRAKTIJK ROND 1900
- PRAKTIJKSEMINAR:*
- **Drs. J.L.M. Walhain** (ICLON, Rijksuniversiteit Leiden)
DE EEUWWISSELING VERBEELD IN CABARET, CHANSON EN STRIJDLIED
- 14.30 - 15.00: Thee
- 15.00 - 16.00: *SLOTLEZING*
NEDERLAND 1880-1919: EEN NIEUWE EEUW, EEN NIEUW ELAN?
- 16.00 - 16.30: Uitreiking der certificaten

U kunt zich voor deze studiedag inschrijven bij:

Mw. I.C. Leenstra, ICLON - Sectie Nascholing, Postbus 9555, 2300 RB Leiden.

De vakgroep Maatschappijgeschiedenis van de Erasmus Universiteit en de Hogeschool Rotterdam en Omstreken organiseren op ZATERDAG 26 SEPTEMBER 1998 een studiedag over het CE-onderwerp voor 1998/1999

NEDERLAND 1880-1919; OP HET BREUKVLAK VAN TWEE EEUWEN

Het programma is gericht op VWO, HAVO en MAVO-examenniveau en bestaat uit:

Lezingen/colleges

Naast een drietal plenaire thematische lezingen, komen specifieke onderwerpen in parallelsessies aan de orde.

Didactische workshops

Hierin staan de didactiek en het bronnengebruik centraal. De workshops worden gewijd aan de thema's 'gezin' en 'emancipatie van vrouwen, arbeiders en confessionele groepen'. Een van de workshops heeft als titel 'Oogst van de herdenking 1898-1998'.

PROGRAMMA

9.30- 9.50	Ontvangst en inschrijving
10.00-10.45	Plenaire lezing/inleidende voordracht: - Prof.dr. S. Stuurman (EUR), <i>Fin-de-siècle in Nederland</i> .
11.00-11.45	Keuze uit: - Dr. M. Grever (KUN), 'Een feministisch vergezicht. De nationale tentoonstelling over vrouwenarbeid in 1898.' (voordracht met dia's) - Dr. D. van Lente (EUR), 'De technische cirkel. Technische innovatie als antwoord op beheersingsproblemen in industriële samenlevingen.' (voordracht met dia's) - Didactische workshops
12.00-12.45	Plenaire lezing: - Prof.dr. K. Veraghtert (KUB), <i>De economische ontwikkeling (binnen de huidige Beneluxlanden) tijdens het fin-de-siècle</i> .
13.00-13.45	Lunch
14.00-14.45	Keuze uit: - Prof.dr. M. Halbertsma (EUR), <i>Het ontstaan van de moderne kunst rond 1900</i> . (voordracht met dia's) - Drs. J.J.M. Thissen (EUR), <i>het wijsgerig leven in Nederland tijdens de laatste eeuwwisseling</i> . - Didactische workshops
15.00-15.45	Plenaire slotlezing: - Prof.dr. W.E. Krul (RUG), <i>De cultuur van het fin-de-siècle in Nederland (Gemeenschapskunst)</i> .
16.00-16.30	Uitreiking certificaten (tijdens wisseling van de onderdelen is er gelegenheid voor het nuttigen van koffie/thee).

De kosten voor de studiedag bedragen f 135,= (inclusief syllabus, lunch, koffie/thee, parkeerkaart).

Informatie en inschrijven: Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen van de EUR, mw.drs. P.C. van der Houwen, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam. Tel. 010-408 2500

Op het breukvlak van twee eeuwen, Nederland 1880-1919

Met het begin van een nieuwe eeuw in het vooruitzicht is het niet verwonderlijk dat de vorige eeuwviseling is gekozen als het nieuwe eindexamenonderwerp voor geschiedenis.

Dit onderwerp, 'Op het breukvlak van twee eeuwen, Nederland 1880-1919', wordt in 1999 en 2000 geëxamineerd.

In de nascholingscursus over het nieuwe onderwerp komen verschillende aspecten van de betreffende periode aan de orde; daarbij wordt telkens bekeken of bij dit "fin de siècle" in termen van continuïteit of discontinuïteit gedacht dient te worden.

Prof.dr. F.W. Boterman opent de cursus. Na een inleiding op het onderwerp en een bespreking van de historiografie, richt hij zich op de positie van arbeiders en sociaal-democratische groepen.

Dr. J. van Miert presenteert vervolgens lesmateriaal over dit thema.

De positie van de vrouw staat centraal tijdens de tweede bijeenkomst. Mw. drs. F. Dieterem gaat in op de politieke en maatschappelijke ontwikkelingen die van belang waren voor die positie van de vrouw.

Het lesmateriaal hierbij wordt verzorgd door drs. R.R. Donk.

In de derde bijeenkomst besteedt drs. A. Arendsen aandacht aan de ontwikkeling van confessionele partijen en groepen. Het bijbehorende lesmateriaal licht hij zelf toe.

Dr. H. Langeveld geeft in de vierde en laatste bijeenkomst van de cursus een schets van het algemene beeld van de periode 1880-1919. Hij komt hierbij ook terug op de vraag of bij deze periode sprake is van continuïteit dan wel discontinuïteit.

Materiaal

Voor aanvang van de cursus ontvangen de deelnemers een syllabus met achtergrond-informatie per bijeenkomst.

Daarnaast wordt tijdens de eerste drie bijeenkomsten lesmateriaal gepresenteerd en uitgedeeld.

In dit materiaal wordt ruimschoots aandacht besteed aan het oefenen in historische vaardigheden aan de hand van tekstuele en visuele bronnen. Verschillende casussen uit de stofomschrijving komen in de lesstof aan bod. In de uitwerking van het lesmateriaal wordt onderscheid gemaakt tussen VBO-MAVO en HAVO-VWO.

Cursusgegevens

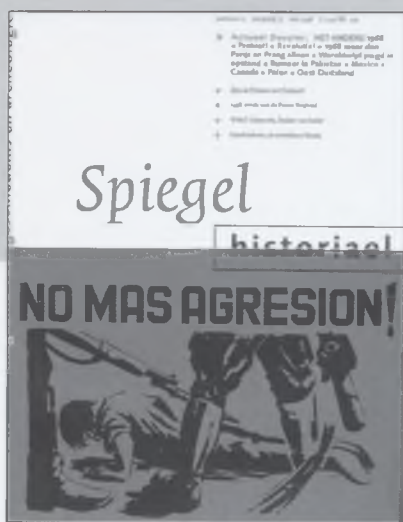
De cursus wordt georganiseerd door het Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk van de Vrije Universiteit (IDO/VU) in samenwerking met de Christelijke Hogeschool Windesheim (CHW) en de Hogeschool Holland (HH).

- Doelgroep:** Docenten geschiedenis en staatsinrichting in de bovenbouw van VBO, MAVO, HAVO en VWO
- Plaats en data:** Zwolle (CHW) 6, 13, 27 oktober en 3 november 1998 (dinsdag)
Amsterdam (VU) 5, 12, 19 en 26 november 1998 (donderdag)
- Tijd:** 19.00-21.30 uur
- Kosten:** f 495,- (inclusief syllabus en lesmateriaal)
- Docenten:** *Bijeenkomst 1* prof.dr. F.W. Boterman (UvA), dr. J. van Miert (HH)
Bijeenkomst 2 mw.drs. F. Dieterem (RUU), drs. R.R. Donk (CHW)
Bijeenkomst 3 drs. A. Arendsen (CHW)
Bijeenkomst 4 dr. H. Langeveld (VU)
- Cursusleiding:** Mw.drs. J.K.W. Riksen (VU) 020 - 444 9215, e-mail j.riksen@ido.vu.nl
- Informatie:** Mieke Boerema 020 - 444 9210, e-mail m.boerema@ido.vu.nl, fax 020 - 444 9250
- Aanmelding:** Aanmelden kan met het inschrijfformulier, dat u kunt aanvragen bij Mieke Boerema (zie boven).

Spiegel

historiael

het maandblad voor geschiedenis en archeologie



**Het laatste nieuws
over het verre verleden
leest u in Spiegel Historiael**

Al dertig jaar lang is Spiegel Historiael het meest toonaangevende geschiedenismagazine. De meest uiteenlopende onderwerpen komen diepgaand en prettig leesbaar aan de orde, en worden recente ontdekkingen overzichtelijk weergegeven.

Een abonnement op Spiegel Historiael is nu nog interessanter. U ontvangt niet alleen negen keer per jaar het

magazine met de nieuwste achtergronden van de actuele geschiedenis in de bus. Maar daarnaast krijgt u ook het unieke fotoboek 'Dit kritisch weerzien' geheel gratis (winkelwaarde f 49,50). Waarin u een bijzonder beeld krijgt van de geschiedenis aan de hand van de beste foto's van veertig jaar Stichting World Press Photo.

**Nu met een
uniek welkomst-
geschenk!**



**Dus aarzel niet langer en neem nu een abonnement.
U kunt natuurlijk ook iemand anders verrassen!**

Antwoordkaart

Ik neem een jaarabonnement op Spiegel Historiael.

Als welkomstgeschenk ontvang ik het unieke fotoboek 'Dit kritisch weerzien'.

- ☐ Jaarabonnement voor f 97,50
☐ studenten/CJP-abonnement voor f 69,50
(kopie van inschrijfbewijs of kaart bijsluiten)

Bedrijf/Instelling:

Naam en voorletters:

m/v

Adres:

Postcode en plaats:

Telefoon:

Fax:

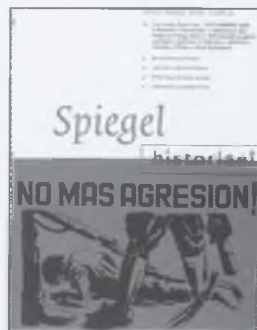
Datum:

E-mail:

Handtekening:

Deze bon is geldig tot en met 1 juli 1998

Spiegel Historiael
verschijnt negen keer per jaar.
Drie keer per jaar verschijnt
er een dubbelnummer.



Stuur deze bon in een
open envelop zonder
postzegel naar:
Spiegel Historiael
Antwoordnummer 10734
2501 WB Den Haag

Of bel voor een proef-
abonnement: 030 - 2586126

Sdu Uitgevers



Film

& Geschiedenis

Nieuwe schooltv-serie leert jongeren kritisch

kijken naar historisch beeldmateriaal



'De vliegtuigen die nu hulp naar West-Berlijn brengen, zijn tenslotte dezelfde vliegtuigen die nog geen vier jaar geleden dag en nacht de stad hebben gebombardeerd'. Oostduits commentaar tijdens het bioscoopjournaal van de Berlijnse luchtbrug 1948/1949.



'Het luchtbrugcommando heeft een 24-uurs recordpoging ondernomen'. Westers commentaar tijdens het bioscoopjournaal van de Berlijnse luchtbrug 1948/1949.

Film & Geschiedenis is de titel van een nieuwe schooltv-serie media-educatie voor leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo. De leerlingen worden in drie schooltv-programma's aangezet om kritisch om te gaan met bewegende beelden van historische informatie. Elk programma biedt alternatieve en soms tegengestelde bewijzen over bekende thema's uit de geschiedenis van de 20ste eeuw. De nieuwe schooltv-serie wordt met ingang van maandag 14 september 1998 om 11.30 uur (TV2) wekelijks uitgezonden. Elk programma duurt twintig minuten.

Op woensdagmorgen 14 oktober 1998 worden de programma's achter elkaar uitgezonden. Schakel dus op tijd de videorecorder in. De serie Film & Geschiedenis wordt volgend jaar voortgezet met zes nieuwe schooltv-programma's.

Vertellen authentieke filmbeelden wel de historische waarheid?

En: wat laten de beelden eigenlijk zien? Met welke bedoeling werden ze oorspronkelijk gemaakt? Hoe zijn ze daarna in historische documentaires gebruikt? Deze en andere vragen komen in de nieuwe schooltv-serie Film & Geschiedenis aan bod. Het is de bedoeling dat de getoonde beelden met de pen in de aanslag worden bestudeerd. Eenmaal op video opgenomen kunt u beelden herhalen, vertragen en stopzetten. Hierdoor ontstaat ruimte voor vragen en discussie in de klas. De nieuwe schooltv-serie gaat vergezeld van een **docentenhandleiding** met kopieerbare werkbladen. De prijs van deze uitgave bedraagt f19,90. Tijdens kantooruren te bestellen bij Teleac/NOT klantenservice 0900-1344 (44 ct./min).

Film & Geschiedenis op TV2

Programma 1: Revolutie in Rusland, 1917
maandag 14 september om 11.30 uur

Programma 2: Conflict in het Midden Oosten, 1946-1948
maandag 21 september om 11.30 uur

Programma 3: Berlijn en de Koude Oorlog, 1945-1949
maandag 28 september om 11.30 uur

De drie programma's worden op woensdag 14 oktober 1998 om 11.00 uur achter elkaar uitgezonden.
Duur: 60 minuten.

TELEACNOT

educatieve
omroep